

Unterrichtsmodelle

für die Orientierungsstufe: RU 7

(Neufassung)

Religion

Thema:

Aggressionen Konflikte und Konfliktlösungen

Adressat:

Klasse 5/6

Zeitbedarf:

ca. 10 Stunden

Fassung:

1. L. Kirchhoff, Hagen
B. Schild, Vechelde
A.K. Szagun, Bovenden-Lenglern
(3.–6. Mai 1982)
2. I. Hein, Stade
I. Kirchhoff, Hagen
C. Müller-Reißmann, Sachsenhagen
H.P. Purwin, Verden
A.K. Szagun, Bovenden-Lenglern
(29.11. – 2.12.1982)
3. M. Arends, Laar
I. Kirchhoff, Hagen
C. Müller-Reißmann, Sachsenhagen
A.K. Szagun, Bovenden-Lenglern
(5.12. – 8.12.1983)

Schlußredaktion:

A.K. Szagun
E.W. Happel
G. Fähndrich
Juli 1984

Herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum

Zu beziehen bei: Kirchliche Verwaltungsstelle, 3056 Rehburg-Loccum 2, Postfach

Dieser Unterrichtsentwurf darf ohne Zustimmung der Autoren nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
I. Lernziele	3
1. Globalziel	3
2. Lernziel der Lerneinheiten	3
3. Verbindung des Globalzieles des Themenfeldes mit den Zielen der Unterrichtseinheit	3
4. Begründung der Lernziele	4
4.1 im Hinblick auf den Schüler	4
4.2 im Hinblick auf die Gesellschaft	4
4.3 im Hinblick auf die Theologie	4
II. Strukturübersicht und Verlaufsplanung mit methodischen Hinweisen und Medien	5
1. Lerneinheit	6
2. Lerneinheit	10
3. Lerneinheit	19
4. Lerneinheit	28
5. Lerneinheit	31
6. Lerneinheit	35
III. Medien- und Quellenverzeichnis	51
IV. Inhalte	53
1. Sachanalytische Überlegungen	53
1.1 Psychologische Anmerkungen	53
1.2 Theologische Anmerkungen	59
2. Didaktische Überlegungen	62
V. Literatur	64

Anmerkungen

- Begründung für die Neubearbeitung**
Die inhaltliche Neubearbeitung des Unterrichtsmodells „Aggressionen und Konflikte RU 7“ vom Mai 1975 war notwendig geworden, weil dieses Modell hinsichtlich einiger Materialien auf Kritik gestoßen war. Ein Großteil der Medien wurde neu entwickelt; kreative Phasen wurden verstärkt eingebracht; die Verschränkung von biblischer Tradition und gegenwärtiger Lebenswirklichkeit ist intensiver durchgeführt. Beispiele von gewaltloser Konfliktlösung aus der Umwelt der Schüler und aus dem politischen Leben wurden ausführlicher dargestellt und daran verdeutlicht, welche Kraft zur Veränderung im gewaltlosen Handeln liegt.
- Das Modell unterscheidet sich formal gegenüber den früheren Unterrichtsmodellen insofern, daß nunmehr an die einzelnen Lerneinheiten jeweils die methodischen Hilfen und Materialien angeschlossen sind, sowie dadurch, daß der inhaltliche Teil hinter die Verlaufsplanung gestellt ist.

I. LERNZIELE

1. Globalziel

„Die Schüler sollen sich mit Verhaltensweisen von Menschen auseinandersetzen, die sich aggressiv auf andere Menschen richten. Sie sollen empfindsam werden gegenüber Bedrohung, Brutalität und Gewalt, mit Hilfe von Aussagen der Bibel zu Maßstäben in gegenwärtigen Situationen finden, Möglichkeiten für Versöhnung und Frieden entdecken und Schwierigkeiten auf dem Wege dorthin erfahren.“¹

2. Lernziele der Lerneinheiten

1. **Lerneinheit:** Die Schüler sollen Erfahrungen mit Aggressionen äußern und Merkmale aggressiven Verhaltens herausarbeiten.
2. **Lerneinheit:** Die Schüler sollen Ursachen aggressiver Verhaltensweisen aufzeigen und benennen.
3. **Lerneinheit:** Die Schüler sollen die Eskalationstendenz von Aggressionen entdecken und Ursachen dafür finden.
4. **Lerneinheit:** Die Schüler sollen verschiedene Möglichkeiten der Konfliktbewältigung finden und bewerten.
5. **Lerneinheit:** Die Schüler sollen die Grundregel der Thora, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, als Beschränkung von Gewaltanwendung kennenlernen und mit ihrem eigenen Erfahrungsbereich in Verbindung setzen.
6. **Lerneinheit:** Die Schüler sollen Gewaltlosigkeit als christliches Angebot der Konfliktbewältigung kennenlernen und Konsequenzen von Gewaltlosigkeit durchdenken.

3. Verbindung des Globalzieles der Unterrichtseinheit mit den Zielen des Religionsunterrichts in der Orientierungsstufe

Das Globalziel dieser Unterrichtseinheit stimmt wörtlich mit den Rahmenrichtlinien überein.²

Das im Themenfeld T 4: „Erziehung zum Frieden“ formulierte Gesamtziel kann über die Teilthemen A 1: „Streit und seine Lösungen“, A 2: „Aggression“ oder B: „Wege zum Frieden“ erreicht werden.

Ziel des Themas A 2 soll sein, daß die Schüler „über Ursachen, Abläufe und Folgen aggressiven Verhaltens nachdenken, Möglichkeiten zur Beilegung von Streit und Konflikten erproben und ‚Schalom‘ (at. Frieden – d. Hrsg.) als Angebot und Hoffnung, Anfrage und Aufgabe für ihr eigenes Handeln und das anderer Menschen verstehen und vertreten lernen“.³

Zur Begründung führen die Richtlinien tägliche Erfahrungen mit den Mitschülern an; Bilder, die die Schüler sehen, zeigen ihnen „Freude an harter Ausübung von Macht, ... Streben nach Vergeltung, ... Steigerung von Gewalt ...“⁴

Die Schüler sollen „wahrnehmen, daß Menschen streitsüchtig sind“, „Entstehung, Ablauf und Ursachen von Aggressionen“ reflektieren, „eigene Erfahrungen“ verbalisieren.⁵

Sie sollen „erkennen, daß Angriffslust und Wut ein auslösendes Moment haben“ und „daß häufig Schwächere oder Unbeteiligte das Ziel werden“.⁶

1.–2. Siehe Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe, Hannover, S. 99.

3.–6. Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe, Hannover, S. 100f.

Sie sollen lernen, „streitsüchtiges Verhalten, Ausnutzen von Kraft und überlegene Geschicklichkeit, das Zufügen von körperlichen und seelischen Schäden als menschliches Fehlverhalten“⁷ zu beurteilen.

Es soll die Einsicht erlangt werden, „daß das Streben nach Rache und Vergeltung zur Steigerung von Gewalt führt, deren Folgen schwer oder nicht mehr aufhebbar sind“.⁸

All das soll dazu beitragen, daß die Schüler „Möglichkeiten für die Bewältigung von Konflikten finden und wenn möglich erproben“ ... „nachgeben, sich durchsetzen, Kompromisse finden ...“⁹ werden hier ausdrücklich als Lösungsmöglichkeiten genannt.

Diese Aspekte finden sich in den Lernzielformulierungen und Lerneinheiten des Modells wieder. Über die Richtlinien hinausgehend versucht das Modell, die verändernde Kraft von Gewaltlosigkeit an konkreten Beispielen aus der Umwelt der Schüler und aus der politischen Wirklichkeit in den Horizont des Denkens zu rücken.

4. Begründung der Lernziele

4.1 Im Hinblick auf den Schüler

Auch Schüler geraten fast täglich in Konfliktsituationen, mit denen sie sich auseinanderzusetzen haben. Häufig werden die Konflikte gewaltsam zu lösen versucht, etwa nach dem Prinzip „Wie du mir, so ich dir“ oder gar nach dem Motto „Wenn du mir etwas tust, tu ich dir noch ‘was Schlimmeres“.

Gewalt und Gewaltandrohung werden häufig auch eingesetzt, um Machtverhältnisse und Herrschaftsstrukturen in einer Gruppe herzustellen oder zu stabilisieren: „Ich zeige dir von Anfang an, wer hier das Sagen hat.“

Im Verlauf ihrer Sozialisation sind bei vielen Schülern aggressive Verhaltensweisen herausgebildet worden, Verfahren friedlicher Konfliktlösungen dagegen kaum geübt; dies prägt auch die Erfahrungen im Schulalltag.

Aus diesem Defizit an Fähigkeiten zu produktiven Konfliktlösungen ergibt sich die Notwendigkeit, zum einen bisherige Konflikterfahrungen auf ihre Folgen zu durchdenken, zum anderen die Schüler mit neuen Handlungsmustern bekanntzumachen; hier hat das christliche Angebot der Bergpredigt seinen Platz.

4.2 Im Hinblick auf die Gesellschaft

Die Verschiedenartigkeit der Interessen und Bedürfnisse von Menschen bringt es mit sich, daß ständig im Zusammenleben von einzelnen, von Klein- und Großgruppen Konflikte verschiedenster Art entstehen. Einem sich demokratisch verstehenden Staat muß daran gelegen sein, seine Bürger zu befähigen, diese Konflikte gewaltlos und auf der Basis von gleichberechtigter Kooperation auszutragen.

4.3 Im Hinblick auf Theologie

Die Bibel zeigt den Menschen realistisch und in vielfältigen Beispielen in seinem Hang zur Gewalt, mit dem er seine schöpfungsmäßige Bestimmung verfehlt (z.B. Kain und Abel). In Jesu Wort und Verhalten wird Gewalt als legitimes Mittel zur Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen grundsätzlich verworfen: ein Handeln aus Liebe schließt Gewaltanwendung gegenüber jedem Menschen aus. Jesu Kreuz ist als Konsequenz seines „Friedensweges“, die Auferstehung als dessen Bestätigung deutbar; die Botschaft von der Versöhnung in Kreuz und Auferstehung gilt der ganzen Welt. Indem die Theologie die Aufgabe wahrnimmt, Gewaltlosigkeit im Sinne einer Nachfolge Jesu als Möglichkeit sinnvollen menschlichen Miteinanders ins Gespräch einzubringen, leistet sie einen positiven Beitrag zur Konfliktlösung im Alltag.

7.–9. Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe, Hannover, S. 101.

II. 1. Strukturübersicht Aggressionen und Konflikte

Lerneinheiten	Themen der Lerneinheiten	Ziele	Medien
LE 1	Eigene Aggressionserfahrungen der Schüler	Aggressionserfahrungen äußern und Merkmale aggressiven Verhaltens herausarbeiten und ordnen	Schülererfahrungen Erweiterungsangebote: Bildgeschichte von eigenen Erfahrungen Film: Tod der Ratte Lied: Der Chef, der ... Text: Marianne
	↓		
LE 2	Ursachen aggressiver Verhaltensweisen	Ursachen aggressiver Verhaltensweisen aufzeigen und benennen	Situationsbilder (Folie)
	↓		
LE 3	Das Eskalationsgesetz und seine Ursachen	Entdecken, daß Aggressionen die Tendenz haben, zu eskalieren, und Ursachen dafür finden	Text: Streit am Mittagstisch Wandzeitung: Eskalationsgesetz Bildgeschichten von Schülererfahrungen Hörspiel: Die Mauer Wandzeitung: Mauer aus Aggressionsbegriffen Erweiterungs-/Alternativangebot: Film: Das Spiel Text: Nur nichts gefallen lassen
	↓		
LE 4	Möglichkeiten der Konfliktbewältigung	Verschiedene Möglichkeiten der Konfliktbewältigung finden und bewerten	Rollenspiel Erweiterungsangebot: Film: Ein Platz an der Sonne
	↓		
LE 5	Die Eingrenzung von Aggression im Alten Testament	Kennenlernen der Grundregel der Thora (Gleiches mit Gleichem vergelten) und mit eigenem Erfahrungsbereich in Verbindung setzen	Text: Thoraauszüge Wandzeitung: Talionsgesetz Bildgeschichten: eigene Konfliktlösungen
	↓		
LE 6	Gewaltverzicht in der Bergpredigt	Gewaltlosigkeit als christliches Angebot der Konfliktbewältigung kennenlernen und Konsequenzen der Gewaltlosigkeit durchdenken	Text: Mt 5,38–39 Denkbilder: Reaktionen dazu Text: Der Fuchs Wandzeitung: Gewaltverzicht Text und Bilder: zu Gandhi und M.L. King Lied: Herr, gib mir Mut zum Brücken bauen Kreative Arbeit: Brückenbau aus neuen Mauersteinen

II. 2. Verlaufsplanung der einzelnen Lerneinheiten

1. Lerneinheit: Eigene Aggressionserfahrungen der Schüler

Lernziel: Die Schüler sollen Erfahrungen mit Aggressionen äußern und Merkmale aggressiven Verhaltens herausarbeiten und ordnen.

Teilziele: Die Schüler können

- Aggressionserfahrungen nennen.
- Aggressionserfahrungen unter Leitfragen untersuchen.
- übergreifende Einsichten in einfachen Sätzen zusammenfassen.

Zeitbedarf: 1–2 Unterrichtsstunden

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
1	Overheadprojektor Leerfolie	Schülererfahrungen mit Aggressionen – Impuls: Da hatte ich eine Stinkwut – Spontane Schüleräußerungen	Unterrichtsgespräch L. hält exemplarische Sch.-äußerungen auf Folie fest
2	OHP Folienmitschrift evt. Tafel	Merkmale aggressiven Verhaltens – Impuls: Wir wollen uns das näher ansehen – L. gibt drei Leitfragen: - o was ... - o wie ... - o wie gegen Auslöser ... – Sch. untersuchen die Mitschriften – L. markiert mit farbigen Stiften	gelenktes Unterrichtsgespräch
3	Tafel	Allgemeine Einsichten in aggressives Verhalten – Impuls: Vielleicht gibt es Gemeinsames in den Beispielen zu entdecken – Sch. suchen und formulieren ihre Einsichten – Festhalten und Ordnen der Schülerformulierungen an der Tafel	gelenktes Unterrichtsgespräch
4	Schülerhefte/ Mappen	Übertragen der Merksätze in das Heft	Einzelarbeit

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
5	LM 1 (Film: Tod der Ratte) LM 2 (Lied: Der Chef, der brüllt ...) LM 3 (Text: Marianne) selbst-gemaltes Bild	Erweiterungsmöglichkeit: Übertragung, Vertiefung, Festigung der bisher erarbeiteten Einsichten A Durch Zusatzmedien (LM 1, LM 2, LM 3) – Einbringen des Mediums – spontane Äußerungen – Übertragen/Wiederentdecken der gewonnenen Einsichten B Durch kreative Gestaltung: Sch. zeichnen ein Bild zu einem erlebten oder erzählten Beispiel aggressiven Verhaltens (auch als Angebot für schnellere Sch. in Schritt LE 1,4 denkbar)	freies und gelenktes Unterrichtsgespräch (evt. als Hausaufgabe für alle)

2.1.2. Inhaltliche und methodische Hinweise zu Medien und Unterrichtsverlauf

- zu LE 1 In LE 1 geht es einmal darum, Schülern ihre Aggressionserfahrungen bewußtzumachen, zum anderen darum, wichtige Merkmale und Grundeinsichten zu aggressivem Verhalten an ihren eigenen Erfahrungen erarbeiten zu lassen. Das geschieht in linear aufgebauten Lernschritten.
- zu LE 1.1 Der Lehrer schreibt von den erzählten Schülerbeispielen exemplarisch etwa drei bis vier Beispiele stichwortartig mit; dies geschieht am besten auf Folie bei ausgeschaltetem OHP.
- Die Mitschrift sollte Angaben zu folgenden Fragen enthalten:
- a) Was hat den Schüler so wütend gemacht? (rot)
 - b) Wie hat er seine Wut ausgelassen? (grün)
 - c) Wie hat er sich gegenüber dem Verhalten, der seine Wut ausgelöst hat? (blau)
(Person – Sachverhalt)
- Beispiele für Mitschriften:
- Elvira hat in der Mathearbeit um einen Punkt die 4 verpaßt. Sie macht der Banknachbarin heimlich die Jacke mit Kreide voll.
 - Uli kommt hungrig von der Schule nach Hause. Es gibt ein Essen, das er absolut nicht mag. Er schmeißt seine Schultasche in die Ecke und knallt die Tür von seinem Zimmer zu.
 - Gisela muß auf Mutters Anordnung die Hausaufgaben neu schreiben und verpaßt dadurch eine Verabredung mit einer Freundin. Wutentbrannt zertritt sie die Lego-Landschaft ihres kleinen Bruders.
- zu LE 1.2 Die mitgeschriebenen Beispiele werden nun von den Schülern untersucht. Das geschieht bei eingeschaltetem OHP; der Lehrer gibt dazu die drei oben genannten Leitfragen vor. Nach der Diskussion markiert der Lehrer jeweils die von den Schülern benannten Textabschnitte mit rotem, blauem und grünem Stift.
- zu LE 1.3 In diesem Schritt geht es um die Gewinnung von Einsichten, die sich auf aggressives Verhalten überhaupt verallgemeinern lassen.
- Folgende Einsichten können herausgearbeitet werden:
- a) Jeder ist aggressiv.
 - b) Jede Aggression hat ein auslösendes Moment.
 - c) Aggressionen können sich gegen Sachen oder Lebewesen richten.
 - d) Das Aggressionsziel muß mit dem Auslöser der Aggression nicht identisch sein.
 - e) Aggressionen richten sich meist gegen einen Schwächeren.
- Beim Festhalten der Einsichten an der Tafel sollten die Formulierungen der Schüler benutzt werden. Folgende Formulierungen sind in einer Klasse von den Schülern gekommen:
- (1) Jeder ist mal aggressiv.
 - (2) Es gibt immer einen Grund, wenn einer aggressiv ist.
 - (3) Wenn jemand aggressiv ist, verletzt er oft Personen/Tiere oder beschädigt Sachen.
 - (4) Man läßt seine Wut nicht immer an dem aus, der einen geärgert hat.
 - (5) Die Wut wird meist an Schwächeren ausgelassen.
- In der Regel werden die Einsichten von den Schülern nicht in sachlogischer Folge genannt; sie müssen daher gemeinsam mit den Schülern geordnet werden.
- zu LE 1.5 Das Erweiterungsangebot ermöglicht entweder, die an eigenen Beispielen gewonnenen Einsichten auf Fremdbeispiele zu übertragen, oder es dient als Ersatz/Gesprächsauslöser für Schülerbeispiele in Klassen, in denen spontan keine Schülerbeiträge kommen.
- LM 1
- LM 2 Beim Einsatz der Medien LM 2 und LM 3 ist zu beachten, daß die Einsicht 2 kaum an ihnen erarbeitet werden kann; sie kommen vornehmlich als Gesprächsauslöser in Betracht. Sie werden als LM ausgewiesen, da sie nur vorgelesen (und nicht schriftlich im Schülerheft festgehalten) werden sollten.
- LM 3

Film: Der Tod der Ratte

6 Minuten, schwarzweiß (Medienzentrale Hannover)

Inhaltsangabe: Der Vater versagt an einer Abfüllmaschine in der Fabrik. Als er nach Hause kommt und feststellt, daß es Bohnensuppe gibt, beschimpft er die Mutter, die Mutter haut das Kind, das Kind tritt den Hund, der Hund jagt die Katze, die Katze tötet die Ratte.

Lied: Der Chef, der brüllt ...

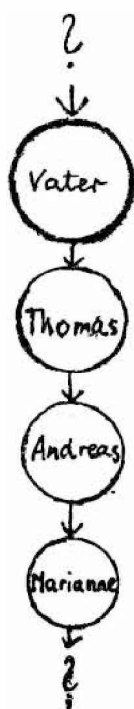
Aus der Schallplatte ‚Gripsparade‘, Wagenbach-Verlag

Text: Der Chef, der brüllt den Krause an,
der Krause brüllt den Vati an,
der Vati brüllt die Mutti an
und Mutti brüllt mit uns,
denn Mutti kuschelt vor Vati,
denn Vati kuschelt vor Krause,
und Krause kuschelt vorm Chef.

Wer sich duckt, der fühlt sich mies
und ist dafür zum Nächsten fies.
Und das ist stets das gleiche Lied,
bis einer kommt, bei dem das nicht mehr zieht.

Man muß sich nur wehren
und auch die Fragen stellen,
die andere stören

und auf Gebrüll am besten gar nicht hören.

Text: Marianne

Wenn mein Papi wütend ist,
dann schimpft er mit meinem ältesten Bruder, dem Thomas.
Thomas haut den Andreas, weil der kleiner ist,
und Andreas haut mich, denn ich bin die Kleinste.
Und ich hab niemand, den ich verprügeln kann.

Strukturbild zu
Marianne

(ähnlich zu LM 2
zu entwickeln)

2. Lerneinheit: Ursachen aggressiver Verhaltensweisen

Lernziel: Die Schüler können Ursachen aggressiver Verhaltensweisen aufzeigen und benennen.

Teilziele: Die Schüler können

- Situationsbilder zu aggressivem Verhalten beschreiben.
- sich in die Rolle und Situation von bedrängten Menschen hineinversetzen.
- Vermutungen aufstellen, welchen Belastungen diese Menschen ausgesetzt sein könnten.
- den Zusammenhang zwischen psychischer Belastung und aggressivem Verhalten aufzeigen und begründen.

Zeitbedarf: 1 Unterrichtsstunde

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
1	LM 4a–g (Bilder auf Folien: Aggressions- situationen)	Deuten von Situationsbildern – Impuls: Wir wollen uns heute mit den Ursachen aggressiven Verhaltens beschäftigen. – Aufgabenstellung: - o Versetzt euch beim Betrachten der Bilder in die aggressive Person - o Überlegt euch mehrere Gründe, warum sie so aggressiv ist – Gruppeneinteilung – Schülerarbeiten in Gruppen	Lehrerinformation Arbeitsteilige Gruppenarbeit
2	LM 4a–g Tafelbild („Aggressions- männchen“)	– Vorstellen, Diskutieren und Ergänzen der Gruppenergebnisse – Vertiefung der gewonnenen Einsichten durch Verallgemeinerungen – Lehrer hält die Schülerbeiträge zusammengefaßt an der Tafel fest	gelenktes Unterrichtsgespräch
3	Tafel Schülerhefte	Ergebnissicherung – Schüler übertragen das Tafelbild (evt. als Hausaufgabe aus dem Gedächtnis)	Einzelarbeit

2.2.2. Inhaltliche und methodische Hinweise zu Medien und Unterrichtsverlauf zu LE 2

In LE 2 geht es um eine Vertiefung der bisher gewonnenen Einsichten. Schwerpunktmäßig wird die affektive Ebene angesprochen: Die Schüler sollen sich in die Situation von bedrängten Menschen hineinversetzen, ihre Belastungen nachempfinden und von daher ihr aggressives Verhalten deuten können.

zu LE 2.1 Der Lehrer knüpft an die in LE 1 erworbenen Einsichten an. Der Impuls – Hinweis auf Ursachen aggressiven Verhaltens – dient der Weiterführung.

zu LM 4a–g Es empfiehlt sich – je nach Klassensituation –, 5–6 Bilder auszuwählen für die arbeitsteilige Gruppenarbeit; d.h. jede Gruppe bekommt nur ein Bild als Kopie. Für die anschließende Plenumsphase müssen die Bilder als Folie vorliegen.

Bei der Aufgabenstellung für die Gruppe sollte darauf hingewiesen werden, daß die Schüler möglichst mehrere (auch aus dem Situationsbild nicht unmittelbar hervorgehende) Ursachen für das aggressive Verhalten benennen. Die Aufgabenstellung muß deutlich machen, daß sich die Schüler in die Situation der aggressiven Person hineinversetzen und Vermutungen aufstellen sollen über deren vielfältige Belastungen, die schließlich zu aggressiven Ausbrüchen führen können.

In der Erprobung entstanden folgende Aussagen:

Klaus tritt die Klotür ein,

- weil er eine 6 in Mathe hat,
- weil er Angst vor seinen Eltern hat,
- weil er von seinen Mitschülern gehänselt wird,
- weil er vielleicht sitzen bleibt,
- weil er mit dem schlechten Zeugnis das Geschenk nicht kriegt.

Der Busfahrer fährt ab,

- weil die Kinder im Bus geraucht haben,
- weil sie die Sitze beschmiert haben,
- weil er am Morgen mit seiner Frau Streit gehabt hat,
- weil er Ärger mit seinem Chef hatte,
- weil die Kinder gegen den Bus getreten haben.

Die Mutter ist wütend,

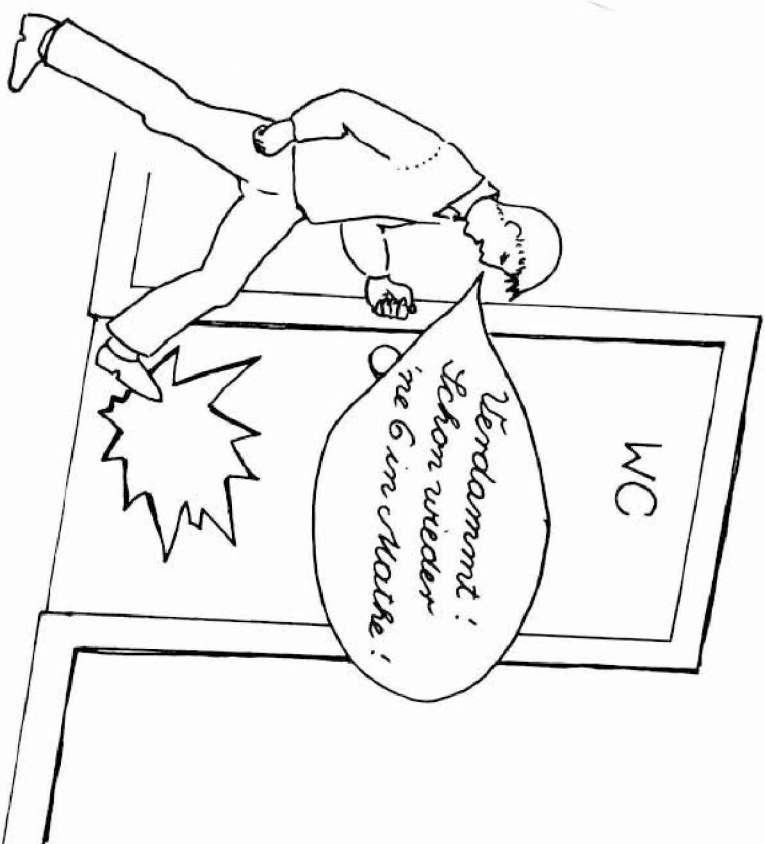
- weil das Mädchen nicht aufgeräumt hat,
- weil das Mädchen auf seinem Bett liegt und liest,
- weil das Essen nicht gelungen ist,
- weil sie bei der Arbeit Schwierigkeiten hatte,
- weil ein Brief vom Anwalt kam wegen 3000 DM Schulden.

zu LE 2.2 In diesem Schritt sollen die von den Schülern genannten konkreten Belastungen begrifflich verallgemeinert und geordnet werden.

Der psychische Druck, unter welchem bei manchen Menschen aggressives Verhalten entsteht, läßt sich am besten durch das anschauliche Tafelbild eines Aggressionsmännchens verdeutlichen. Dies könnte folgendermaßen aussehen:



Klaus tritt die
Tür ein, weil

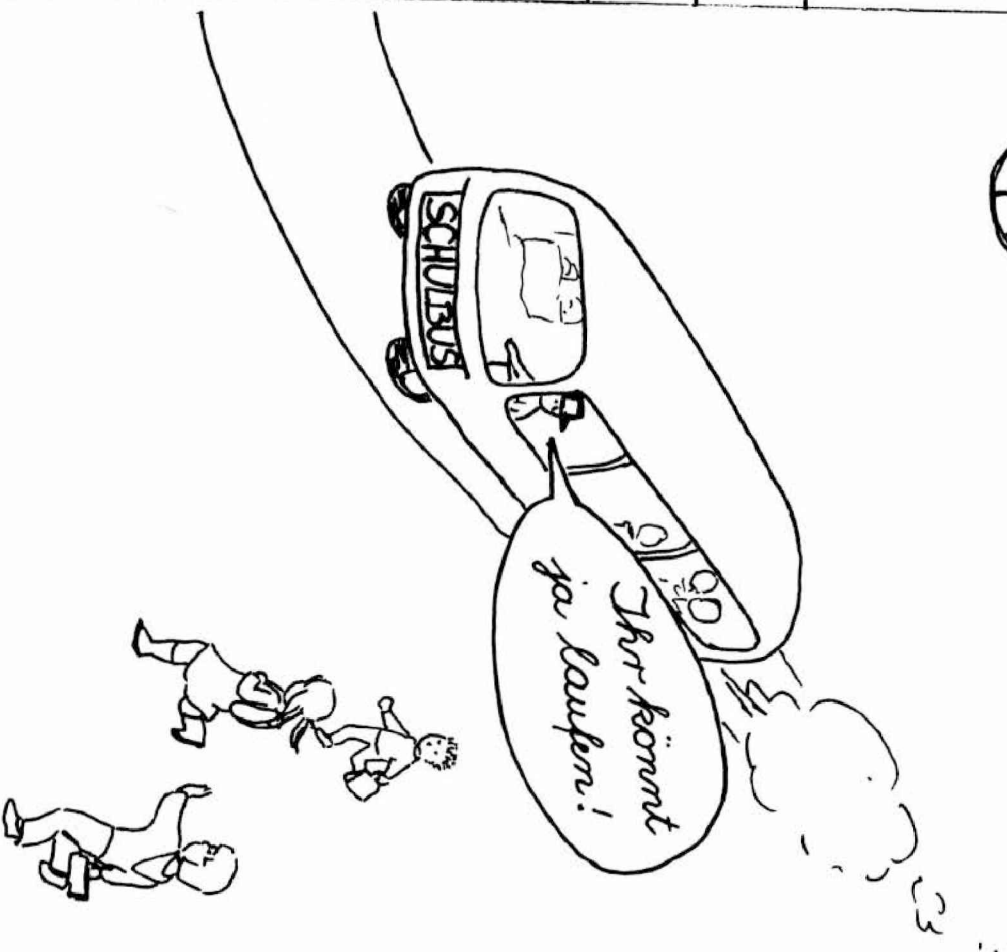


Zeugnis

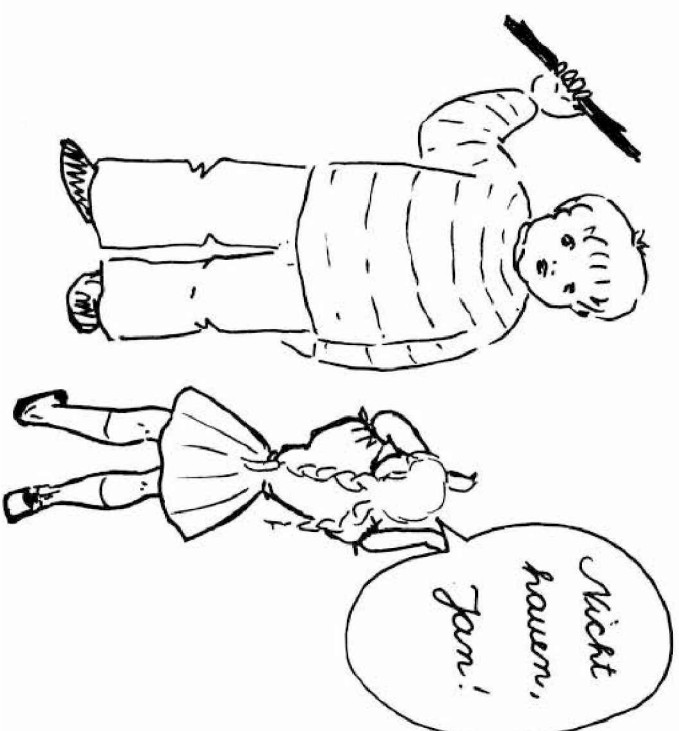
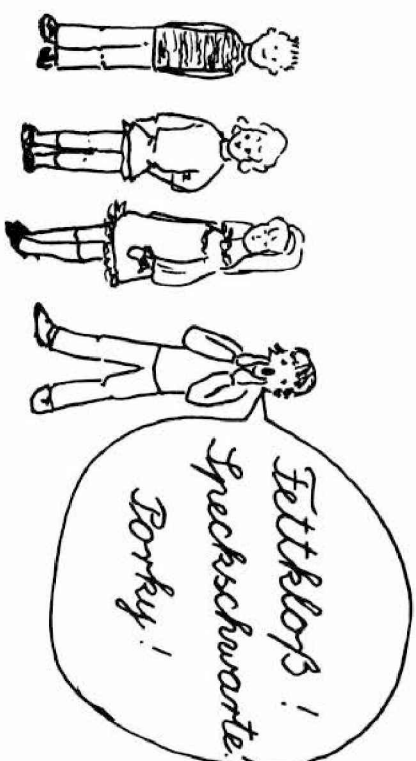
für Klaus Müller

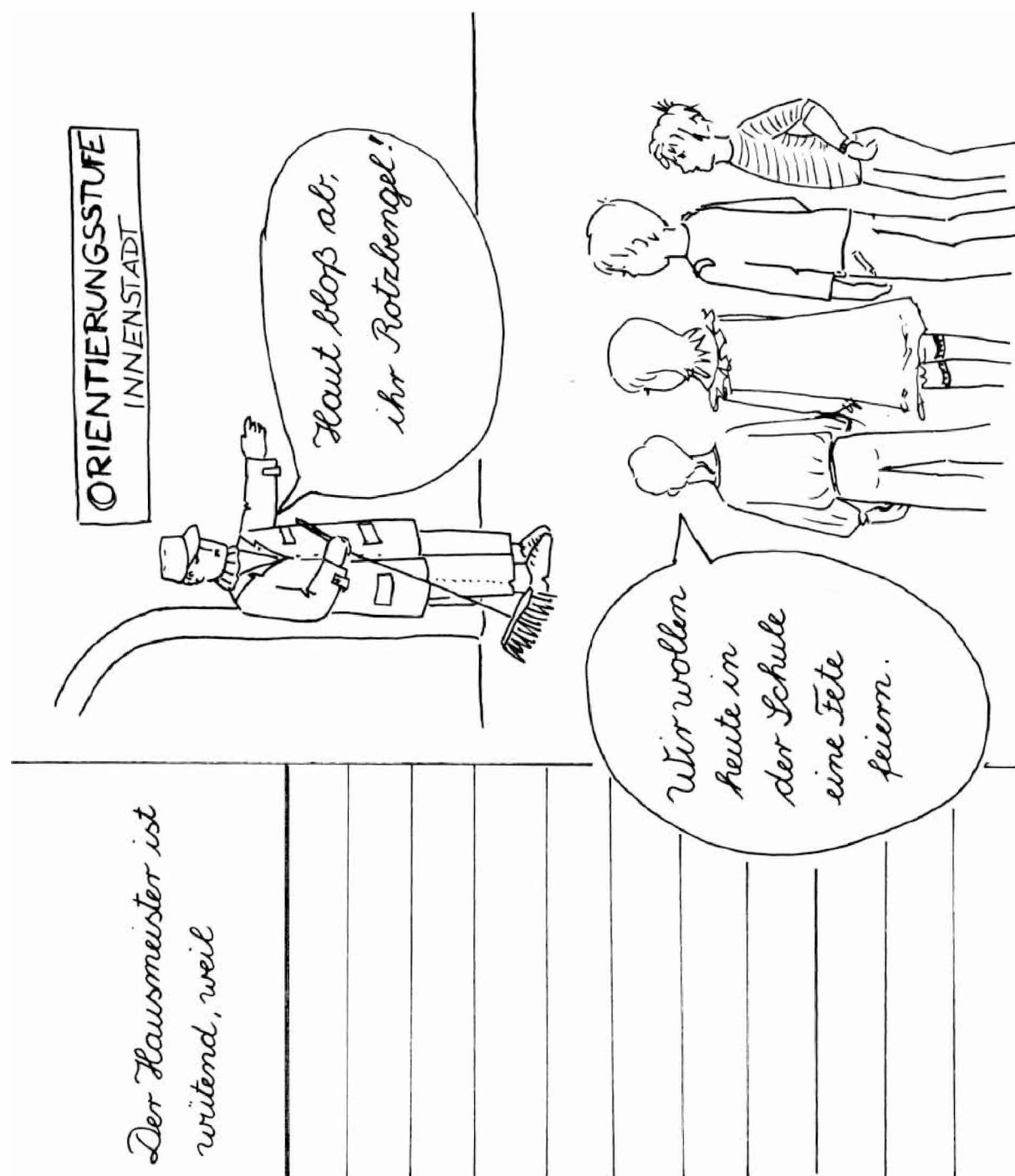
Deutsch	6
Englisch (2-Kurs)	5
Mathematik (2-Kurs)	6
WUK	5

Der Busfahrer
fährt ab, weil

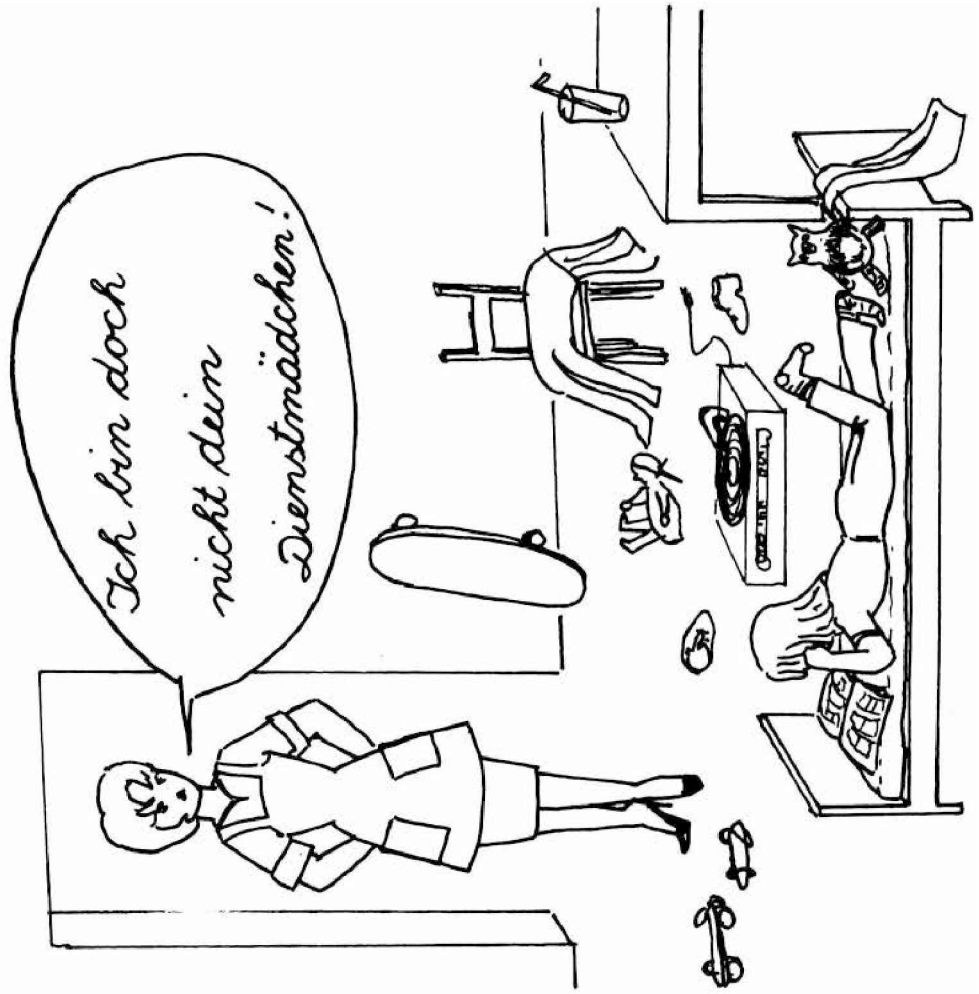


Jan verhaat Lisa,
weil

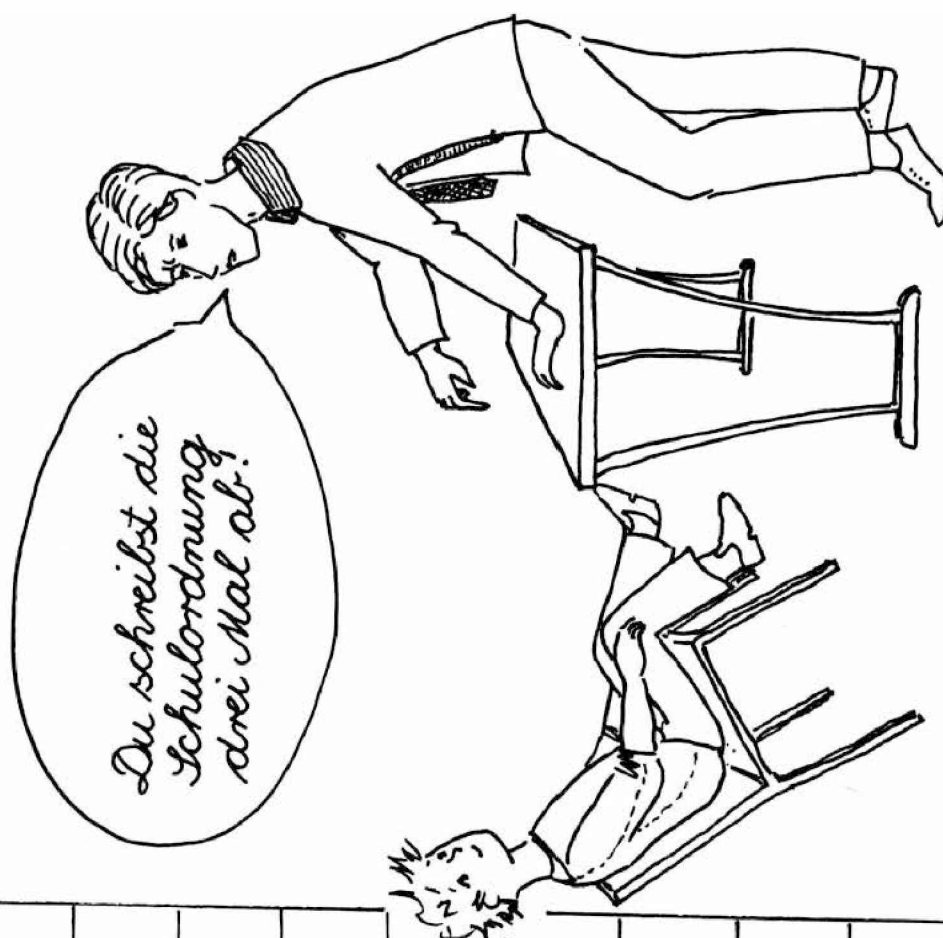




Die Mutter ist
wütend, weil



Der Lehrer ist
wütend, weil





Lertag prügelt
sich schon wieder,
weil

3. Lerneinheit: Das Eskalationsgesetz und seine Ursachen

Lernziel: Die Schüler entdecken, daß Aggressionen die Tendenz haben zu eskalieren, und finden Ursachen dafür.

Teilziele: Die Schüler können

- einen der Handlungslogik widersprechenden Streitablauf in eine logische Folge bringen.
- in der logischen Folge eines Streitablaufs das Eskalationsgesetz entdecken und benennen.
- eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Eskalationsgesetz beschreiben, deuten und kreativ umsetzen.
- in einer Hörscene das Eskalationsgesetz wiedererkennen.
- in psychischen Zuständen wie Angst, Mißtrauen usw. die Ursachen der Eskalation von Aggressionen aufdecken.

Zeitbedarf: 2 Unterrichtsstunden

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
1	M 1 (Text: Aggressions- beispiel)	Erarbeitung der Eskalationstendenz in einem Aggressionsbeispiel – Schüler lesen Text – stellen Unstimmigkeiten in dem Text fest – bringen Textteile in eine sachlogische Folge durch Zerschneiden und Neuordnen	Einzelarbeit Unterrichtsgespräch Partnerarbeit
2	M 1 Tafel	– sammeln und vergleichen die Arbeitsergebnisse – stellen Übereinstimmungen fest und problematisieren sie – formulieren mit eigenen Worten das Eskalationsgesetz („Wenn du mir etwas tust, tu ich dir etwas Schlimmeres“) und halten es an der Tafel fest – entwerfen – mit Hilfe des Lehrers – eine graphische Darstellung des Eskalationsgesetzes	gelenktes Unterrichtsgespräch
3	Schülerhefte Wand- zeitung	– übertragen die Schemazeichnung und den Merksatz in Schülerhefte und auf eine Wandzeitung	Einzelarbeit
4	eigene Bild- geschichten	Aggressionseskalation im Erfahrungsbereich der Schüler – Impuls: Ihr habt vielleicht auch schon Streit erlebt, der so ablief – einige Schüler erzählen ein eigenes Beispiel – Schüler stellen eigene Erfahrungen in Bildgeschichten dar (eventuell auch als Hausaufgabe)	Schülerdarbietung Einzelarbeit

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
5	M 2 (Hörspiel: Die Mauer) und/oder: LM 5 (Film: Das Spiel) LM 6 (Text: Nur nichts gefallen lassen)	Das Eskalationsgesetz und seine Ursachen – Vorspielen oder Vorlesen der Szene – spontane Schüleräußerungen – Schüler geben den Handlungsablauf wieder – Schüler identifizieren das Eskalationsgesetz	Darbietung mittels Cassette oder als Leseszene
6	Wand- zeitung/ Tafel Packpapier- stücke Filzstifte Tesafilem Tafel	– stummer Impuls: Lehrer befestigt/ malt 2 Figuren auf Wandzeitung/Tafel – Schüler äußern sich dazu – Impuls: Aus einem Spiel wird Mord. Wie kommt das? – Schüler suchen die „schlechten Gefühle“, die den Prozeß der Eskalation vorantreiben (Angst, Mißtrauen, Neid usw.) – Lehrer schlägt eine Veranschaulichung vor: Mauerbau aus den gesammelten Begriffen – Die Begriffe werden auf Packpapierstücke geschrieben und von den Schülern an der Tafel zu einer Mauer zusammengestellt – Schüler deuten die Mauercollage auch im Blick auf ihre eigenen Erfahrungen – sie formulieren allgemeine Einsichten – Lehrer hält die Einsichten an der Tafel fest	gelenktes Unter- richtsgespräch Mitschrift des Lehrers auf Folie gelenktes Unter- richtsgespräch
7	Schülerhefte	– Schüler zeichnen die Collage in ihr Heft	Einzelarbeit

2.3.2. Inhaltliche und methodische Hinweise zu Medien und Unterrichtsverlauf zu LE 3

In LE 3 geht es darum, den Schülern bewußtzumachen, daß aggressive Handlungen die Tendenz haben, zu eskalieren, und welche Ursachen hinter diesem Prozeß liegen.

Das geschieht in zwei Schritten: Erarbeitung der Eskalation an Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler; Erarbeitung der Ursachen an einer Leseszene.

zu LE 3.1
M 1 Das Arbeitsblatt M 1 stellt einen typischen Eskalationsprozeß in überzeichneter Form dar, allerdings in vertauschter Reihenfolge. Die Schüler haben die Aufgabe, die richtige Reihenfolge herzustellen.

Der Lehrer gibt die Anweisung, den Text ganz genau und bis zu Ende durchzulesen und beim Ordnen mit dem ersten Satz zu beginnen.

zu LE 3.2 Durch die Übereinstimmung der Ergebnisse wird den Schülern deutlich, daß sie alle nach dem gleichen Prinzip gedacht und zugeordnet haben. Mit größter Wahrscheinlichkeit kommen die Schüler zu diesem Ergebnis:

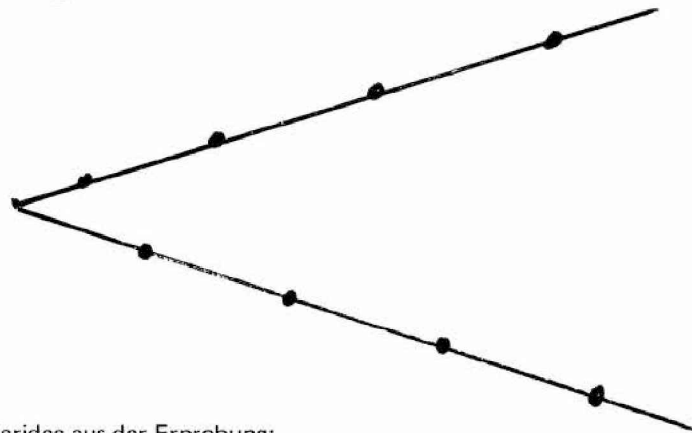
- A. drückt B. die Verzierung auf dem Pudding ein.
- B. rührt dem A. den ganzen Pudding um.
- A. klaut dem B. einen Löffel Pudding mit Sahne.
- B. nimmt sich alle 8 Kirschen von A.'s Pudding.
- A. kippt B.'s Nachtsch auf die Tischdecke.
- B. tritt A. gegen das Schienbein.
- A. schlägt B. mit der blanken Faust die Nase blutig.
- B. haut A. einen Knüppel über den Kopf, so daß A. zusammenbricht.

Durch Lehrerimpulse wird diese Übereinstimmung problematisiert: Wie kommt es dazu? Die Schüler erkennen, daß ihr Konsens auf dem unausgesprochenen (aber allgemein verinnerlichten) Handlungsgesetz beruht: „Wenn du mir etwas tust, tu ich dir etwas Schlimmeres.“

Eine Schemazeichnung zur Verdeutlichung der Eskalation könnte so aussehen:



Eine andere Möglichkeit:

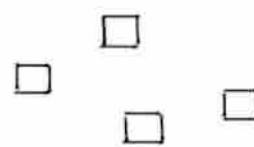
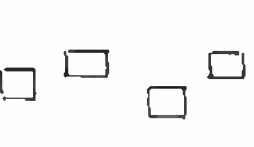


Eine Schüleridee aus der Erprobung:

es wird immer brutaler

zu LE 3.3 Das Eskalationsgesetz sollte nicht nur von den Schülern im Heft festgehalten werden, sondern zugleich auf eine Wandzeitung übertragen werden. Die Wandzeitung soll die drei möglichen Verhaltensweisen im Umgang mit Aggressionen veranschaulichen und optisch strukturieren. Die anschauliche Gegenüberstellung dient sowohl der Festigung der Einsichten als auch dem vertiefenden Gespräch.

Im Endzustand könnte die Wandzeitung folgendermaßen aussehen:

Wenn du mir etwas tust, tue ich dir etwas Schlimmeres Bildmaterial u.ä. 	Wie du mir, so ich dir. Bildmaterial u.ä. 	Gewalt ist für mich kein Mittel, Streit zu beenden Bildmaterial u.ä. 
LE 3: Das Eskalationsgesetz (Steigerung)	LE 5.2.: Das Thoragesetz (Festschreibung auf gleicher Ebene)	LE 5.5: Bergpredigt (Verzicht auf Gewalt)

(s. LE 3.4) In LE 3.3 wird der erste Teil der Wandzeitung gestaltet. Er enthält neben der Schemazeichnung und dem Eskalationsgesetz ausgewählte Bildgeschichten der Schüler; die Wandzeitung kann jeweils durch Zeitungsausschnitte, Karikaturen u.ä. ergänzt werden.

zu LE 3.5 M 2 Die Leseszene „Die Mauer“ zeigt an einer fiktiven Erzählung die Eskalation bis zur letzten Konsequenz, den Gegner durch Tötung zu beseitigen. An diesem Beispiel können einerseits die bisherigen Einsichten zur Eskalation vertieft, andererseits die Ursachen eines solchen Prozesses herausgearbeitet werden. Die Leseszene kann als Hörspiel eingebracht (von Schülern/Kollegen auf Cassette gesprochen) oder von Schülern, die sich zu Hause vorbereitet haben, vorgelesen werden. Das im Handlungsablauf enthaltene Eskalationsgesetz kann von den Schülern an der Schemazeichnung der Wandzeitung verdeutlicht werden.

In LE 3.5 gibt es zu dem Hörspiel (M 2) zwei Alternativ- oder Ergänzungsmöglichkeiten:

LM 5 Film: Das Spiel (Igra) – Jugoslawien 1962, 15 Min., Farbe

Inhaltsangabe:

Ein kleiner Junge und ein kleines Mädchen sitzen – mit Papier und Buntstiften ausgestattet – voreinander. Sie malen und entnehmen die Motive nicht nur ihrer kindlichen Vorstellungswelt. Der Junge: Räder, Autos, einen Kran, einen Panzer, Flugzeuge und Raketen. Das Mädchen: Blumen, Figuren, Tiere und ein Häuschen. In der Phantasie der Kinder beginnen diese abstrakten, toten Dinge ein eigenes Leben zu führen. Das zunächst harmlose Geplänkel steigert sich, wird zur Verfolgungsjagd, führt zum Kampf und schließlich zur Vernichtung. Die Rakete des Jungen zerstört das Haus des Mädchens. Ein umgestürztes Tintenfaß beendet das Spiel und provoziert Tränen.

Die Bearbeitung des Films im Unterricht kann denselben Verlauf nehmen wie bei dem Hörspiel: Die Mauer.

Der Film kann auch zur Ergänzung an die Behandlung des Hörspiels angeschlossen werden und dient dann zur Überarbeitung und Festigung gewonnener Einsichten.

(zu LE 3.1 u. 3.2) LM 5 Der Film: Das Spiel läßt sich auch einsetzen als Alternative zu Schritt LE 3.1 und 3.2., im Austausch mit M 1.

(zu LE 3.5) LM 6 Eine weitere Alternative bzw. Ergänzung zu M 2 (Die Mauer) bietet die Erzählung von G. Zwerenz: Nur nichts gefallen lassen, entnommen aus: Flemmig/May/Strube: Mit mir nicht, GTB 283.

zu LE 3.6

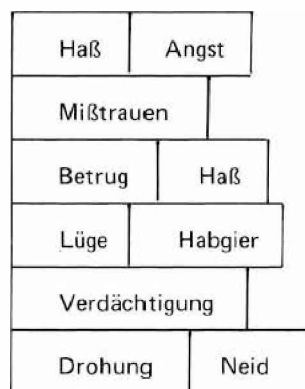
Der stumme Impuls mit den zwei Figuren soll bei den Schülern zu der Feststellung führen, daß zu einer Eskalation immer zwei gehören, die sich in ihrer Erwiderung jeweils übertreffen wollen (das gilt im persönlichen wie im politischen Bereich). Die Frage, warum der Prozeß so verläuft, führt auf die psychischen Ursachen von Eskalation. Die Schüler kennen sie als „schlechte Gefühle“ (Angst, Mißtrauen, Neid u.ä.); sie sollen sie aus der Erzählung wie aus ihren eigenen Eskalationserfahrungen herausarbeiten. Der Lehrer hält die von den Schülern genannten Begriffe auf Folie fest (ausgeschalteter OHP!). Er wird hier häufig Sätze der Schüler auf Begriffe reduzieren müssen. Ein Beispiel aus der Erprobung: „Der eine glaubt dem anderen nicht, daß er das Spiel beenden will“ – Lehrermitschrift „Mißtrauen“.

Um die trennende Wirkung dieser „schlechten Gefühle“ zu veranschaulichen, wird vorgeschlagen, mit den Begriffen als Bausteinen eine Mauer zu bauen.

Die Begriffe werden auf Packpapierstücke geschrieben, die Mauerstücke symbolisieren sollen. Dabei können Begriffe, die den Schülern besonders wichtig sind und mehrfach genannt werden, auch in mehrfacher Ausführung als Bausteine erscheinen.

Die „Steine“ werden an der Pinnwand/Tapete zu einer Mauer zusammengestellt.

Sie könnte folgende Gestalt haben:



Bei der Besprechung der Mauercollage, zu der auch die eigenen Erfahrungen (s. Bildgeschichten aus LE 3.4) herangezogen werden, sollen von den Schülern allgemeine Einsichten formuliert werden, etwa wie

- Streit kann ganz klein anfangen.
- Angst, Mißtrauen usw. bauen trennende Mauern zwischen Menschen auf.
- Durch trennende Mauern schaukelt sich ein Streit immer weiter auf.
- Trennende Mauern verhindern eine Verständigung, so daß der Streit wächst.

Ein unmöglicher Streit am Mittagstisch
(zum Glück erfunden)

- O A. drückt B. die Verzierung auf dem Pudding ein.
 - O B. nimmt sich alle 8 Kirschen von A.'s Pudding.
- O A. schlägt B. mit der blanken Faust die Nase blutig.
 - O B. rührt dem A. den ganzen Pudding um.
- O A. kippt B.'s Nachtschisch auf die Tischdecke.
 - O B. haut A. einen Knüppel über den Kopf, so daß A. zusammenbricht.
- O A. klaut dem B. einen Löffel Pudding mit Sahne.
 - O B. tritt A. gegen das Schienbein.

Wir zeichnen den Streit:

Das ist das unausgesprochene „Gesetz“, nach dem beide handeln:

Personen: Zwei Hirten: Ben und Ali. Erzähler.

Erz.: Zwei Hirten, Ben und Ali, hüteten eine große Schafherde. Die Tiere grasteten friedlich, etliche hatten sich auch gelagert, und die Hirten langweilten sich. Zum Zeitvertreib dachten sie sich Spiele aus.

Ali: Weißt du was? Wir sammeln Steine und bauen eine Mauer. Diese Mauer ist dann eine Grenze. Drüben ist dann dein Land, und hier ist mein Land.

Ben: Ja, das ist ein guter Vorschlag. Dann darfst du natürlich nicht mehr auf meine Seite kommen, und deine Schafe dürfen nicht mehr auf meinem Lande weiden, – es sei denn, daß ich es euch erlaube.

Ali: Und du nicht mehr auf meinem Land. Wenn du es ohne meine Erlaubnis wagst, wirst du es büßen müssen.

Erz.: Und mit Feuereifer bauten sie eine Mauer. Große Steine lagen genug herum, mit vereinten Kräften schleppten sie schwere Felsbrocken herbei. Sie bauten einen halben Tag, dann war eine Mauer fertig, die mitten durch die friedliche Schafherde hindurchführte.

Ali: Was für eine schöne Mauer!

Ben: Nun laß uns jeder auf seine Seite gehen und nachdenken, wie wir einander Streiche spielen können.

Ali: Ach, weißt du, Ben, eigentlich ist es dumm, was wir hier machen. Was haben wir davon, wenn wir sagen: ‚Du darfst nicht mehr auf meine Seite!‘ Laß uns lieber ein Spiel ausdenken, in dem wir miteinander spielen können.

Ben: Woher soll ich aber wissen, ob dein Vorschlag nicht ein Streich ist, durch den du nur wieder auf mein Land kommen willst?

Ali: Ach, das vermutest du! Also gut! Spielen wir das Spiel weiter. (Für sich): Ich finde das Spiel trotzdem dumm.

Ben: Einen Augenblick, Ali! Ich entdecke gerade, daß ja alles Wasser auf deiner Seite ist! Meine Schafe haben Durst und können nicht mehr über die Mauer. Daran habe ich gar nicht gedacht!

Ali: Wirklich nicht?

Ben: Wie – wie meinst du das?

Ali: Wie ich das meine? Ich meine, daß ich das Spiel ebenso spielen kann wie du. Wenn die Quelle auf meiner Seite ist, dann ist sie eben auf meiner Seite. Und damit basta!

Ben: Du willst meine Schafe verdursten lassen?

Ali: Haha. Es sind ja deine und nicht meine Schafe. Meine Schafe haben genug Wasser.

Ben: Deine Schafe, meine Schafe ... du bist ja verrückt! Es ist doch alles eine Herde! Ali, du kannst sie doch nicht im Ernst verdursten lassen, nur weil sie zufällig auf dieser Seite waren, als wir die Mauer bauten.

Ali: Und warum nicht? Versuche nur mal, ohne meine Erlaubnis deine Schafe herüberzutreiben ... !

Ben: Ich möchte wissen, wie es kommt, daß alles Wasser auf deiner Seite ist. Ich glaube, du wolltest mich von Anfang an übers Ohr hauen, als du sagtest: Laß uns eine Mauer bauen ... !

Ali: Ben, du weißt genauso gut wie ich, daß ich daran nicht gedacht habe!

Ben: Ali, laß uns aufhören, ... was meinst du? Es ist doch alles nur ein Spiel, – und wir vergessen schon, daß es nur ein Spiel ist. Aber das ist doch kein Spiel mehr, wenn einer von uns bereit ist, die Schafe des andern verdursten zu lassen.

Ali: Ich wollte ja vorhin schon aufhören, aber das wolltest du nicht. Und jetzt ist die Quelle auf meiner Seite. Wie soll ich denn wissen, daß dein Vorschlag nicht ein Streich ist? Und hinterher lachst du mich aus, weil ich nachgegeben habe, und behauptest, du habest das Spiel gewonnen!

Ben: Ich weiß nicht, ich weiß nicht ... Ich habe plötzlich Angst vor dir. Du bist wie ein Fremder, wie ein Feind.

Erz.: Und Ben wandte sich ab und begann, auf seinem Land nach Wasser zu graben. Ali freute sich, daß die Mauer so hoch war. Keines der Schafe von der anderen Seite konnte sie überspringen. Er schaute seinen Tieren zu, die zum Trinken an der Quelle standen.

Ben: O, was ist das? Steine! Lauter bunte Steine! Steine und Gold, ein ganzer Schatz! Gold und Edelsteine! Wie bin ich froh, daß die Mauer da ist! Jetzt gehört alles mir, ich brauche nicht zu teilen!

Ali: Hallo, Ben, was hast du denn?

Ben: Edelsteine, Gold, ein ganzer Schatz!

Ali: Edelsteine? Wo hast du sie denn gefunden?

Ben: Hier, auf meinem Land, alles auf meinem Land.

Ali: Willst du sagen, du hast sie gefunden, weil du danach gegraben hast.

Ben: Nein, Ali, ich fand sie zufällig, als ich nach Wasser für meine Schafe grub.

Ali: Und das soll ich dir glauben? Das hast du vorher gewußt, und deshalb wolltest du das Spiel weiterspielen!

Ben: Glaub doch, was du willst!

Ali: Ben, komm einen Augenblick zur Mauer, ja? Bitte! Ich will mit dir sprechen.

Ben: Ich habe keine Zeit. Erst muß ich alle Steine finden, – und Gold. Ich mach mir eine Kette aus Gold und Edelsteinen.

Ali: Ich gebe dir Wasser, soviel du willst, wenn du mir abgibst von den Edelsteinen.

Ben: Wasser? Wofür? Was soll ich mit Wasser?

Ali: Nun, für deine Schafe!

Ben: Was kümmern mich die Schafe! Ich habe einen Schatz! Ich bin kein Hirte mehr!

Ali: Deine Schafe sterben vor Durst!

Ben: Mann, habe ich dir nicht gesagt, daß ich keine Zeit habe! Ich kann mich jetzt nicht mit Schafen abgeben! Ich bin ein Kaufmann geworden! (Für sich): Was kann ich mir jetzt alles kaufen! Ein ganzes Schloß kann ich mir kaufen, eine Handelsflotte, eine ganze Stadt, – und Mädchen kann ich haben! Tausend schöne Mädchen!

Ali: Ben, komm an die Mauer, bitte!

Ben: Ach, laß mich doch in Ruhe!

Ali: Nun, gut! Vielleicht ist auch ein Schatz auf meiner Seite!

Erz.: Und Ali fing wie rasend an zu graben, mal hier, mal dort, er buddelte wie besessen.

Ali: Nichts, nichts! Ich finde keine Edelsteine! Doch was ist das? Die schwarze Wurzel hier? Kriechte gestern nicht ein Schaf, als es von dieser Wurzel fraß? Der halbe Stiel hing aus dem Maul, als ich es fand in schrecklichen Zuckungen. Ob diese Wurzel auch den Menschen gut bekommt! In kleine Stücke werde ich sie zerhacken, in ganz kleine Stücke und den Saft auspressen!

Ben: Hallo, Ali, die Kette ist fertig. Eine schöne Kette aus Gold und Edelsteinen. Jetzt bin ich durstig. Gib mir Wasser! Ich schenke dir die Kette, wenn du Wasser bringst!

Ali: Einverstanden mit dem Tausch! Komm zur Mauer! Ich werd' dir eine Schale Wasser bringen! (Für sich): Ich glaube nicht, daß er was schmecken wird. Er ist zu durstig, wird nichts merken!

Ben: Komm zur Mauer, Ali! Sieh die Kette! Komm, ich leg sie dir um deinen Hals!

Ali: Da trink! Trink alles aus! Ich halt die Schale, bis du ausgetrunken hast!

Ben: Und hier die Kette! Liegt sie gut an deinem Hals?

Ali: Au! Zieh doch nicht so fest!

Ben: Viel fester noch!

Ali: Es ist ein Spiel, und du erwürgst mich! (röchelt, stirbt)

Ben: O dieser Schmerz ... mein Leib ... Oh weh, das war ein schlechtes Spiel.

Erz.: Auf jeder Seite der Mauer lag ein toter Hirte. Bens Schafe kletterten über die Mauer und stürzten sich auf die Quelle. Keiner hinderte sie.

Nicht alles gefallen lassen ...

Wir wohnten im dritten Stock mitten in der Stadt und haben uns nie etwas zuschulden kommen lassen, auch mit Dörfelts von gegenüber verband uns eine jahrelange Freundschaft, bis die Frau sich kurz vor dem Fest unsere Bratpfanne auslieh und nicht zurückbrachte.

Als meine Mutter dreimal vergeblich gemahnt hatte, riß ihr eines Tages die Geduld, und sie sagte auf der Treppe zu Frau Muscheg, die im vierten Stock wohnt, Frau Dörfelt sei eine Schlampe.

Irgendwer muß das den Dörfelts hinterbracht haben, denn am nächsten Tag überfielen Klaus und Achim unseren Jüngsten, den Hans, und prügelten ihn windelweich.

Ich stand grad im Hausflur, als Hans ankam und heulte. In diesem Moment trat Frau Dörfelt drüben aus der Haustür, ich lief über die Straße, packte ihre Einkaufstasche und stülpte sie ihr über den Kopf. Sie schrie aufgeregt um Hilfe, als sei sonst was los, dabei drückten sie nur die Glasscherben etwas auf den Kopf, weil sie ein paar Milchflaschen in der Tasche gehabt hatte.

Vielleicht wäre die Sache noch gut ausgegangen, aber es war just um die Mittagszeit, und da kam Herr Dörfelt mit dem Wagen angefahren.

Ich zog mich sofort zurück, doch Elli, meine Schwester, die mittags zum Essen heimkommt, fiel Herrn Dörfelt in die Hände. Er schlug ihr ins Gesicht und zerriß dabei ihren Rock. Das Geschrei lockte unsere Mutter ans Fenster, und als sie sah, wie Herr Dörfelt mit Elli umging, warf unsre Mutter mit Blumentöpfen nach ihm. Von Stund an herrschte erbitterte Feindschaft zwischen den Familien.

Weil wir nun Dörfelts nicht über den Weg trauen, installierte Herbert, mein ältester Bruder, der bei einem Optiker in die Lehre geht, ein Scherenfernrohr am Küchenfenster.

Da konnte unsre Mutter, waren wir andern alle unterwegs, die Dörfelts beobachten.

Augenscheinlich verfügten diese über ein ähnliches Instrument, denn eines Tages schossen sie von drüben mit einem Luftgewehr herüber. Ich erledigte das feindliche Fernrohr dafür mit einer Kleinkaliberbüchse, an diesem Abend ging unser Volkswagen unten im Hof in die Luft.

Unser Vater, der als Oberkellner im hochrenommierten Café Imperial arbeitete, nicht schlecht verdiente und immer für den Ausgleich eintrat, meinte, wir sollten uns jetzt an die Polizei wenden. Aber unserer Mutter paßte das nicht, denn Frau Dörfelt verbreitete in der ganzen Straße, wir, das heißt unsere gesamte Familie, seien derartig schmutzig, daß wir mindestens zweimal jede Woche badeten und für das hohe Wassergeld, das die Mieter zu gleichen Teilen zahlen müssen, verantwortlich wären.

Wir beschlossen also, den Kampf aus eigener Kraft in aller Härte aufzunehmen, auch konnten wir nicht mehr zurück, verfolgte doch die gesamte Nachbarschaft gebannt den Fortgang des Streites.

Am nächsten Morgen schon wurde die Straße durch ein mörderisches Geschrei geweckt.

Wir lachten uns halbtot. Herr Dörfelt, der früh als erster das Haus verließ, war in eine tiefe Grube gefallen, die sich vor der Haustür erstreckte.

Er zappelte ganz schön in dem Stacheldraht, den wir gezogen hatten, nur mit dem linken Bein zappelte er nicht, das hielt er fein still, das hatte er sich gebrochen.

Bei alledem konnte der Mann noch von Glück sagen — denn für den Fall, daß er die Grube bemerkt und umgangen hätte, war der Zünder einer Plastikbombe mit dem Anlasser seines Wagens verbunden. Damit ging kurze Zeit später Klunker-Paul, ein Untermieter von Dörfelts, hoch, der den Arzt holen wollte.

Es ist bekannt, daß die Dörfelts leicht übelnehmen. So gegen zehn Uhr begannen sie unsre Hausfront mit einem Flakgeschütz zu bestreichen. Sie mußten sich erst einschießen, und die Einschläge befanden sich nicht alle in der Nähe unserer Fenster.

Das konnte uns nur recht sein, denn jetzt fühlten sich auch die anderen Hausbewohner geärgert, und Herr Lehmann, der Hausbesitzer, begann um den Putz zu fürchten. Eine Weile sah er sich die Sache noch an, als aber zwei Granaten in seiner guten Stube krepitierten, wurde er nervös und übergab uns den Schlüssel zum Boden.

Wir robbten sofort hinauf und rissen die Tarnung von der Atomkanone.

Es lief alles wie am Schnürchen, wir hatten den Einsatz oft genug geübt. Die werden sich jetzt ganz schön wundern, triumphtierte unsre Mutter und kniff als Richtkanonier das rechte Auge fachmännisch zusammen.

Als wir das Rohr genau auf Dörfelts Küche eingestellt hatten, sah ich drüben gegenüber im Bodenfenster ein gleiches Rohr blinken, das hatte freilich keine Chance mehr. Elli, unsre Schwester, die den Verlust ihres Rockes nicht verschmerzen konnte, hatte zornroten Gesichts das Kommando „Feuer“ erteilt.

Mit einem unvergeßlichen Fauchen verließ die Atomgranate das Rohr, zugleich fauchte es auch auf der Gegenseite. Die beiden Geschosse trafen sich genau in der Straßenmitte.

Natürlich sind wir nun alle tot, die Straße ist hin, und wo unsre Stadt früher stand, breitet sich jetzt ein graubrauner Fleck aus.

Aber eins muß man sagen, wir haben das Unsre getan, schließlich kann man sich nicht alles gefallen lassen.

Die Nachbarn tanzen einem sonst auf der Nase herum.

Gerhard Zwerenz

4. Lerneinheit: Möglichkeiten der Konfliktbewältigung

Lernziel: Die Schüler sollen verschiedene Möglichkeiten der Konfliktbewältigung finden und bewerten.

Teilziele: Die Schüler können

- zu einer vorgegebenen Situation im Rollenspiel verschiedene Konfliktlösungsmöglichkeiten darstellen.
- die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten beschreiben und unterscheiden.
- die gefundenen Lösungen auf ihre Folgen hin untersuchen.

Zeitbedarf: 1 Unterrichtsstunde

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
1	LM 7/8 (Situations- vorgabe bzw. Rollenkarten)	Konfliktlösungen im Rollenspiel – Lehrerankündigung: Wir wollen heute in Gruppenarbeit kurze Rollenspiele vorbereiten – Lehrer gibt Ausgangssituation vor (2 Schüler beanspruchen denselben Tuschkasten)	Lehrerinformation
2	Tafel	– Schüler bereiten in Gruppen Rollenspiel vor – Schüler stellen ihre Rollenspiele dar – nach jedem Spiel Kurzbesprechung - o spontane Äußerungen - o Benennen und Festhalten der gefundenen Lösungen	Gruppenarbeit spielerische Darstellung gelenktes Unterrichtsgespräch
3	Tafel	– Bewerten der 4 Lösungen unter der Leitfrage: Welche Lösungen beenden den Konflikt für alle Beteiligten befriedigend?	gelenktes Unterrichtsgespräch

2.4.2. Inhaltliche und methodische Hinweise zu Medien und Unterrichtsverlauf zu LE 4

zu LE 4 In dieser Lerneinheit geht es darum, Schüler selbständig die vier idealtypischen Konfliktlösungsmöglichkeiten finden, in Worte fassen und auf ihre Konsequenzen hin bewerten zu lassen. Das soll in Rollenspielen geschehen.

LM 8 Eine alternative Möglichkeit wird mit den Rollenspielkarten angeboten, die durch die Rollenzuweisungen die Lösungen vorstrukturieren.

LM 9 Eine weitere Alternative liegt in der Bearbeitung des Filmes „Ein Platz an der Sonne“.

zu LE 4.1 Die 4. Lerneinheit deckt sich inhaltlich mit Schritt 1 und 2 der Lerneinheit 3 aus ‚Wege zum Frieden‘. Werden beide Unterrichtseinheiten in derselben Klasse unterrichtet, so kann bei dem späteren Unterricht (zumeist ‚Wege zum Frieden‘) darauf zurückgegriffen werden.

LM 7 Als Situationsvorgabe erzählt der Lehrer folgende Schulalltagsbegebenheit:

Es ist kurz vor Beginn des Kunstunterrichts. Die Lehrerin ist noch nicht in der Klasse. Zwei Schüler hatten gleiche neue Tuschkästen ohne Namensschild. Beim Austeilen der Materialien stellt sich heraus, daß nur noch einer dieser Tuschkästen vorhanden ist. Er wird von beiden Schülern als der eigene beansprucht.

Die Schüler versuchen, den Konflikt ohne die Lehrerin zu lösen.

Da nicht gewährleistet ist, daß die Schüler spontan die vier Lösungsmöglichkeiten finden, ist es empfehlenswert, die Rollenspiele nacheinander entwickeln und vorspielen zu lassen und unter Umständen im Gespräch mit allen Schülern neue Lösungsmöglichkeiten zu entwerfen. Es empfiehlt sich, die Schüler darauf hinzuweisen, sich auf realistische Lösungen zu beschränken.

zu LE 4.2 Der Lehrer hält die gefundenen Lösungsmöglichkeiten jeweils an der Tafel fest und bittet um Darstellung anderer Lösungen. Das **Tafelbild** könnte nach Abschluß aller Rollenspiele folgendermaßen aussehen:

Der Schwächere gibt nach aus Angst vor dem Starken	Der Stärkere setzt sich mit Gewaltanwendung durch	Die beiden finden einen befriedigenden Kompromiß	Einer verzichtet aus Einsicht
(1)	(2)	(3)	(4)

Die an der Vorbereitung jeweils nicht beteiligten Schüler übertragen in den Spielpausen den Tafeltext ins Heft.

zu LE 4.3 Das nachfolgende Unterrichtsgespräch sollte erbringen, daß nicht alle Lösungen gleichwertig sind. Lösungen 1 und 2 sind als Scheinlösungen anzusehen. Zumindest bleiben auf einer Seite Haßgefühle zurück, die den Konflikt bei nächster Gelegenheit wieder ausbrechen lassen. Lösung 3 und 4 sind als echte Lösungen zu verstehen, weil bei keinem Beteiligten schlechte Gefühle zurückbleiben.

LM 9 Film: Ein Platz an der Sonne – CSSR 1964, 9 Min. Farbe

Inhaltsangabe:

Ein Zeichentrickfilm, der die Geschichte von zwei Menschen schildert, die sich um ein Stückchen Sonne streiten und dabei ihren „Platz an der Sonne“ verlieren. Er zeigt, daß Mißgunst und Streit unter den Menschen zu nichts führen, Verträglichkeit und Rücksichtnahme hingegen einen jeden zu seinem Recht kommen lassen.

Der Film sollte mehrfach unterbrochen werden, um die Schüler verschiedene Möglichkeiten des weiteren Verlaufs und verschiedene Lösungen vermuten zu lassen.

Rollenspielkarten

Ellen ist Einzelkind. Sie ist klein und schüchtern. Streitereien versucht sie möglichst auszuweichen, weil sie Angst hat vor körperlichen Auseinandersetzungen.	Dirk ist der Stärkste aus der Klasse. Niemand legt sich gern mit ihm an, weil Dirk schnell wütend wird und harte Fäuste hat.
Jan hat zu Hause 3 ältere Brüder, mit denen er sich recht gut versteht, aber auch öfter zankt. Er ist an Raufereien gewöhnt, flink und geschickt. Jan hatte den neuen Tuschkasten gerade von seiner Lieblingstante zum Geburtstag bekommen.	Peter In Peters Familie geht es streng zu. Wenn Peter nach Meinung des Vaters nicht spurt, gibt's Schläge. Dem Vater ist es besonders wichtig, daß Peter mit Eigentum sorgsam umgeht. Er ist ordentlich und darauf bedacht, seine Sachen immer zusammenzuhaben.
Angelika stammt aus einer kinderreichen Familie. Sie ist das dritte Kind von sechsen. Sie ist Auseinandersetzungen gewohnt und weiß, daß man eine befriedigende Lösung finden muß und kann.	Dorothee hat drei jüngere Brüder, die sich häufig streiten. Da Dorothees Mutter berufstätig ist, muß Dorothee häufig auf die Brüder aufpassen und in ihren Streitereien vermitteln.
Sabine Sabines Vater ist seit einem Jahr arbeitslos. Die Familie muß mit wenig Geld auskommen; es fällt ihnen schwer, Sabine für die Schule gut auszustatten, aber sie sparen es sich vom Munde ab.	Jörg weiß, daß Sabines Familie knapp bei Kasse ist. Er selbst hat einen älteren Bruder zu Hause, der schon in der Berufsausbildung ist und seine Mal-sachen nicht braucht.

5. Lerneinheit: Die Eingrenzung von Aggression im Alten Testament

Lernziel: Schüler sollen die Grundregel der Thora, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, als Beschränkung von Gewaltanwendung kennenlernen und mit ihrem eigenen Erfahrungsbereich in Verbindung setzen.

Teilziele: Die Schüler können

- in Auszügen aus der Thora das Handlungsgesetz „Wie du mir, so ich dir“ entdecken.
- dieses Handlungsgesetz zu dem Eskalationsgesetz in Beziehung setzen und auf den eigenen Erfahrungsbereich übertragen.
- einen Konflikt, der nach dem Handlungsgesetz „Wie du mir, so ich dir“ abläuft, in einer Bildergeschichte darstellen.

Zeitbedarf: 1 Unterrichtsstunde

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
1	M 3a (Text: Thora- auszüge) Tafel	Das Thoragesetz des Alten Testaments – Lehrer teilt M 3a aus – Schüler bearbeiten in Gruppen die Texte – Schüler berichten und vergleichen ihre Ergebnisse – Schüler entdecken das Handlungsgesetz „Wie du mir, so ich dir“ / „Gleiches mit Gleichem vergelten“ und halten es an der Tafel fest	arbeitsgleiche Gruppenarbeit Plenum gelenktes Unterrichtsgespräch
2	Folie M 3b (Text/Folie: 2. Mose 21, 23–25) Schülerhefte Wandzeitung	– stummer Impuls: Thora-Auszug (M 3b) – Schüler identifizieren das Handlungsgesetz – Schüler vergleichen dieses Gesetz mit dem Eskalationsgesetz (LE 3) – Schüler entwerfen eine graphische Darstellung des Thoragesetzes und übertragen Zeichnung und Tafeltext in Schülerhefte und auf die Wandzeitung	Einzelarbeit
3		Übertragen in den eigenen Erfahrungsbereich – Schüler nennen Beispiele zum Handlungsgesetz der Thora aus dem eigenen Erfahrungsbereich – stellen einen Konfliktfall in einer Bildgeschichte dar – Einbringen ausgewählter Beispiele in die Wandzeitung	Unterrichtsgespräch Einzel-/Partnerarbeit, evtl. als Hausarbeit

2.5.2. Inhaltliche und methodische Hinweise zu Medien und Unterrichtsverlauf zu LE 5

zu LE 5 In LE 5 sollen sich die Schüler mit den alttestamentlichen Geboten auseinandersetzen, in denen die Eskalation von Gewalt eingegrenzt wird.

zu LE 5.1 In diesem Schritt wird versucht, in arbeitsteiliger Gruppenarbeit an verschiedenen Textauszügen aus der Thora das dahinter liegende Grundgesetz herausfinden zu lassen: Gleiches wird nur mit Gleichem vergolten.

M 3a

Die Schüler lernen die alttestamentlichen kasuistischen Gebote hier nicht im Gegensatz zu Jesu befreiendem Wort kennen und werten; werden die alttestamentlichen Bestimmungen zu den Fragen der Gewaltanwendung aus der Perspektive Jesu gewertet, so werden diese gewöhnlich mit ‚hart, grausam, rachsüchtig‘ beurteilt. Lernen die Schüler die Bestimmungen der Thora aber als Kontrast zum Eskalationsgesetz kennen, so wird ihnen deutlich, daß in diesen Geboten der Versuch liegt, die menschliche Neigung zu Gewalt und Vergeltung unter Kontrolle zu bringen.

(LM 9)

(Zu Thora siehe LM 9)

Die Arbeitsanweisungen zu den Thoraauszügen könnten folgendermaßen lauten:

1. Um welche Vorfälle geht es in diesen Gesetzen?
2. Welche Strafe folgt auf welche Schuld, auf welchen Schaden?
3. Schreibt die Grundregel auf, die sich in diesen Gesetzen findet.

Es werden folgende Ergebnisse von der Gruppenarbeit und dem nachfolgenden Unterrichtsgespräch erwartet:

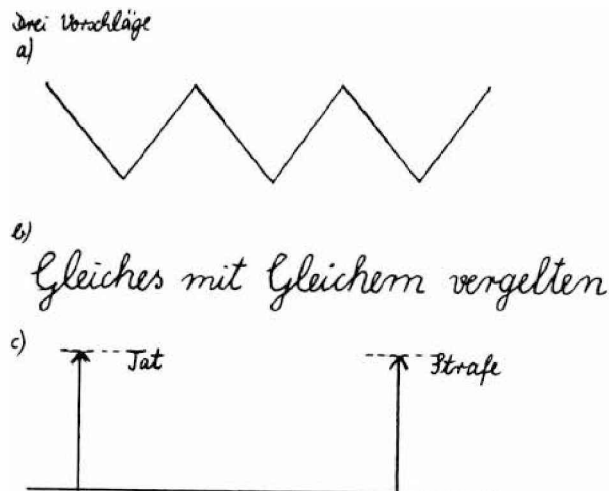
- a) Erkennen des Gedankens der Wiedergutmachung mit gleichen Mitteln und in gleicher Höhe bzw. mit (zum Teil erhöhter) Ersatzleistung.
- b) Eingrenzung der Eskalation: das Strafmaß darf nicht höher sein als der Schaden.

zu LE 5.2

M 3b

Der zweite Auszug aus der Thora läßt die Schüler erkennen, daß die von ihnen gefundene Grundregel sich bereits im AT findet. Die Formel „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ will nicht Aggressionen fördern, sondern hemmen. Dies wird durch den Vergleich mit dem Eskalationsgesetz besonders deutlich.

Die graphische Darstellung des grundlegenden Handlungsgesetzes könnte im Gegenüber zu LE 3 folgendermaßen aussehen:



zu LE 5.3

In diesem Schritt kann den Schülern bewußt werden, daß sie in ihrem Alltag meist nach diesem Handlungsgesetz vorgehen und dies als angemessene Reaktion bewerten.

Beispiel: „Wenn du mir meine Mappe wegnimmst,nehm ich dir deine auch weg. Wenn du mir die Bank vollkritzest, kritzest ich deine Bank voll.“

Einige Bildgeschichten der Schüler ergänzen die Formulierung und graphische Darstellung des Gleichheitsgrundsatzes auf der Wandzeitung.

Aus der Thora, dem Gesetz Israels

2. Mos. 22,5: Wenn jemand ein Feld oder einen Weinberg abweiden und sein Vieh dabei frei laufen läßt, so daß es auf dem Feld eines anderen weidet, so soll er mit dem Besten vom Ertrage seines Feldes oder seines Weinbergs Ersatz leisten.
2. Mos. 21,33–34: Wenn jemand eine Zisterne offenläßt, oder wenn jemand eine Zisterne gräbt und nicht zudeckt, und es fällt ein Rind oder ein Esel hinein, so soll der Besitzer der Zisterne Ersatz leisten: Geld soll er dem Besitzer des Tieres bezahlen, das tote Tier aber gehört ihm.
2. Mos. 21,35: Wenn jemandes Rind das Rind eines anderen stößt, so daß es stirbt, so sollen sie das lebende Rind verkaufen und den Erlös teilen, und auch das tote Rind sollen sie teilen.
3. Mos. 24,21: Wer ein Stück Vieh erschlägt, der soll es ersetzen; wer aber einen Menschen erschlägt, der soll getötet werden.

2. Mos. 21,23–25: Entsteht aber ein Schaden, so sollst du geben
 Leben um Leben,
 Auge um Auge,
 Zahn um Zahn,
 Hand um Hand,
 Fuß um Fuß,
 Brandmal um Brandmal,
 Wunde um Wunde,
 Strieme um Strieme.

Informationen zur „Thora“

1. Das hebräische Wort Thora bedeutet „Belehrung“, „Anweisung“ und wird im AT auf die elterliche Belehrung (z.B. Spr. 1,8), die Lehre der Weisen (z.B. Spr. 13,14), das Wort des Propheten (Jes. 8,16) und vor allem auf die mündliche Belehrung durch die Priester (z.B. 3. Mos. 10,10) angewendet. Im späteren Sprachgebrauch des AT bezeichnet es das Einzelgebot (z.B. 3. Mos. 6,3) und das ganze Gesetz des Mose (z.B. 1. Kön. 2,3 bzw. die 5 Bücher Mose).¹
Im frühen Judentum und im NT wird mit Thora auch das ganze AT benannt (z.B. Röm. 3,19f.).²
2. Der Form nach unterscheidet man zwei Gesetzes-Typen:
 - das „apodiktische“ (= unbedingt geltende) Gesetz, das aus kurzen Ge- und Verboten besteht („du sollst ...“, „du sollst nicht ...“). Diese Form haben die 10 Gebote des „Dekalogs“.
 - das „kasuistische“ (= für bestimmte Fälle geltende) Gesetz („Wenn ... , dann ...“). Eine Sammlung solcher Gesetze findet sich z.B. in 2. Mos. 21–22,16; sie stimmen in wesentlichen Zügen mit altorientalischen Gesetzessammlungen wie z.B. in der Gesetzesstelle Hammurabis überein und sind später auch in manche Gesetzeswerke („Sachsenspiegel“, „Schwabenspiegel“) übernommen worden.
 - eine dritte Gruppe von Gesetzen umfaßt priesterliche und kultische Bestimmungen, z.B. das sogenannte Reinheitsgesetz (3. Mos. 11–15). Sie können hier außer Acht gelassen werden.³
3. Die Bedeutung des Gesetzes läßt sich ebenso doppelt bestimmen:
 - Während das apodiktische Recht den GottesWillen für den „Bund“ zwischen Gott und dem Volk Israel verkündet (so soll/wird es sein in meinem Bunde ...),
 - regelt das kasuistische Recht das öffentliche Leben innerhalb des Volkes. In spätjüdischer Zeit sollten „bis in alle Einzelheiten des Lebens gehende kasuistische Ausführungsbestimmungen den Frommen Sicherheit darüber geben, daß sie nicht unwissentlich gegen das Gesetz verstießen“.⁴
4. Jesu Stellungnahmen zum Gesetz enthalten
 - einerseits eine ausdrückliche Anerkennung als Willen Gottes (Mt. 5,17). Er „radikalisiert es sogar an entscheidenden Punkten: z.B. verschärft er das ursprünglich nur den Mord verbotende 5. Gebot zu einem Verbot jeder physischen und verbalen Lebensminderung (Mt. 5,21ff.)“;⁴
 - andererseits eine grundsätzliche Relativierung der Bestimmungen des Gesetzes durch seine Worte und sein Verhalten: Er „kritisiert es da, wo es in seiner vorliegenden Gestalt den Willen Gottes, des Schöpfers, verdunkelte und entstellte und als Instrument menschlicher Selbstbehauptung gegen Gottes totalen Anspruch mißbraucht wurde“.⁴ (Gegen Reinheitsgesetze: Mk 7,9–13; gegen Sabbatgesetze: Mk 2,23–3,6)
5. Das Talionsprinzip (vom lateinischen poena talionis = Wiedergeltung einer Tat mit gleichem Strafmaß) stellt bei den Israeliten ein nomadisches Erbe dar und bedeutet die Einschränkung ungehemmter Rache: „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ (2. Mos. 21,23–25; gegen 1. Mos. 4,23–24). Es bezieht sich auf Körperverletzung und bestimmt für das Rechtsverfahren, nicht für das persönliche zwischenmenschliche Verhalten, daß jemandem, der einen Körperschaden verursacht hat, derselbe Körperschaden zugefügt werden soll.
Da allerdings im israelitischen Recht weitgehend anstelle von Vergeltung schon Ersatzleistungen vorgesehen sind, ist es möglich, daß auch die im Talionsgesetz vorgesehene Körperstrafe durch eine Ersatzleistung beglichen werden konnte.⁵

1. Vgl. Reclams Bibellexikon, S. 508.

2. Vgl. Kl. Bibellexikon, S. 310.

3. Vgl. Reclams Bibellexikon, S. 168f.

4. A.a.O., S. 170.

5. Vgl. Recl. Bibellexikon, S. 485.

6. Lerneinheit: Gewaltverzicht in der Bergpredigt

Lernziel: Die Schüler sollen Gewaltlosigkeit als christliches Angebot der Konfliktbewältigung kennenlernen und Konsequenzen von Gewaltlosigkeit durchdenken.

Teilziele: Die Schüler können

- in einem Text aus der Bergpredigt Gewaltverzicht als das christliche Angebot der Konfliktlösung kennenlernen.
- sich gedanklich und gefühlsmäßig in die Rolle eines Aggressors, der Gewaltverzicht erfährt, hineinversetzen und seine Reaktionen beschreiben.
- die positiven und negativen Konsequenzen gewaltlosen Handelns anhand einer Geschichte aus dem Erfahrungsbereich der Schüler aufzeigen.
- graphische Darstellungen zum Gewaltverzicht entwerfen.
- historische Beispiele gewaltlosen Handelns im politischen Bereich zu einer Reportage verarbeiten.
- Verhaltensweisen, die Verständigung und gewaltlose Konfliktlösungen ermöglichen, in einer Collage darstellen.

Zeitbedarf: ca. 4 Unterrichtsstunden

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
1	LM 11 (Text/Folie: Mt 5,38–39) Papiere in Blüten- blattform	Der Gewaltverzicht in der Bergpredigt – Stummer Impuls: Lehrer legt Folie auf – Schüler lesen den Text vor – spontane Schüleräußerungen – Lehrerweisung zur Imaginationsübung: Schüler schließen die Augen 2–3 Minuten Stille – Schüler äußern ihre Gedanken und Gefühle schriftlich (anonym) auf vorbereiteten „Blättern“ – Die Blätter werden vom Lehrer eingesammelt	freies Unterrichtsgespräch Meditationsübung Einzelarbeit Stillarbeit
2	LM 12 (Erzählung: Der Fuchs)	Gewaltverzicht im Erfahrungsbereich der Schüler – Lehrer liest die Geschichte vor – spontane Schüleräußerungen – Schüler verknüpfen Inhalt der Geschichte mit den eigenen Erfahrungen aus der vorhergehenden Übung	Lehrervortrag freies Unterrichtsgespräch
3	M 4 (Ausschnitte aus „Der Fuchs“) und ausgewählte Schülerbeiträge aus LE 5.3, geordnet auf Umdruck Tafel	Folgen des Gewaltverzichts – Lehrer knüpft an die Geschichte an – Schüler geben einige Inhalte wieder – Lehrerweisung zur Partnerarbeit – Schüler arbeiten an den Umdrucken – Sammeln und Vergleichen der Ergebnisse in einer Tabelle	freies Unterrichtsgespräch Partnerarbeit gelenktes Unterrichtsgespräch

Schritt	Medien	Unterrichtsschritte	Methoden
4	Wandzeitung aus LE 3.5 und 5.4	Graphische Darstellung des Gewaltverzichts – Schüler entwerfen graphische Darstellung des Handlungsablaufs beim Gewaltverzicht – übertragen sie auf die Wandzeitung – heften ihre schriftlichen Äußerungen (Schritt 5.3) in Blüten- bzw. Kettenform an die Wandzeitung	gelenktes Unterrichtsgespräch Schülerarbeit an der Wandzeitung
5	M 5 u. M 6 (Text und Fotos zu Gandhi) M 7 u. M 8 (Text und Fotos zu M.L. King) Wandzeitung aus LE 3.5 und 5.4	Zwei Beispiele für Gewaltverzicht im politischen Bereich – Lehrer gibt Gruppen verschiedene Texte zum Gewaltverzicht (LM 14/15) – Schüler bereiten Reportagen zu Gandhi bzw. Martin Luther King vor – Gruppen stellen Ergebnisse vor, sprechen sich darüber aus und heften Fotos an die Wandzeitung	arbeitsteilige Gruppenarbeit Plenum
6	M 9 (Lied: „Herr, gib mir Mut zum Brücken bauen“ auf Cassette) farbige DIN A 4 Bögen M 9 (Lied)	Kreative Bündelung der gewonnenen Einsichten – Schüler hören das Lied an – evt. Vorlesen oder nochmaliges Hören mit Text – spontane Schüleräußerungen – gemeinsames Singen – Lehrerimpuls: Wir wollen die trennende Mauer überwinden – Schüler sammeln Begriffe als Bausteine für eine „Verständigungsbrücke“ – schreiben sie auf farbiges Papier als Brückenbausteine – die Bausteine werden zu einer Brücke der Verständigung über die Mauer (LE 3.7) hinweg zusammengefügt – gemeinsamer Rückblick über die gesamte Unterrichtseinheit – Singen des Liedes – Schüler zeichnen die Brücke in ihr Heft	Plenum gelenktes Unterrichtsgespräch freies Unterrichtsgespräch Einzelarbeit

2.6.2. Inhaltliche und methodische Hinweise zu Medien und Unterrichtsverlauf zu LE 6

zu LE 6 In LE 6 geht es darum, anhand eines Textes aus der Bergpredigt und Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Schüler wie aus dem politischen Bereich Schülern deutlich zu machen, daß es noch eine grundsätzlich andere Möglichkeit des Umgangs mit Gewalt gibt, nämlich den Gewaltverzicht. Dabei soll den Schülern zum einen deutlich werden, daß Gewaltverzicht nicht Passivität meint, sondern durchaus mit engagiertem Einsatz zur Veränderung der Realität gekoppelt sein kann, zum anderen sollen Schüler Gewaltverzicht nicht als Wundermittel zur Lösung von Konflikten mißverstehen, sondern erkennen, daß Gewaltverzicht immer auch das Risiko des Scheiterns und persönliche Opfer beinhaltet.

zu LE 6.1 Als Bibeltext zum Gewaltverzicht wird an dieser Stelle nur Mt 5,38–39, am besten auf einer Folie, eingebracht, um die nachfolgende „Imaginationsübung“ nicht mit zu vielen Texten zu belasten.
LM 11

Bei den spontanen Schüleräußerungen sind in der Regel abwehrende und abwertende Äußerungen zu erwarten, etwa:

- Wer tut denn sowas?
- Da müßte man schön blöd sein!
- Dann kriegt man doch erst recht welche!
- Das konnte vielleicht Jesus sagen!

Um eine Verbindung zu schaffen zwischen dem Bibeltext und dem Schülererleben, wird hier eine „Imaginationsübung“, eine Form von Meditation vorgeschlagen, in der sich der Schüler mit der Wirkung von Gewaltlosigkeit aus der Perspektive des Aggressors auseinandersetzt. Sinn der Übung ist es, sich in das Erleben eines Aggressors hineinzufühlen, der Gewaltlosigkeit begegnet und dadurch in seinen Denk- und Handlungskategorien verunsichert wird.

Die Übung kann nur in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre durchgeführt werden.

Damit die Imaginationsübung ohne Störung in die nachfolgende schriftliche Stillarbeit übergehen kann, müssen die Arbeitsmaterialien vor Beginn der Meditation in die Klasse gegeben werden. Dafür teilt der Lehrer vorbereitete farbige Papiere (evt. in DIN A 6-Format) in Form von Blütenblättern aus, in welche die Schüler anonym ihre Gedanken und Gefühle eintragen sollen.

Die Übung könnte folgendermaßen eingeleitet werden:

Lehrerimpuls: Wir wollen jetzt einen Versuch machen. Dazu schließen wir am besten die Augen (freiwillig) und sind für zwei Minuten ganz still. Wir stellen uns – jeder für sich – folgendes vor: Du verprügelst einen Klassenkameraden aus Wut, und dieser schlägt nicht zurück, sondern bleibt ruhig und freundlich; er petzt auch nicht, als später ein Lehrer dazukommt.

Pause von etwa einer Minute.

Langsames Eingeben der Leitfragen, jeweils mit Pausen:

1. Was denkst und fühlst du?
 2. Wie verhältst du dich jetzt diesem Kameraden gegenüber?
- Längere Pause.
3. Schreibt eure Gedanken und Gefühle ohne Namensnennung auf die Papiere.

Nach dem Aufschreiben werden die Blätter unbesprochen vom Lehrer eingesammelt. Sie werden in der nachfolgenden Stunde (LE 6.3) in den Unterricht eingebracht.

Schüleräußerungen aus der Erprobung:

- Ich werde unsicher und haue nicht mehr so doll.
- Mir ist ganz komisch im Bauch, ich mag den nicht mehr schlagen.
- So'n Schlappschwanz! Den mach ich fertig!

zu LE 6.2 Die Erzählung „Der Fuchs“ – als Lehrermaterial beigelegt, da sie am besten vorgelesen werden soll – macht die Schüler erfahrungsgemäß betroffen: Es ist eine Fülle von spontanen Schüleräußerungen zu erwarten.
LM 12

Im nachfolgenden Gespräch werden nicht nur Inhalte der Geschichte mit Erfahrungen aus der Meditationsübung verknüpft, sondern frühere Erfahrungen der Schüler mit Gewaltlosigkeit eingebracht.

An dieser Stelle sollte ein **Stundeneinschnitt** sein, damit der Lehrer zwischenzeitlich die schriftlichen Äußerungen der Schüler sichten und ordnen kann: Ausgewählte Beispiele, die zum Ausfüllen des Rasters in LE 6.3 besonders geeignet sind, werden auf einen Umdruck getippt und vervielfältigt.

- zu LE 6.3 In diesem Schritt sollen die positiven und negativen Folgen des Gewaltverzichts bewußtgemacht, strukturiert und geordnet festgehalten werden. Unter Hinweis auf die Imaginationsübung und die Geschichte von dem Fuchs regt der Lehrer an, die Konsequenzen gewaltlosen Handelns für beide Konfliktpartner genauer zu bedenken.
- M 4 In der nachfolgenden Partnerarbeit werden sowohl die ausgewählten Schüleräußerungen aus LE 6.2 als auch der Umdruck mit Auszügen aus der Erzählung „Der Fuchs“ ausgewertet. Für diese Partnerarbeit erstellt der Lehrer an der Tafel ein Einordnungsraster, das folgende Gestalt haben könnte:

Tafelanschrieb:

Einer greift den anderen an. Der andere wehrt sich nicht.
Das kann unterschiedliche Folgen haben.

Der Gewalttätige	der Gewaltlose
– wird zu mehr Gewalt ermutigt („jetzt mach ich ihn fertig“) Um die Aufgabenstellung zu verdeutlichen, kann das erste Beispiel gemeinsam an der Tafel erarbeitet werden.	– wird dauernd angegriffen, verletzt (Prügelknabe)

Weitere Ergebnisse:

– wendet sich ab – wird unsicher und entwickelt Hemmungen – denkt neu über sein bisheriges Verhalten nach – versucht andere Formen der Auseinandersetzung (z.B. Gespräch)	– wird als Feigling verspottet – wird als Außenseiter behandelt, isoliert – gibt Anstoß zum Überdenken des bisherigen Verhaltens – durchbricht den Teufelskreis der Aggression – macht normale Beziehungen möglich
--	--

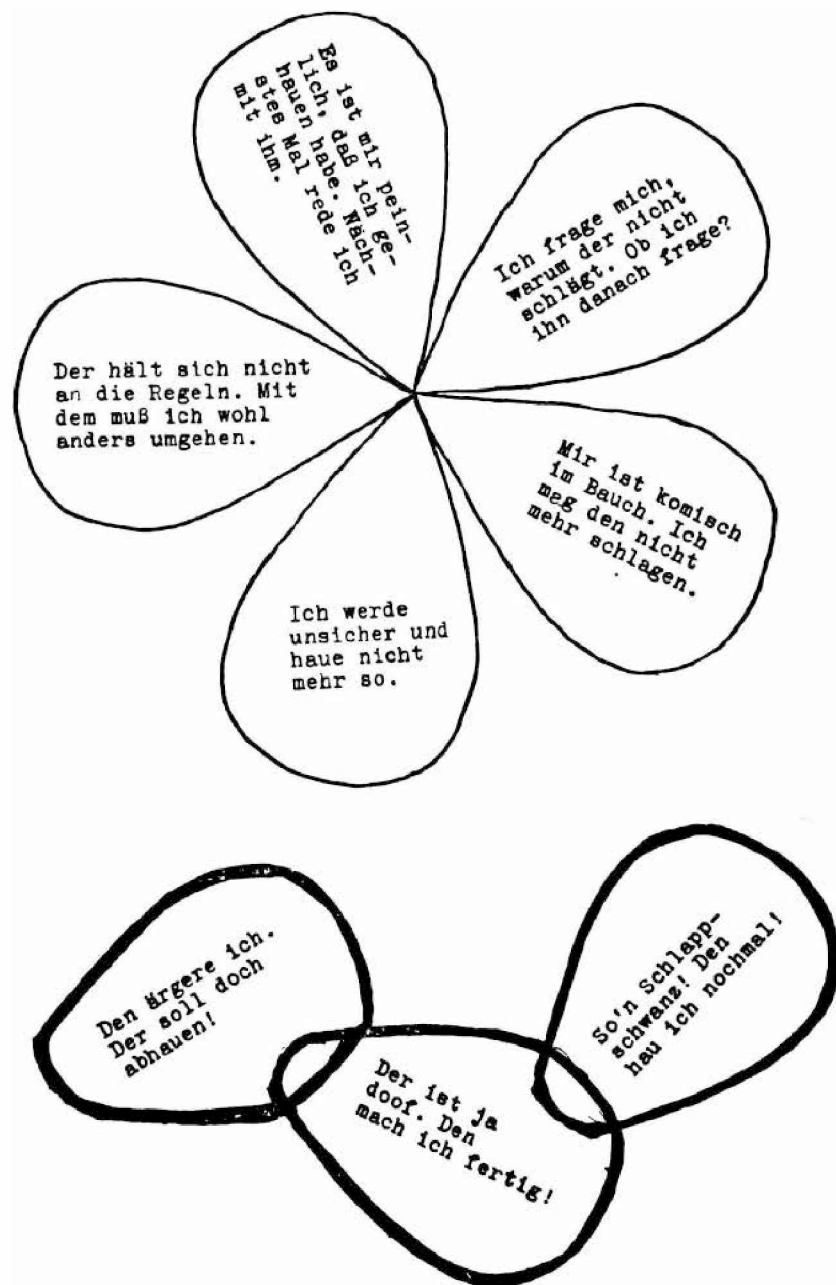
- zu LE 6.4 Die Wandzeitung mit dem Eskalationsgesetz (LE 3.5) und dem Handlungsgesetz „Gleiches mit Gleichem vergelten“ (LE 5.2) wird in den Schritten 6.4 und 6.5 abgeschlossen. Die graphische Darstellung könnte folgendermaßen aussehen:

Immer weniger Gewalt 

Die Wandzeitung wird ergänzt mit den schriftlichen Äußerungen der Schüler aus LE 6.1: Die positiven Beiträge werden dabei zu Blüten zusammengefügt, die negativen Reaktionen auf Gewaltlosigkeit werden – schwarz umrandet – zu einer Kette aneinandergereiht.

Die Kettenform symbolisiert, daß dieses Verhalten den Menschen an den Teufelskreis von Angst und Gewalt fesselt; gleichzeitig wird bewußt gemacht, daß Gewaltverzicht die Möglichkeit des Scheiterns und Leidens mit einschließt.

Die Blütenform symbolisiert, daß aus Gewaltverzicht neues Zusammenleben und Hoffnung wachsen können.



zu LE 6.5
M 5 u. M 6
M 7 u. M 8

Im Schritt 6.5 werden zur Erweiterung und Vertiefung der bisherigen Einsichten Beispiele für gewaltlosen Widerstand im politischen Bereich den Schülern nahegebracht. Gerade diese Beispiele zeigen, daß Gewaltverzicht nicht Passivität bedeutet, sondern aktives Engagement, das Veränderung bewirkt, aber die Bereitschaft zum Leiden und Opfer fordert. Zur Aneignung der Beispiele wird empfohlen, in arbeitsteiliger Gruppenarbeit durch die Schüler Reportagen herstellen zu lassen; das kann anhand des beigegebenen Materials geschehen. Als Formen kommen von den Schülern erstellte kreative Medien in Frage:

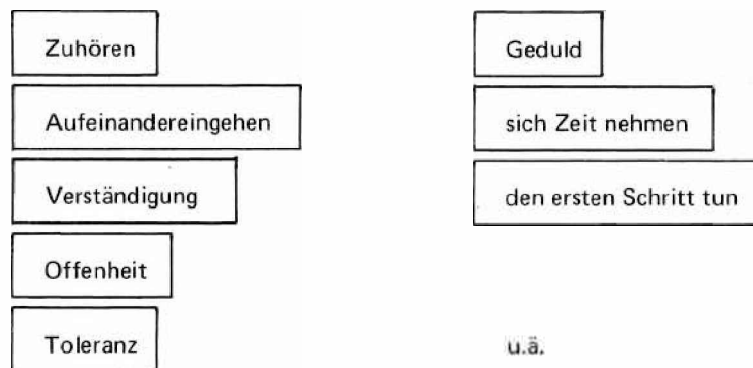
- schriftliche Reportage z.B. in Form eines Interviews
- auf Cassette gesprochene Reportage (Feature mit eingeblendeten Dialogstücken)
- Vortrag mit Bildern (Dias oder Fotos unter dem Episkop)
- Kommentar zu einem Bilderfries oder Stehkino (Fotos und Schülerzeichnungen)

In der Aussprache über die Reportage geht es zunächst um Sachklärung: nähere Erläuterung der sozialen und politischen Verhältnisse, in denen diese Menschen wirkten; in einem weiteren Schritt geht es darum, die bisherigen Einsichten zu Gewaltverzicht zu vertiefen und zu erweitern, einmal als politisches Engagement i.S. eines gewaltlosen Widerstandes, zum anderen als Bereitschaft zu Leiden bis zur Hingabe des eigenen Lebens.

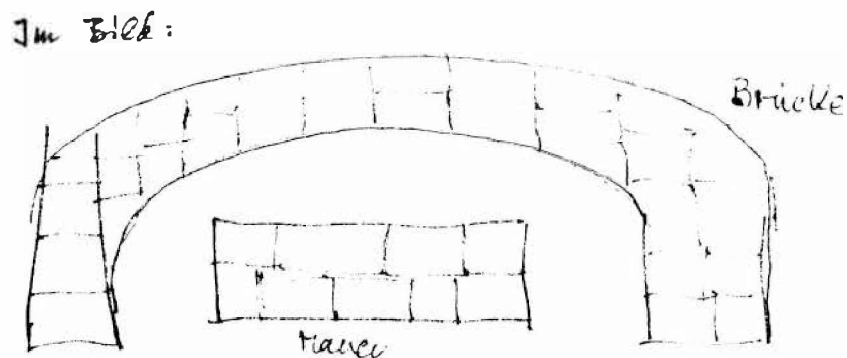
Die Fotos zu M.L. King bzw. Gandhi können die Wandzeitung aus LE 3.5/LE 5.2 ergänzen.

zu LE 6.6
M 9

In diesem Schritt geht es um einen zusammenfassenden Rückblick auf die ganze Einheit. Das Lied gibt im Symbol der Brücke ein Gegenbild zur trennenden Mauer vor, das auch optisch die Ergebnisse der Unterrichtseinheit veranschaulichen kann. Das Lied kann mittels einer Cassette eingeführt werden. Zur Überwindung der Mauer wird ein Brückenbau vorgeschlagen, dessen Bausteine aus farbigen Papieren bestehen, die mit Begriffen der Verständigung und des Aufeinanderzugehens beschriftet sind. Auf den Bausteinen könnte zum Beispiel stehen:



Jeder Schüler schreibt und gestaltet wenigstens einen Baustein; wichtige Begriffe können wiederholt auftauchen. Die Brücken-Mauer-Collage könnte folgende Gestalt haben; eventuell können sich die Schüler als Menschen, die über die Brücke gehen, eintragen (ausgeschnittene Zeichnungen aufgeklebt).



Jesus sagt:

Ihr habt gehört,
daß gesagt worden ist:
„Auge um Auge,
Zahn um Zahn.“

Ich aber sage euch,
daß ihr euch dem Bösen
nicht widersetzen sollt,
sondern:
wenn dich jemand
auf deine rechte Backe schlägt,
dem halte die andere auch hin.

Der Fuchs

Am Montag war er da, der mit den roten Haaren war da, und war nicht da, denn so einen gab es in der ganzen Schule nicht, und so etwas durfte es bei uns auch in Zukunft nicht geben, so etwas Fremdes, ja, Unbekanntes. Am Dienstag war er wieder verschwunden, wir konnten uns denken, was geschehen war, er hatte sich beim Rektor anmelden wollen, aber der hatte ihn nicht angenommen: nein, mein Freund, es geht nicht, es ist alles überfüllt, leider; doch, in Wahrheit, wollte er, genau wie wir, keinen Rothaarigen haben, keinen, der anders war als wir alle; später erfuhren wir, daß es anders gewesen war: der Rote hatte plötzlich ein Fieber bekommen. Am Mittwoch hockte der rüddige Fuchs in unsrer Klasse, ausgerechnet bei uns, er saß in der letzten Reihe, allein in einer Bank, so, als wüßte er, daß er unser Freund nicht war und niemals werden könnte, ja, nicht einmal einer wie wir, einer von uns, jemand, mit dem wir Pferde stehlen könnten. Am Donnerstag redeten wir kein einziges Wort mit ihm, und auch er sprach nicht mit uns, wir sagten nicht Guten Tag, er sagte nicht Auf Wiedersehen. Am Freitag fragten wir ihn, obwohl wir es gar nicht wollten: he, Roter, bist du mehr als wir, daß du stumm bist wie ein Fisch? Ihr könnt mich nicht leiden, antwortete er. Stimmt, riefen wir, aber trotzdem, oder gerade deswegen mußt du dich wie ein anständiger Mensch benehmen, auch wenn's schwerfällt. Am Samstag wünschte er uns einen guten Tag. Was fällt dir ein, schrien wir, dich bei uns anzuschmuse, bleib uns ja vom Leib, sonst rücken wir dir auf den Pelz. Am Montag fingen wir an, ihn kleinzukriegen, so klein, daß er, schließlich, gar nicht mehr vorhanden wäre, weg wie ein Fuchs, den man aus seinem Loch austräuchert, und dann rennt er, was er kann, aber hierauf kann er nicht mehr, und es ist aus mit ihm.

Aber noch war es nicht soweit, denn wir hatten keinen Plan, ihn zu erledigen, es fiel uns ganz einfach nichts ein, wir waren wohl auch noch zu klein dafür, und er, der stinkende Fuchs, benahm sich so, wie es uns gar nicht recht war. Er fiel nicht auf, er hatte Pullover und kurze Hosen wie wir an, er kam pünktlich zum Unterricht, manchmal aber auch nicht, wie wir, er machte seine Hausaufgaben, aber er vergaß es auch einmal, wie wir; er hob den Finger besonders dann, wenn er nichts wußte, um dem Lehrer vorzumachen, daß er etwas wußte, und als würde der Lehrer, hoffentlich, denken, der Neue weiß es, folglich muß ich ihn nicht drannehmen. Hoben wir unsre Finger anders? Nein. Bekamen wir schlechtere Noten? Nein. Mußten wir weniger nachsitzen? Nein. Fritz unterschied sich überhaupt nicht von uns, nur: er

hatte rote Haare, und wenn es war alles. Alles Andre war drin, was wir verachteten, weil wir es fürchteten, und dieses Andre, diesen Andren, mußten wir entfernen, oder wir waren nicht mehr das, was wir bisher gewesen waren und was wir für immer bleiben wollten. Aber wenn uns, damals, jemand gesagt hätte: na, was seid ihr denn?, wir hätten nicht gewußt, was wir hätten antworten sollen.

Ich war so eine Art Chef von der Klasse geworden, mit einemmal, und besonders, was uns und den Rothaarigen anging, es ist mir bis heute nicht bekannt, wie es dazu kam, jedenfalls, was immer wir trieben, um den stinkenden Fuchs loszuwerden, ich fädelte es ein, und meistens führte ich es auch aus.

Es begann damit, daß ich mir die Nase zuhielt, wenn ich an ihm vorbeiging. Fuchse stinken, flüsterte ich. Entschuldige, erwiderte er. Es wäre mir lieber gewesen, wenn er geantwortet hätte: ich bin kein Fuchs, also stinke ich nicht, oder: du stinkst ja selber, wäschst du dich so wenig? Aber so etwas sagte er eben nicht, er steckte alles ein, und also konnte man kaum an ihn heran. Oder, zum Beispiel, ich rempelte ihn an. Entschuldige, sagte er. Ich stellte ihm ein Bein, so daß er fast hinfiel. Entschuldige, sagte er. Ich konnte es kaum noch mit anhören und schrie: du bist feige. Ich bin nicht feige, erwiderte er. Oder, beispielsweise, ich schlich mich, in einer Pause, zu seinem Platz, holte aus seiner Mappe das Aufsatzheft heraus und schüttete so viel Tinte über das, was er geschrieben hatte, daß er es nicht vorlesen konnte, als der Lehrer ihn aufrief. Wer hat die Tinte über deinen Aufsatz geschüttet? fragte ihn der Lehrer. Ich, antwortete er. Warum? wollte der Lehrer wissen. Ich war ungeschickt, sagte er. Du hast es mit Absicht getan, rief der Lehrer, damit ich es nicht lesen kann, so schlecht war er. Er schwieg, er ließ es auf sich sitzen, obwohl er wußte, daß er es nicht gewesen war, ja, ich glaube, er ahnte es, wer seinen Aufsatz unleserlich gemacht hatte. War er jetzt feige oder nicht? Mir gegenüber war er feige, denn er hatte Angst vor den Prügeln, die er bekommen hätte, wenn er mich verdächtigt hätte, aber dem Lehrer gegenüber war er nicht feige, denn er nahm alles auf sich, den Argwohn, die Auseinandersetzung, die schlechte Note, den Verdacht, der den Lehrer von jetzt an nicht mehr losließ. Folglich, dachte ich, ist er gleichzeitig nicht feige und feige. Weshalb aber, überlegte ich weiter, fürchtet er sich mehr vor mir als vor dem Lehrer, der ihm doch viel Schlimmeres anhaben konnte? Es war mir ein Rätsel.

Aber nicht lang, dann wußte ich Bescheid. Vierzehn

Tage später hatten wir, wie jeden Freitagnachmittag, zwei Stunden Turnen. Wer turnt nicht gern, und deshalb waren wir alle pünktlich zur Stelle. Nur der Turnlehrer kam nicht, dafür kam der Rektor auf den Sportplatz, teilte uns mit, daß der Turnlehrer plötzlich verhindert sei, und ordnete an: Fußballspielen. Wir mochten den Rektor nicht, besonders, weil er den Fuchs in unsre Klasse gesteckt hatte, aber Fußball spielten wir desto lieber. Also teilte ich zwei Mannschaften ein, so rasch es nur ging, damit wir gleich anfangen konnten. In der Eile nahm ich auch den Roten in meine eigne Mannschaft hinein. Ich wollte es natürlich gar nicht, im Gegenteil, aber ich konnte es nicht mehr ändern. Die Gegenpartei hätte bestimmt gezetert, weil auch sie mit dem Fuchs nichts zu tun haben wollte. Also, das Spiel begann, ich warf einen Zehner in die Höhe, meine Mannschaft loste die Sonnenseite und den Anstoß. Ich spielte wie immer Mittelstürmer und führte den Anstoß aus. Ich schob den Ball zu unserm Halbrechten, und der gab zurück zu einem Läufer. Der schlug den Ball weit in die gegnerische Hälfte hinein, und wir Stürmer rannten los. Links neben mir stürmte der Rothaarige. Es war mir nicht recht, daß wir aufeinander angewiesen waren, aber ich hatte eben nicht aufgepaßt, und es ergab sich dann so. Oder nicht? Hatte sich der Rote an mich herangemacht, wie schon einige Male? Es schien mir so, aber vielleicht irrte ich mich auch. Aber das war jetzt egal, jetzt wurde gespielt. Der Rote holte sich eine weite Flanke, paßte kurz zu mir zurück und lief sofort in die Gasse. Es ging ganz gut, aber ich ärgerte mich, daß es mit ihm gut ging. Wir kamen in den ersten zehn Minuten mehrmals fast unbehindert in den gegnerischen Strafraum. Die Abwehr der andern taugte wirklich nicht viel. Aber noch war uns das erste Tor nicht gelungen. Wer schoß es? Der Rothaarige oder ich? Bloß nicht der Rote, obwohl ich natürlich wußte, daß der bessere Spieler der ist, welcher auf den eignen Schuß verzichtet, wenn der andre in der besseren Position steht.

Dann aber kam es so: Ich trieb das Leder vor mir her, der Rothaarige stand besser, ich gab zu ihm ab und spurtete nach vorn. Der Rote drang in den Strafraum ein. Jetzt konnte er schießen! Ein Gegner wollte ihm den Weg abschneiden. Da stoppte der Rote kurz ab und hob den Ball halbhoch zu mir herüber. Ich stand vollkommen frei und hätte mir den Ball bequem zurechtlegen können. Aber ich wollte ihn direkt aus der Luft nehmen, erwischte ihn nicht richtig und schoß ihn mindestens drei Meter über die Querlatte. Ich war zornig, ich war so zornig, wie ich es noch nie gewesen war. Ohne mir einzugestehen, daß ich die Chance ganz allein verpatzt hatte, vergaß ich das Spiel und stürzte mich auf den Fuchs. Ich riß ihn auf den Boden herunter, ich faßte nach seinem Kopf und schlug ihn immer wieder gegen die Erde, so lang, bis ihm das Blut aus dem Mund und aus der Nase floß. Aber er, er wehrte sich nicht, er wischte sich bloß das Blut aus dem Gesicht und sah mich an. Und ich, ich tat dasselbe, ich sah ihn an. Wie ich ihn so betrachtete, sagte er einen einzigen Satz, den ich in meinem ganzen Leben nicht vergessen werde: „War das recht?“ Er sagte nicht: „Das war nicht recht“, sondern fragte: „War das recht?“ – „Nein“, antwortete ich und nahm mein Taschentuch, mein dreckiges Taschentuch, und wischte ihm das Blut von der Nase und vom Mund. Und was tat er: er lächelte.

Der Fuchs war kein Fuchs mehr, der Jäger war kein Jäger mehr, und da ich keiner mehr war, waren auch alle anderen keine Jäger mehr. Er war einer von uns, aber nicht so, daß er wie wir wurde, sondern so, daß wir wie er wurden. Vom einen Tag auf den andern veränderten wir uns, das heißt, er hatte uns verändert. Aber, was wohl noch mehr war, er wurde gar nichts Besonderes, er hatte uns nur etwas beigebracht; mir vor allem, das ist klar.

Wolfgang Weyrauch

Auszüge aus: Der Fuchs

Es begann damit, daß ich mir die Nase zuhielt, wenn ich an ihm vorbeiging. Füchse stinken, flüsterte ich. Entschuldige, erwiderte er. Es wäre mir lieber gewesen, wenn er geantwortet hätte: ich bin kein Fuchs, also stinke ich nicht, oder: du stinkst ja selber, wäschst du dich so wenig? Aber so etwas sagte er eben nicht, er steckte alles ein, und also konnte man kaum an ihn heran. Oder, zum Beispiel, ich rempelte ihn an. Entschuldige, sagte er. Ich konnte es kaum noch mit anhören und schrie: du bist feige. Ich bin nicht feige, erwiderte er.

War er jetzt feige oder nicht? Mir gegenüber war er feige, denn er hatte Angst vor den Prügeln, die er bekommen hätte, wenn er mich verdächtigt hätte, aber dem Lehrer gegenüber war er nicht feige, denn er nahm alles auf sich, den Argwohn, die Auseinandersetzung, die schlechte Note, den Verdacht, der den Lehrer von jetzt an nicht mehr losließ. Folglich, dachte ich, ist er gleichzeitig feige und nicht feige. Weshalb aber, überlegte ich weiter, fürchtete er sich mehr vor mir als vor dem Lehrer, der ihm doch viel Schlimmeres anhaben konnte?

Ich war zornig, ich war so zornig, wie ich es noch nie gewesen war. Ohne mir einzugestehen, daß ich die Chance ganz allein verpatzt hatte, vergaß ich das Spiel und stürzte mich auf den Fuchs. Ich riß ihn auf den Boden herunter, ich faßte nach seinem Kopf und schlug ihn immer wieder gegen die Erde, so lang, bis ihm das Blut aus dem Mund und aus der Nase floß. Aber er, er wehrte sich nicht, er wischte sich bloß das Blut aus dem Gesicht und sah mich an. Und ich, ich tat dasselbe, ich sah ihn an. Wie ich ihn so betrachtete, sagte er einen einzigen Satz, den ich in meinem ganzen Leben nicht vergessen werde: „War das recht?“ Er sagte nicht: „Das war nicht recht“, sondern fragte: „War das recht?“ „Nein“, antwortete ich und nahm mein Taschentuch, mein dreckiges Taschentuch, und wischte ihm das Blut von der Nase und vom Mund. Und was tat er: er lächelte.

Der Fuchs war kein Fuchs mehr, der Jäger war kein Jäger mehr, und da ich keiner mehr war, waren auch alle anderen keine Jäger mehr. Er war einer von uns, aber nicht so, daß er wie wir wurde, sondern so, daß wir wie er wurden. Vom einen Tag auf den andern veränderten wir uns, das heißt, er hatte uns verändert. Aber, was wohl noch mehr war, er wurde gar nichts Besonderes, er hatte uns nur etwas beigebracht; mir vor allem, das ist klar.

Leben und Wirken M. Gandhis¹

Mahatma Gandhi wurde 1869 als Sohn eines Regierungsbeamten an der Nordwestküste Indiens geboren. Hübsch ist der junge Gandhi nicht; wegen seiner abstehenden Ohren und der dicken Unterlippe wird er oft gehänselt. Einmal bleibt er sitzen, weil er in Mathematik nicht mitkommt.

Nach Abschluß der Schule studiert Gandhi Jura in London. Er ist schüchtern und findet keine Freunde unter den Engländern. In seiner Einsamkeit beginnt er zu lesen, zunächst das heilige Buch der Hindus, noch mehr beeindruckt ihn dann aber das Neue Testament, besonders die Bergpredigt mit ihrer Aufforderung zur Sanftmut auch gegenüber dem unbittlichsten Feind.

1893 reist er nach bestandenen Examen nach Südafrika, wo er als Anwalt arbeiten will. Gandhi ist noch keine Woche im Land, als ihm ein Unrecht zustößt, das sein Leben für immer verändert. Er hat eine Eisenbahnkarte erster Klasse gekauft und macht es sich gerade im Abteil gemütlich, als ihm ein Weißer befiehlt, er solle sofort im Gepäckwagen verschwinden. Gandhi weigert sich und wird beim nächsten Bahnhof aus dem Zug geworfen – für Farbige gibt es keine erste Klasse. Farbige dürfen auch keine öffentlichen Gehwege benutzen und abends nur mit schriftlicher Erlaubnis die Wohnung verlassen. Gandhi beginnt für die rechtlosen Farbigen zu kämpfen – gewaltlos. Wiederholt sitzt er im Gefängnis, aber er gibt nicht auf. Als er 1914 nach Indien zurückkehrt, ist er ein glänzender Redner und ein erfahrener Kämpfer für die Menschenrechte. Er reist erst einmal durch sein Land. Ausbeutung, Krankheit, Hunger und Verzweiflung ist, was er sieht. Gandhi hilft den Ärmsten der Armen; er gründet eine Kommune, in die er auch Unberührbare aufnimmt. Die schmutzigsten Arbeiten teilt er mit ihnen, selbst das Klo-Putzen, kein Hindu hat vor ihm solche (unreine) Arbeit getan. Doch bald merkt er, daß sein Vorbild allein Indien nicht grundlegend verändern kann, er braucht eine große Gruppe im Kampf gegen die Kolonialherren. Gandhi wird Führer einer Partei und entwickelt für seinen politischen Kampf die ungewöhnlichsten Waffen der bisherigen Menschheitsgeschichte: Nächstenliebe und passiver Widerstand. Gandhi beschließt, in Zukunft den Engländern die Zusammenarbeit zu verweigern. Er setzt Trauertage für Indien an, an denen das ganze Land stillsteht: Verkehr, Arbeit, Schulen, alles; seine Anhänger tun einfach nichts, – und lassen sich notfalls wehrlos von der Polizei zusammenschlagen. Zunächst spotten die Engländer noch, doch bald vergeht ihnen das Lachen. Gandhi fordert seine Landsleute auf, statt der in England verarbeiteten teuren Stoffe nur noch selbstgesponnenes indisches Tuch zu tragen; das Geschäft der Engländer mit indischer Baumwolle bricht zusammen, Gandhi wird eingesperrt, aber das hölzerne Spinnrad wird zum Zeichen einer friedlichen Revolution, in Politik und Wirtschaft.

Mit einer Handvoll Salz kommt 1930 die Wende im Kampf für die indische Unabhängigkeit. Die englische Kolonialregierung hat das Monopol für die Gewinnung und den Verkauf von Salz. Gandhi wird es brechen. Er kündigt den Engländern an, er werde mit seinen Anhängern zum Meer wandern, dort abgelagertes Salz aufsammeln und verteilen; sein langer Marsch zum Meer wird zum Triumphzug. Die Inder jubeln ihm zu, Tausende schließen sich an. Tagelang sind Bilder des halbnackten alten Mannes mit Wanderstab und seinen Anhängern in den Wochenschaun und Zeitungen der Welt zu sehen. Die Engländer werfen die Inder zu Tausenden ins Gefängnis für das Aufsammeln einiger Körnchen Salz, auch Gandhi. Aber wenige Monate später lassen sie ihn frei und schicken ihn nach London zum König, wo er im Lendenschurz zum Empfang erscheint und über Indiens Unabhängigkeit verhandelt. Gandhi erlebt noch den Erfolg seines gewaltlosen Kampfes, 1947 wird Indien schließlich unabhängig.

1948 wird er von einem fanatischen Hindu erschossen, der ihm seinen Versöhnungswillen gegenüber den Moslems übelnahm. Millionen strömen aus aller Welt zu seinem Begräbnis nach Neu Delhi.

Gandhis Botschaft und Vorleben von Gewaltlosigkeit und Nächstenliebe wurde seitdem von vielen auch im politischen Kampf übernommen.

1. Nach einem Artikel von Erich Follath, Stern, Herbst 83



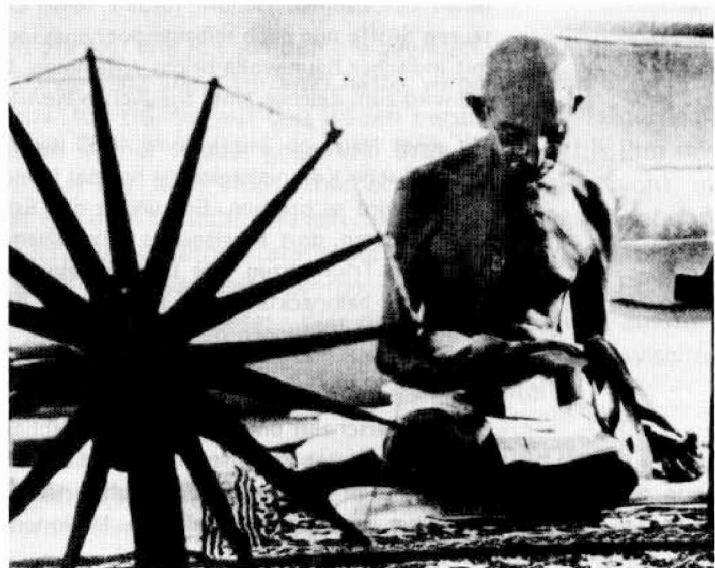
Auf dem Salzmarsch



Auf Reisen in Indien



Bei der Regierung in London



Das hölzerne Spinnrad als Symbol

Martin Luther King

Als Martin Luther King – eigentlich hieß er Michael – am 4. April 1968 von dem Schuß eines Mörders zu Tode getroffen zusammenbrach, starb ein Mann, der, eben 39 Jahre alt, in aller Welt bekannt war. Dem 35jährigen wurde 1964 der Friedensnobelpreis zugesprochen. Damit war er der jüngste Nobelpreisträger überhaupt.

Schon in früher Jugend – King wurde am 15. Januar 1929 in Atlanta, der Hauptstadt Georgiens im südlichen Nordamerika geboren – fielen die Schatten der beklagenswerten Neger-situation in Amerika auf den noch nicht schulpflichtigen Jungen: Die Eltern zweier Kinder aus dem Nachbarhaus, mit denen der farbige Michael spielte, verboten eines Tages ihren Söhnen den Umgang mit dem „Negerkind“.

King spielte eine führende Rolle in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, im Kampf um Gerechtigkeit für die farbigen und armen Amerikaner und gegen den Rassismus.

Während des Busboykotts in Montgomery sprach Martin Luther King in einer Kirche vor vielen hundert Menschen. Er ermahnte sie, gegenüber den weißen Bürgern der Stadt nicht gewalttätig zu werden, sondern am Gebot der Liebe festzuhalten. Kings Frau Coretta war mit dem Baby Yoki zu Hause geblieben. Eine Nachbarin war bei ihr. Die beiden Frauen hörten plötzlich ein Geräusch auf der Veranda. Es klang, als hätte jemand einen Ziegelstein fallen lassen. Sekunden später erschütterte eine Explosion das Haus. Eine Bombe war losgegangen.

Die Detonation war mehrere Straßen weit zu hören. In kurzer Zeit kam die Nachricht zu Martin Luther King in die Kirche. „Jemand hat eine Bombe in Ihr Haus geworfen.“ King blieb ruhig. Er unterbrach die Kollektensammlung, die gerade im Gange war, teilte der Gemeinde die böse Nachricht mit und ermahnte sie, nicht in Panik zu geraten. Rasch fuhr man ihn nach Haus. Hunderte von Negern standen um das Haus, Empörung in den Gesichtern. Sie waren mit Gewehren, Steinen, Stöcken und Coca-Cola-Flaschen bewaffnet. King stürzte in das Haus. Er fand seine Frau und das Baby wohlbehalten im Schlafzimmer. Die beiden Frauen waren nach dem ersten Geräusch sofort nach hinten gerannt. Wie gut, daß sie nicht vorne auf der Veranda nachgesehen hatten, was los war!

Inzwischen waren mit besorgten Mienen der weißen Bürgermeister und andere städtische Beamte eingetroffen. Auch Reporter waren da. Die Menge draußen schwoll an und wurde immer erregter. So viele Beleidigungen hatten die Neger einstecken müssen, jetzt war das Maß voll. Der Polizei gelang es nicht, die Leute auseinanderzutreiben. Ein blutiger Aufruhr drohte.

In diesem Augenblick trat King auf die mit Schutt übersäte Veranda. Er hob die Arme. In wenigen Sekunden herrschte vollkommene Stille. Mit ruhiger Stimme teilte King der Menge mit, daß seiner Familie nicht geschehen sei. „Nun beruhigt euch“, sagte er. „Macht keinen Gebrauch von euren Waffen. Mit Gewalt können wir dieses Problem nicht lösen. Denkt an das Wort Jesu: Wer das Schwert nimmt, wird durchs Schwert umkommen.“ Die Menge blieb ruhig, verwundert über diese Worte aus dem Munde eines Mannes, dessen Frau und Kind beinahe einem Attentat zum Opfer gefallen wären. King fuhr fort: „Wir müssen unsere weißen Brüder lieben, ganz gleich, was sie uns antun. Wir müssen ihnen klarmachen, daß wir sie lieben. Vergeßt nicht: Wenn ich beseitigt werde – die Freiheitsbewegung wird weitergehen. Denn Gott ist mir uns.“ „Amen“, riefen einige und „Gott segne dich. Wir halten zu dir!“ Dann begann die Menge sich zu zerstreuen. Die Wut war verklungen. Das drohende Blutbad war abgewendet.

Information

- 1954 Pfarrer an einer baptistischen Kirche in Montgomery/Alabama
 - 1955 Beginn des 382tägigen Busboykotts der Neger Montgomerys, am Ende Sieg der Neger durch gewaltlosen Widerstand
 - 1963 Erfolgreiche Demonstration in Alabama, die King weltberühmt machte; Rede am Lincoln-Denkmal in Washington vor 250 000 Menschen aller Hautfarben
- Es ist bis heute nicht geklärt, ob King einem politischen Mord zum Opfer gefallen ist. Sein Vater, 77 Jahre alt, ist Geistlicher in Atlanta. Seine Mutter wurde 1974 während eines Gottesdienstes erschossen.

1956:
Bus-Streik in
Montgomery:
die hinteren Plätze
für die Schwarzen
blieben leer.



Die schwarzen Ein-
wohner gehen zu Fuß
zur Arbeit —
oft bis zu 8 km.



Gewalt gegen schwarze
Bürgerrechtler



Bild der Gewalt:
M.L. King krümmt
sich vor Schmerz —
von einem Stein
getroffen.



M.L. King
bei einer Rede



M.L. King bei einem
Demonstrationszug
Arm in Arm mit
seinen Anhängern

14 Herr, gib mir Mut zum Brücken bauen

The musical score is written on three staves in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody is in the treble clef. Chords are indicated by letters above the staff: F, Gm7, C7#9, Bb, C4-3, F, Gm7, C7#9, F, Gm7, C7#9, F. The lyrics are written below the notes.

Herr, gib mir Mut zum Brük - ken bau - en, gib mir den Mut zum
 er - - sten Schritt. Laß mich auf dei - - ne Brük - ken trau - en,
 und wenn ich ge - he, gehst du mit.

2. Ich möchte gerne Brücken bauen, wo alle tiefe Gräben sehen.
Ich möchte über Zäune schauen und über hohe Mauern gehen.
3. Ich möchte gerne Hände reichen, wo jemand harte Fäuste ballt.
Ich suche unablässig Zeichen des Friedens zwischen Jung und Alt.
4. Ich möchte nicht zum Mond gelangen, jedoch zu meines Feindes Tür.
Ich möchte keinen Streit anfangen. Ob Friede wird, das liegt bei mir.
5. wie Strophe 1

Text: Kurt Rommel
 Melodie: Paul Gerhart Walter

III. MEDIENÜBERSICHT UND QUELLENVERZEICHNIS

1. Übersicht über die Zuordnung der Materialien zu den Lerneinheiten

LE	(LM) Lehrmaterial	(M) Schülermaterial
1	(1) Film: Tod der Ratte (2) Lied: Der Chef, der brüllt ... (3) Text: Marianne	
2	(4a-g) Bilder auf Folien: Aggressionssituationen	
3	(5) Film: Das Spiel (6) Text: Nur nichts gefallen lassen	(2) Text: Aggressionsbeispiel: Ein unmöglicher Streit am Mittagstisch (3) Leseszene bzw. Hörspiel: Die Mauer
4	(7) Lehrererzählung: Fallbeispiel (8) Rollenspielkarten zu dem Fallbeispiel (9) Film: Ein Platz an der Sonne	
5	(10) Informationen zur Thora	(3a) Text: Auszüge aus der Thora (3b) Text: Das „Talionsgesetz“ in der Thora
6	(11) Text aus der Bergpredigt (12) Text: Der Fuchs	(4) Text: Auszüge aus: Der Fuchs (5) Text: Gandhi (6) Bilder: Gandhi (7) Text: M.L. King (8) Bilder: M.L. King (9) Lied: Herr, gib mir Mut zum Brückenbauen

2. Lehrmaterial und Quellenverzeichnis

LM 1	Film: „Der Tod der Ratte“, Ev. Medienzentrale, Hannover oder Braunschweig
LM 2	Lied: „Der Chef, der brüllt den Krause an“, Platte Grippspade, Wagenbach-Verlag
LM 3	Text: „Marianne“, Unterrichtsmodell RU 7, Mai 1975, S. 25
LM 4	Situationsbilder a – g, nach Vorlagen von Ilka Kirchhoff gezeichnet von Gerlinde Tschirner
LM 5	Film: „Das Spiel“, Ev. Medienzentrale, Hannover oder Braunschweig
LM 6	Text: G. Zwerenz: „Nur nichts gefallen lassen“, z.B. in: Flemmig/May/Strube: Mit uns nicht! Gütersloher TB 283
LM 7	Fallbeispiel: „Streit um den Tuschkasten“, Projektgruppe
LM 8	Rollenspielkarten, Projektgruppe
LM 9	Film: „Ein Platz an der Sonne“, Ev. Medienzentrale, Hannover oder Braunschweig
LM 10	Informationen zur Thora. Projektgruppe
LM 11	Text aus der Bergpredigt: Mt 5, 38–39, Luther-Übersetzung
LM 12	Text: W. Weyrauch: „Der Fuchs“, aus: Schnittpunkt Religion 5/6, Schroedel-Verlag, Hannover 1980 (S. 58–60)

3. Schülermaterial mit Quellenverzeichnis

M 1	Text: A.K. Szagun: „Ein unmöglicher Streit am Mittagstisch“
M 2	Leseszene: Edna Saint Vincent: „Die Mauer“, Millay, in: ZRP 1971
M 3 a + b	Auszüge aus der Thora: 2. Mos 22,5; 21,33–34; 35; 3. Mos. 24,21; 2. Mos. 21,23–25, Züricher Übersetzung
M 4	Text: Auszüge aus: „Der Fuchs“, s.o. LM 12
M 5	Text zu Gandhi: A.K. Szagun, nach: E. Follath in ‚Stern‘
M 6	Bilder zu Gandhi: Fotos aus ‚Stern‘
M 7	Text: „Martin Luther King“, Schnittpunkt Religion 5/6, S. 122–124
M 8	Bilder zu M.L. King: Fotos aus: Dressler: Menschen. Die aktuelle Biographien-Reihe: Frederik Hetmann: Martin Luther King, Dressler Verlag, Hamburg 1980
M 9	Lieder: „Herr, gib mir Mut zum Brücken bauen“ (Schallplatte: Lieder zum Abendmahl) Kirchliche Verwaltungsstelle, Loccum

IV. INHALTE

1. Sachanalytische Überlegungen¹

1.1 Psychologische Anmerkungen

A. Einleitung:

Aggression als Problem der Gesellschaft und als Thema wissenschaftlicher Forschung

Das soziale Leben wurde zu allen Zeiten durch aggressives Verhalten gefährdet, woraus die Notwendigkeit aller Gesellschaften folgt, die aggressiven Tendenzen ihrer Mitglieder mindestens partiell zu beherrschen.

Seit Jahrtausenden bemühen sich Vertreter der Erziehung, des Rechtswesens und der Religionen – mit recht mäßigem Erfolg – um eine Kanalisation des aggressiven Verhaltens, besonders in der Anwendung von Gewalt. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Aggression ist dagegen vergleichsweise jung: 1939 erschien ein wegweisendes Buch von Dollard u.a. (s.u.), seit den 50er Jahren mehren sich die empirischen Untersuchungen der verschiedenen Zweige der Psychologie, Soziologie und Biologie zum Problem.

H.J. Wirth faßt zusammen:

„Aggression bezeichnet umgangssprachlich eine feindselige *Handlung* bzw. *Einstellung* (Aggressivität), die mit Gefühlen der Wut, des Hasses, der Angst, des Gekränktseins, des Triumphes, der Rache, der Eifersucht einhergehen kann. Die *Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens* sind vielfältig: Sie reichen von leidenschaftlichem Jähzorn, sadistischer Grausamkeit, spielerischer Rivalitätslust bis hin zu verbissener Arbeitswut. Aggression tritt in *unterschiedlichen sozialen Situationen* auf: Beim Angriff wie bei der Verteidigung, beim sportlichen Wettkampf wie im Krieg. *Psychologisch* gesehen kann sie Folge von Kränkungen und Frustrationen ebenso sein wie Folge des „Willens zur Macht“ (A. Adler, 1870–1937) oder der Orientierung an aggressiven Vorbildern. Sie kann sich *gegen* die natürliche Umwelt, gegen Mitmenschen, aber auch gegen die eigene Person *richten* und bis zum individuellen oder kollektiven Selbstmord führen. Bei fast allen Verhaltensweisen des Menschen spielt sie eine Rolle. Entsprechend vielfältig und kontrovers sind die theoretischen Ansätze zu ihrer Erklärung.“²

Die wissenschaftliche Diskussion der Aggression ist von Kontroversen beherrscht, die sich alle von einer grundlegenden Differenz herleiten: der Behauptung einer endogenen oder aber exogenen Verursachung der Aggression. Gibt es eine angeborene Aggression, gar einen Aggressionstrieb? Welche Rolle spielen Erfahrung und Lernen bei der Entwicklung aggressiver Tendenzen? Welche Möglichkeiten der Kontrolle von Aggression können entsprechend ausgebildet werden?

B. Aggressionstheorien

Die Fragen und Antworten der einzelnen Aggressionstheorien sind immer im Zusammenhang mit dem dahinterstehenden allgemeinen psychologischen System zu sehen und enthalten insofern eine vorwissenschaftliche Komponente, als die Basisentscheidung für ein psychologisches Denkmodell der Erforschung der Einzelphänomene vorausging.

Die drei Hauptrichtungen der Aggressionstheorie sehen in der Aggression

1. den Ausdruck eines Triebes,
2. eine Folge von Frustration
3. ein erlerntes Verhalten.

1. Aggression als Trieb

Da die Aggression ständig das Zusammenleben stört, ist es naheliegend, in ihr ein lebensverneinendes böses Prinzip zu sehen, welches dem Menschen mitgegeben ist (vgl. in der biblischen Tradition: Sündhaftigkeit nach dem Fall, Erbsünde, Kain).

Drei Ausformungen dieser Sicht von Aggression werden hier kurz skizziert:

1. Die folgenden sachanalytischen Überlegungen stammen von A.K. Szagun.
2. H.J. Wirth: Aggression, in: TRT S. 33. Hervorhebung von A.K. Szagun.

a. *Klassische Psychoanalyse*

Freud führt die Aggression auf den Todestrieb zurück, der neben der Libido steht und im Zusammenwirken mit dieser das menschliche Leben bestimmt. Die Befriedigung des Todestriebes wird als lustvoll dargestellt: Zerstörungswut sei stets mit narzißtischem Genuß verknüpft.

Zur Vermeidung der direkten Triebbefriedigung, die auf Selbstvernichtung hinausläuft, werde der Todestrieb als Aggression und Destruktion nach außen gewendet. Dort setze der Widerstand der Umwelt Hemmungen, die zur Introjektion führen.

Verinnerlicht fließe die Triebenergie dem Über-Ich (= Gewissen) zu und übe nun gegen das Ich dieselbe strenge Reaktionsbereitschaft aus, die dieses gern an anderen Individuen befriedigt hätte.

Die Eindämmung der Aggression hält Freud für krankmachend, eine Hemmung für kaum möglich. Freuds Ansatz bietet hinsichtlich der Aggression nur die tragische Alternative zwischen Selbstvernichtung und der Zerstörung anderer.

b. *Neue Psychoanalyse*

Mitscherlich folgt im wesentlichen Freuds dualistischen Theorien: Es werden Arten und Triebenergie vorausgesetzt, die in ihrem Zusammenspiel alles menschliche Verhalten bestimmen: hinter zivilisiertem Verhalten steht eine Triebmischung, in welcher libidinöse Anteile führend sind.

Schultz-Hencke beschäftigt sich besonders mit der Entwicklung von Aggression. Er führt die Aggression zurück auf das Streben nach motorischer Entladung: in seiner zunächst ungerichteten Motorik bestätigt sich das Kind selbst; es erlebt die Wirkung seiner Kraft; faktisch wirkt diese aber weitgehend destruktiv.

In der weiteren Entwicklung trete die rein motorische Aktion zurück, der expansive Drang zur Herrschaft und Macht bleibe jedoch als Triebfeder erhalten.

c. *Vergleichende Verhaltensforschung*

Konrad Lorenz („Das sogenannte Böse“, 1963) geht von vergleichenden Tierbeobachtungen aus und schließt von diesen auf den Menschen. Er unterscheidet vier Haupttriebe, die alle der Arterhaltung dienen: Nahrungs-, Flucht-, Fortpflanzungs- und Aggressionstrieb. Die arterhaltenden Funktionen der Aggression in der stammesgeschichtlichen Entwicklung bestehen

- in der Abstoßung, welche eine optimale Verteilung auf den Lebensraum schafft,
- in der Auswahl der Besten/Stärksten für die Fortpflanzung,
- in der Selektion einer verteidigungsbereiten Brutpflege,
- in der Rangordnungsbildung, welche die Handlungsfähigkeit der Gemeinschaft garantiert.

Lorenz behauptet, daß ständig aggressive Impulse im Organismus erzeugt werden, die sich summieren, bis die Schwelle überschritten wird und eine Entladung erfolgt (Dampfkesseltheorie). Auch auf Schlüsselreize hin erfolgt Abreaktion. Der Abreaktion folgt Ruhe. Bezüglich der Aggressionsbereitschaft beim Menschen sei eine intraspezifische Selektion erfolgt, die besonders durch den Fortfall der im Tierreich üblichen Hemmungsmechanismen gefährlich sei. Gefahrlose Möglichkeiten der Abreaktion bzw. Umlenkung von Aggression sieht Lorenz in sportlicher Betätigung oder Begeisterung für gemeinsame Ziele.

Mit Recht wird im Erklärungsmodell von K. Lorenz die Vernachlässigung der Dimension des Lernens und generell die Unterschätzung der Einflüsse der Situation auf die Entstehung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens kritisiert.

Die Triebtheorien zur Aggression in einer absolutierenden Form werden heute in der psychologischen und pädagogischen Literatur mehrheitlich abgelehnt.

Dennoch weisen die Erkenntnisse der psychologischen Untersuchung zur Aggression wie auch der vergleichenden Verhaltensforschung darauf hin, daß Aggression ebenso auf Bedingungen innerhalb des Organismus zurückgeht (z.B. angeborene Koordinationsfolgen oder auch spezielle hormonale Gegebenheiten) wie auf Erfahrungswirkungen (situative Gegebenheiten, Lernen).

2. Aggression als Folge von Frustration

Diese Theorie nimmt ihren Ausgangspunkt bei Alltagserfahrungen: Gewöhnlich geht der Aggression ein ärgerliches Ereignis voraus. Der Beginn der empirisch-experimentellen Aggressionsforschung lag in der Untersuchung der Frage, ob es eine Gesetzmäßigkeit des Zusammenhangs von Frustration und Aggression gebe.

Die klassische Aggressions-Frustrations-Theorie von Dollard u.a. (1939) geht von zwei Grundannahmen aus:

- Aggression ist immer eine Folge von Frustration,
- Frustration führt immer und ausschließlich zu einer Form von Aggression.

Was unter Frustration verstanden wird, variiert zum Teil erheblich. Für *Dollard* (1939) liegt Frustration vor bei Störung einer zielgerichteten Aktivität (Hindernisfrustration), *Rosenzweig* (1944) versteht darunter Mangelzustände, *Buss* (1961) dagegen schädigende Reize im Sinne von Belästigungen. Unter Frustration werden im weiteren Sinn alle unangenehmen Ereignisse verstanden. Wichtig erscheint es, die objektive und die subjektive Seite einer Frustration auseinanderzuhalten: Die objektive Seite ist das Ereignis selbst, die subjektive liegt im Wahrnehmen, Empfinden und Bewerten des Phänomens durch die betroffene Person.

Die These, daß Frustration immer zu Aggression führe, stieß auf lebhaften Widerspruch und wurde bald dahingehend modifiziert, daß Frustration die Tendenz zu verschiedenen Reaktionen hervorrufe, u.a. auch zu Aggressionen. Mit der Modifizierung der Frustrations-Aggressions-Theorie verlagerte sich das Interesse auf die Untersuchung der *Bedingungen* für eine aggressive Wirkung von Frustration.

Experimentelle Untersuchungen erbrachten folgende Ergebnisse: Eine Vielzahl von Bedingungen entscheidet darüber mit, ob auf eine Frustration eine Aggression folgt. Entscheidend sind:

- *Art der Frustration*
Hindernisfrustrationen und schädigende Reize erhöhen z.B. die Wahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten, während Mangelzustände allein eher zu Apathie führen.
- *Situationsbewertung und Ärger*
Ein Frustrationsgefühl mit Ärger und nachfolgender Aggression tritt nur auf, wenn die Situation vom Betroffenen als störend, bedrohlich oder sonstwie aversiv bewertet wird. Die Bewertung hängt wiederum davon ab, ob die Situation als echte Behinderung angesehen wird oder nicht, ob die Frustration als Willkürakt oder als sozusagen sachbedingt erlebt wird und ob man ein Verhalten als gegen sich gerichtet ansieht.
- *Verhaltensgewohnheiten und Hemmungen*
Erfahrungen im Umgang mit aversiven Gefühlen und daraus resultierende Gewohnheiten spielen eine erhebliche Rolle.
- *Aggressive Modelle und Hinweisreize*
Auch aggressive Modelle (z.B. Vorbilder, Videofilme) oder Hinweise (z.B. Waffen) können die Neigung zur Aggression erhöhen; die äußere Situation kann dabei Aggressionen hemmen (z.B. feine Gesellschaft) oder auch erleichtern (z.B. Rockerkneipe).

Festzuhalten ist, daß Frustrationssituationen dann zu Aggressionen führen, wenn

- die Situation tatsächlich als frustrierend bewertet wird und Ärger oder ähnliche Gefühle auslöst,
- das Individuum für solche Situationen aggressive Verhaltensgewohnheiten mitbringt,
- die Situation keine Hemmungen weckt bzw. sogar aggressive Modelle oder Hinweisreize bietet.

Experimentelle Untersuchungen zu der großen Vielfalt möglicher Frustrationsfolgen führten zur Modifizierung der Frustrations-Aggressions-Hypothese in die Frustrations-Antriebs-Hypothese. Sie behauptet, Frustrationen führten (über Adrenalinausschüttung) allgemein zu einer zunächst unspezifischen Erregung des Individuums (erlebbar als Ärger, Zorn, Elan, Leistungsdrang oder auch Angst), die eine Intensivierung unterschiedlichen Verhaltens nach sich ziehe.

Zu der Frage, warum Menschen so leicht aggressiv auf Frustration reagieren statt mit konstruktiven Bemühungen, gibt es verschiedene Antwortversuche, die sich inhaltlich zum Teil überlagern.

- Frustration führt (bei Tieren wie bei Menschen) zur Aktivierung/Erregung: Dies ist eine zum Schutz des Organismus notwendige Alarmreaktion, deren ursprünglicher biologischer

Sinn darin liegt, die Bereitschaft zu Kampf, Verteidigung oder Flucht zu aktivieren. Die Neigung zur Aggression als Antwort auf Frustration dürfte somit auch eine biologisch-instinktive Komponente in sich tragen.

- Starke Erregungen setzen zwar physische Kräfte frei, beeinträchtigen aber die Denkprozesse. Es ist einfacher, aggressiv zu sein als konstruktiv. Das Individuum greift bei Aktivierung zu den Verhaltensweisen, die es am besten „kann“.
- Da aggressives bzw. vor-aggressives Verhalten (beim Kleinkind) sich häufig als nützlich für das Individuum erweist, werden Aggressionen im Verlauf der Sozialisation gelernt, zum Teil durch Nachahmung entsprechender Vorbilder.

Auch die modifizierte Frustrations-Antriebs-Hypothese ist in ihrer absoluten Form nicht haltbar, da sie weder kalte, planmäßige Aggression (etwa Bankraub, Mord aus Habgier) noch den Sadismus oder die Nachahmungsaggression schlüssig zu klären imstande ist.

3. Aggression als erlerntes Verhalten

Grundlage dieser Auffassung ist die empirisch breit fundierte Lerntheorie. Es wird die These vertreten, daß Aggression – wie soziales Verhalten allgemein – im wesentlichen durch zwei Arten von Lernen erworben wird:

- (1) durch Lernen am Modell (aggressive Vorbilder): Beobachtungslernen
- (2) durch Lernen am Erfolg: durch Aggressionen kann man sich erfolgreich durchsetzen oder verteidigen.

Zu (1) *Lernen am Modell*

Das Beobachtungslernen hat zum einen einen *Modelliereffekt*, indem es neue Verhaltensweisen vermittelt, zum anderen einen *Auslöseeffekt* durch die enthemmende Wirkung des Modells (soziale Ansteckung). Empirische Untersuchungen der Bedingungen von Beobachtungslernen aggressiven Verhaltens zeigen:

- es ist irrelevant, ob das Modell real, symbolisch oder überhaupt menschenähnlich ist;
- stark aggressive Personen werden von Modellen stärker aktiviert;
- Jungen ahmen aggressive Vorbilder eher nach;
- emotionale Erregtheit fördert die Nachahmungsbereitschaft;
- Macht und Prestige des Modells wirken nachahmungsfördernd, desgleichen die moralische Rechtfertigung der Handlung (z.B. Notwehr, Bestrafung von Schurken);
- die Nachahmung wird auch gefördert durch erfolgreiche Konsequenzen der Aggression des Modells;
- sogar „bestraftes Modellverhalten“ wird erlernt und gespeichert, wenn auch nicht sofort nachgeahmt (z.B. grausames Verhalten von Schurken, die später bestraft werden: Western);
- wer häufig aggressiven Modellen ausgesetzt wird, entwickelt sich eher aggressiv.

Aggressive Modelle finden sich im Alltag zum einen in den kulturellen Verhaltensnormen (Durchsetzungsvermögen), zum anderen in den Massenmedien (Krimis usw.), zum dritten – und das ist der gewichtigste Faktor – in den Erziehern. Eltern und Lehrer bilden die Hauptmodelle: der Bumerang-Effekt von Bestrafungen wie Prügel, Anbrüllen usw. zeigt sich gewöhnlich außerhalb der Familie/Klasse, wo keine Bestrafungen zu erwarten sind: hier werden die aggressiven Modelle nachgeahmt.

Zu (2) *Lernen am Erfolg*

Eine grundlegende These der Lerntheorie, von *Thorndike* bereits 1913 als Gesetz des Effektes formuliert, heißt: Das Verhalten wird maßgeblich bestimmt durch seine Konsequenzen.

Während die Weitergabe und Ausbreitung aggressiven Verhaltens durch Beobachtungslernen erklärt werden kann, erklärt das Lernen am Erfolg nach Meinung der Lerntheoretiker (Vertreter der psychoanalytischen Richtungen werden hier kontrovers argumentieren) die Tatsache, daß es überhaupt auftritt, d.h. es erklärt, warum ein Mensch von aggressivem Verhalten Gebrauch macht.

Möglich sind dem Menschen aggressive Verhaltensweisen, weil

- die Aggressionsform zur natürlichen Ausstattung bzw. zu den normalen Fähigkeiten des Individuums gehört, den anderen abguckt oder durch problemlösendes Denken entwickelt wurde. Ausgeführt wird das Verhalten wegen der bekräftigenden Konsequenzen (kindliches Brüllen → Erfüllen von Wünschen; Machtwort des Vaters → Ruhe; Störverhalten

→ Beachtung von Lehrer und Mitschülern). Die bekräftigenden Konsequenzen der Aggression können in der Erlangung von Vorteilen oder aber in der Abwehr von Nachteilen bestehen. Im letzteren Fall dient die Aggression – ähnlich der Flucht – zum Selbstschutz. Neben den Bekräftigungstypen Durchsetzung/Anerkennung und Abwehr wirken noch andere Effekte als Bekräftigungen, z.B. der Stimulus des leidenden Opfers und die Reduktion oder die Erzeugung emotionaler Spannung. Daß Aggressionen häufig auch negative Konsequenzen haben, fällt nach Meinung der Lerntheoretiker kaum ins Gewicht, weil die negativen Konsequenzen

- häufig mit so starker Verzögerung auftreten, daß sie nicht mehr wirken,
- in die Erfolgserwartungen miteingeplant werden. (Die empirischen Untersuchungen belegen, daß gelegentliche Bekräftigungen von dauerhafterer Wirkung sind, als regelmäßige.)

Entsprechend ihrem Erklärungsmodell empfehlen die Lerntheoretiker, bei Auftreten aggressiven Verhaltens im Alltag nach den bekräftigenden Konsequenzen, die dieses Verhalten aufrechterhalten, zu suchen, um es abbauen zu können.

Nolting (1978) entwirft ein eigenes Ordnungsschema der Aggressionen. Er vertritt die Meinung, daß die Unterschiede in den Aggressionstheorien weitgehend darauf beruhen, daß sie sich jeweils auf verschiedene Arten von Aggressionen konzentrieren.

Er unterscheidet gemäß ihrer Motivation drei Arten von Aggressionen:

- *Ärger-Aggression*; sie ist nach *Nolting* „reaktiv, primär von Affekten bestimmt, die durch vorangehende Frustration aktiviert werden“; es gibt „Variationen von relativ ungerichteter Unmutäußerung bis zu gezielter Vergeltung“;
- *Instrumentelle Aggression*; sie ist „prospektiv, primär von erwarteten Effekten bestimmt, die jenseits von Schädigung und Schmerz liegen; ist vor allem Mittel für Durchsetzung und Gewinn, Beachtung und Anerkennung, Abwehr und Schutz“;
- *Eigenständig-spontane (verselbständigte) Aggressionen*; *Nolting* beschreibt sie als „gesuchte Aggression aus persönlicher Neigung zur Schädigung und Schmerzzufügung, da diese vermutlich mit Stimulation oder erhöhtem Selbstwertgefühl (Bestätigung von Macht, Stärke usw.) einhergeht“.

Mischformen zwischen den verschiedenen Arten seien häufig.

Die Lerntheorie und die darauf aufbauende Verhaltenstherapie bietet sicher positive Ansätze zur Erklärung all der mannigfaltigen Lernprozesse, die bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von aggressivem Verhalten eine Rolle spielen; entsprechend fruchtbar sind auch die konkreten Vorschläge zur Verminderung bzw. zum Abbau aggressiver Verhaltensweisen sowie zur Gestaltung eines mitmenschlichen Umgangs, der einer Entstehung aggressiven Verhaltens wenig Möglichkeiten bietet.

Allerdings weisen die lerntheoretischen Erklärungsversuche m.E. auch Defizite auf durch ihre grundsätzliche Vernachlässigung der endogenen Faktoren. Ist es psychologisch vertretbar, von der stammesgeschichtlichen Herkunft des Menschen ganz abzusehen und alle angebotenen Verhaltensbereitschaften und -tendenzen zu leugnen bei der Ausformung eines Verhaltens, das im Tierreich zentral der Arterhaltung dient? *Berkowitz* merkt treffend an, daß aus dem Nachweis von Lernvorgängen nicht geschlossen werden könne, daß es keine angeborenen Verhaltensdeterminanten geben könne. „Solche durch zentralnervöse Strukturen vorprogrammierten Verhaltensmuster mögen eine gewisse Plastizität gegenüber Umweltvariablen besitzen und dennoch eine zentrale Rolle im Motivationsgeschehen spielen.“¹

Daß der lerntheoretische Erklärungsversuch unvollständig bleibt, zeigt sich u.a. an der Sparte *Noltings* „Eigenständig-spontane (verselbständigte) Aggression“, die eine Art Sammelkategorie zu sein scheint für alle die Fälle, die lerntheoretisch nicht erklärt werden können.

1. Lexikon der Psychologie, Bd. 1, Freiburg 1971, Sp. 33.

C. Mögliche Wege zur Kontrolle und zum Abbau aggressiven Verhaltens

Je nach Erklärungsmodell werden sehr unterschiedliche Wege vorgeschlagen:

1. Ausleben von Aggressionen

Die Anhänger der Freud-Lorenz'schen Triebtheorie der Aggression empfehlen im allgemeinen ein Ausleben der angeblich aufgestauten Aggressionspotentiale durch aggressive, aber kanalisierte, oder auch nicht direkt aggressive Aktivitäten (symbolisches Zerstören, Austoben im Matschraum, Sport usw.). Damit soll ein gefährlicher Stau von Aggressionen vermieden werden. Man geht von der Vorstellung aus, man könne aggressive Bedürfnisse an einer Stelle befriedigen, um ihre Äußerung an anderen Stellen zu verhindern, und entwickelte umfangreiche Therapien mit dem Ziel, verdrängte Aggressionen freizusetzen und neu durchzuarbeiten. Dahinter steht die Annahme, daß es hinsichtlich der Aggression nur die Alternative zwischen Verdrängen und aggressivem Ausbruch gebe.

Die Katharsis-Hypothese (Katharsis = Reinigung durch kontrolliertes Ausleben) behauptet, die Katharsis vermindere die Tendenz zu weiteren Aggressionen und erleichtere den Menschen von Druck. Empirische Untersuchungen von Lerntheoretikern zeigen dagegen, daß angeblich katharsis wirkende Spiele nur in Ausnahmefällen zu Spannungsreduktionen führen, häufig jedoch die Aggressivität noch ansteigen lassen. Die Katharsis-Hypothese wird von Lerntheoretikern deshalb als empirisch widerlegter Irrweg angesehen, der potentiell gefährliche soziale Implikationen habe, da jede Aggression fast notwendig weitere Aggressionen nach sich ziehe.

2. Verminderung der situativen Anregungsfaktoren¹

Damit ist der Abbau von aggressionsfördernden Bedingungen in der engeren und weiteren Umwelt gemeint. Vielfach werden die äußeren Anreger mit „den Ursachen“ von Aggression gleichgesetzt. Obwohl dies so nicht richtig ist, weil es von den personalen Bedingungen abhängig ist, ob man auf sie aggressiv oder anders reagiert, bleibt unbestritten, daß sie ein ganz wesentlicher Ansatzpunkt zur Aggressionsverminderung sind.

Es geht dabei um die Verminderung

- von Frustrationen (aus dem Verhalten von Interaktionspartnern, durch materielle Lebensbedingungen usw.),
- von aggressiven Modellen (besonders im Verhalten von Personen mit Führungsfunktionen) sowie
- von Hinweisreizen (z.B. Waffen, aggressiven Symbolen usw.).

Auch die Anreize für instrumentelle Aggression gehören an sich zu den Anregungsfaktoren (Anerkennung, Güter, Schutz usw.). Sie selbst vermindern zu wollen, ist jedoch in der Regel weder möglich noch sinnvoll. Doch kann man sie zur Förderung alternativen, nicht-aggressiven Verhaltens einsetzen (s.u.). Und man kann auch versuchen, eine zu große Ansprechbarkeit für sie bzw. eine Überbewertung zu verändern.

3. Änderungen auf der Bewertungsebene

Mit Bewertungen ist der komplexe kognitiv-emotionale Bereich von Sichtweisen, Einstellungen und Motiven gemeint. Es geht darum, problematische Bewertungen der situativen Anreger zu verändern, z.B.:

- Mißerfolge, Provokationen usw. weniger „schwer“ zu nehmen,
- den Wert von Besitz, Macht usw. nicht zu verabsolutieren,
- gewalttätige und demagogische Vorbilder mit kritischen Augen zu sehen,
- die Wahrnehmung von Zielpersonen als einseitig „schuldig“ zu überprüfen

usw.

Es gibt verschiedene Erfahrungen, die solche Änderungen in Gang setzen können. Die Einflüsse und die dadurch ausgelösten Prozesse sind zum Gutteil in der Sozialpsychologie unter der Rubrik „Einstellungsänderung“ zu finden. Die Änderung kann nahezu unbemerkt geschehen

1. Die Abschnitte 2–5 dieses Teils stammen – leicht gekürzt – von H.P. Nolting; wir danken für die freundliche Genehmigung des Autors zur Übernahme.

wie auch durch ganz bewußte Selbstreflexion. Die entscheidenden Einflüsse können unter anderem aus der Alltagskommunikation in einer neuen sozialen Umwelt, aus schicksalhaften Erlebnissen, aus der Bekanntschaft mit weltanschaulichen Bewegungen, aus Gesprächskreisen und Selbsterfahrungsgruppen stammen, in manchen Einzelfällen (vor allem bei überempfindlichen Frustrationsbewertungen) auch von therapeutischer Hilfe.

4. Erlernen von alternativem Verhalten

Dieser Lösungsansatz geht davon aus, daß man aggressives Verhalten abbauen kann, wenn man alternative Verhaltensweisen fördert, die die jeweiligen Bedürfnisse und Gefühle ebenso gut oder besser ausdrücken und befriedigen können. Insbesondere geht es um adäquate Formen der Selbstbehauptung. Zu lernen ist unter anderem das Mitteilen eigener Gefühle und Wünsche, konstruktive Konfliktgespräche, kooperatives Verhalten, Problemlösungstechniken, gewaltlose Widerstandsformen usw.

Vermittelt werden die Lernprozesse über positive Modelle, Nichtbekräftigung des aggressiven und Bekräftigung des erwünschten Verhaltens durch andere oder sich selbst, über rationale Einsichten und kreatives Denken. Es geht dabei nicht nur um die Verhaltensänderung von Einzelpersonen; häufig werden wichtige Interaktionspartner oder gar ein ganzes Interaktionssystem wie Paare, Familien oder Schulklassen mit einbezogen. Insgesamt ist das Lernen von Verhaltensalternativen der Lösungsansatz, der bisher empirisch am besten erforscht ist und der das größte Spektrum praktischer Maßnahmen anzubieten hat.

5. Förderung von Aggressionshemmungen

In der Praxis ist dieser Lösungsansatz wohl besonders beliebt. Zu denken ist vor allem an Strafen durch Eltern, Justiz u.a. Ihre Wirkung bleibt jedoch meist auf die Situationen beschränkt, in denen Strafen zu erwarten sind (z.B. gegenüber Stärkeren). Daher kommt die größere Bedeutung einstellungsbedingten (moralischen) Hemmungen zu, die auf Selbstbewertungen für das eigene Handeln beruhen und weniger begrenzt wirken (z.B. auch gegenüber Schwächeren). Für ihre Entwicklung reichen moralische Appelle allerdings nicht aus. Für Hemmungen im Sinne einer internen Kontrolle scheinen vor allem glaubwürdige Modelle sowie in der Erziehung ein positiver emotionaler Bezug und rational-erklärende Maßnahmen wesentlich zu sein. Insbesondere für gewaltträchtige Situationen muß angestrebt werden, daß die Hemmungen auch gegenüber zwei typischen Legitimationen stabil bleiben: gegenüber der Rechtfertigung mit höheren Zielen (erzieherische, politische usw.) sowie der Aufhebung eigener Verantwortung aufgrund von übergeordneten Autoritäten oder Kollektiv-Handlungen.

1.2 Theologische Anmerkungen

Zum Problem der Aggression gibt es in der systematischen Theologie bisher nur wenige Äußerungen. Dieses Phänomen wird eher im Zusammenhang mit den Fragen nach dem Bösen, nach Sünde und Schuld reflektiert. Auch W. Pannenberg verhandelt die Frage der Aggression unter dem Stichwort „Sünde und Bosheit“.

Hinsichtlich der theologischen Reflexion von Aggression lassen sich zwei Grundfragen unterscheiden: einmal die *nach der Herkunft* von Aggression (a), zum anderen die *nach der Bewertung* (b).

- (a) Die *Frage nach der Herkunft* von Aggression stellt dabei einen Teilaspekt der allgemeineren Frage nach der Herkunft des Bösen in der Welt dar. *Im Alten Testament* wird noch weitgehend die Paradoxie durchgehalten, „daß Gott die Sonne über dem Bösen und Guten aufgehen läßt, daß Kain, der Abel erschlägt, von Gott geschützt wird, daß der Versucher Hiobs unter den Dienern Gottes erscheint“¹; erst in der spätjüdischen und neutestamentlichen Apokalyptik wird diese Paradoxie aufgelöst. Nun erscheint das Böse im Sinne eines dualistischen Weltbildes als Gegenmacht, die am Ende der Zeiten besiegt wird.

Auch die *christliche Dogmatik* konnte die Frage nach dem Ursprung des Bösen nicht lösen. Wenn Gott als der Allmächtige definiert wird, so liegt der Ursprung des Bösen in ihm selbst; wenn das

1. S. Wehowsky in: TRT I/S. 190.

nicht der Fall ist, muß es eine Gegenmacht geben wie z.B. in der Gnosis die dem Geist widerstrebende Materie. Die christliche Theologie hat daneben noch eine dritte Lösungsmöglichkeit entwickelt, die die Ursache des Bösen darin sieht, daß der Mensch von Gott die Freiheit habe, Böses zu tun (d.h. sich von Gott abzuwenden).

Damit wird das Problem aufgeworfen, wie die Allmacht Gottes mit der Freiheit des Menschen zusammenzudenken ist, was solche theologischen Konstrukte wie die Lehre von der doppelten Prädestination hervorgebracht hat.

Gegenwärtig wird besonders das Problem verhandelt, ob das Böse dem Menschen angeboren sei (Erbsünde) oder ob es sich um gesellschaftlich bewirkte und damit um eine erworbene Eigenschaft handle, die überwindbar ist.

In den theologischen Reflexionen zur Herkunft des Bösen finden sich die grundlegenden Gegensätze der psychologischen Erklärungsversuche der Aggression wieder, stärker psychoanalytisch orientierte Ansätze neigen dazu, im Bösen ein unüberwindbares Konstitutionsmerkmal des Menschen zu sehen; stärker sozialwissenschaftlich orientierte Ansätze halten den Menschen im Prinzip für gut (siehe auch Rousseau, Kommunismus u.a.); das Böse wird durch die gesellschaftliche Umwelt gelernt und ausgelöst.

Diese sehr pauschale Skizzierung der theologischen Positionen wird bestätigt, wenn man biblische Geschichten hinsichtlich ihrer Äußerungen zu Aggressionen betrachtet.

- (b) Die Aggressivität des Menschen wird *im Alten Testament* realistisch wahrgenommen und beschrieben, aber ambivalent *beurteilt*.

Einerseits wird eine Aggression, die aus Eigennutz geschieht, als Sünde verurteilt:

- Kains Totschlag (1. Mos. 4,3ff.)
- Davids Heimtücke gegen Uria (2. Sam. 11)
- Abimelechs Brüdermord (Ri. 9),

andererseits wird Aggression aus höherem Interesse (Gott, Erhaltung des Volkes) nicht nur erlaubt, sondern als vorbildlich hingestellt, ja geboten:

- Kindererziehung mit Prügelstrafe (Spr. 13,24; 22,15)
- Simsons Heldengeschichten (R. 13–16, siehe besonders 16,30)
- Ehuds Befreiungstat (Ri. 3,14ff.)
- Abrahams Eintreten für Lot (1. Mos. 14)
- Judiths Ermordung des Holofernes (Buch Judith)
- Institution der Heiligen Kriege (Richterbuch).

Die der Aggression innewohnende Tendenz zur Eskalation wird erkannt und verurteilt: Lamechs Vergeltungsdenken (1. Mos. 4,23).

In der Thora finden wir im Talionsgesetz (2. Mos. 21,24) den Versuch einer Kanalisation bzw. Begrenzung von Aggressivität und Gewalt im zwischenmenschlichen Bereich (so auch Spr. 22,24f.).

Visionen einer Welt ohne Aggressivität und Gewalt finden sich nur in prophetischen Sprüchen (Jes. 2,4).

Im Neuen Testament findet sich dagegen von Jesus her eine radikal andere Bewertung bzw. eine völlige Ablehnung von Aggression, z.B.

- Jesu Gebot der Feindesliebe (Mt. 5,44f.)
- Seligpreisung der Friedensstifter (Mt. 5,9; vgl. 5,10 und 11)
- Heilen des abgeschlagenen Ohres (Lk. 22,51)
- Vergebungswort am Kreuz (Lk. 23,34)
- Ablehnung jeglicher Gewalt (Mt. 26,52): „Wer zum Schwert greift, wird durch das Schwert umkommen.“

Diese Ablehnung der Gewalt findet ihren schärfsten Ausdruck im Kreuz als Konsequenz des „Friedensweges“ und in der Auferstehung als seiner Bestätigung. Darin liegt auch die Zusage des Evangeliums, die für eine Theologie der Nachfolge von Bedeutung ist: Ich brauche nicht mehr von mir her destruktiv zu sein, sondern kann, von anderen her denkend, konstruktiv sein, denn die Versöhnung in Kreuz und Auferstehung gilt der ganzen Welt und läßt mich Menschen und Strukturen neu sehen. Dies ermöglicht, Erfahrungswahrheiten und wissenschaftliche Ergebnisse, die einen Ist-Zustand beschreiben (solange es Menschen gibt, gibt es Krieg; der Mensch ist nun mal des Menschen Wolf usw.), nicht als endgültig hinzunehmen, sondern von der Hoffnung her zu leben; die Bibel gibt mir Hoffnungsbilder („Reich Gottes“), die auch noch so erdrückende sogenannte Realitäten als vorläufig hinstellen.

Allerdings ist auch in der neutestamentlichen Darstellung das Bild Jesu nicht eindeutig in der Frage der Aggressivität, wie die Geschichte von der Tempelreinigung (Mk. 11,15–19), die Weherufe über die Schriftgelehrten (Mt. 23,13ff.) und der Kampf gegen die Dämonen (z.B. Mk. 5,1ff.) zeigen.

Diese Darstellungen sind auf zweierlei Weise zu erklären:

- Entweder sieht man in ihnen Hinweise auf ein Verhalten des historischen Jesus, dann ist sein Verhalten ein Ausdruck seiner Menschlichkeit (auch er war fähig zum Zorn) oder eine Herausforderung, die aus seinem Anspruch, in der Vollmacht Gottes aufzutreten, resultiert; (sie hat ihre Spitze also in einer christologischen Aussage und ist nicht ethisch zu interpretieren);
- oder man verlegt den historischen Sitz in die Zeit der markinischen Gemeinde, d.h. in den geschichtlichen Zusammenhang der Ablösung der frühen christlichen Gemeinde von der jüdischen Tempelgemeinde; dann ist Jesu Verhalten in der Tempelreinigung (und die damit zusammenhängende Diskussion um die Vollmacht, Mk. 11,17ff.) eine Legitimation für die Entscheidung der jungen Christenheit in dieser Frage.¹

Die radikale Ablehnung von Aggression und Gewalt durch Jesus wird *in der späteren Kirchengeschichte* zurückgedrängt. Dadurch, daß das Alte Testament als Bibel Jesu mit gewichtiger Autorität neben der sich bildenden neutestamentlichen Verkündigung von Jesus stand und nicht von Jesus her kritisch interpretiert wurde, erklärt sich, daß im Laufe der Kirchengeschichte alttestamentliches Gedankengut zu Fragen der Aggressivität und Gewalt wieder Fuß faßte: z.B.

- Einstellung zu Andersgläubigen: Ketzer Gesetze ab 381
- Diskussion um einen ‚gerechten Krieg‘ seit Augustinus (vgl. Unterrichtsmodell ‚Wege zum Frieden‘)
- Hexenverfolgung im Namen Jesu
- Religionskriege (Dreißigjähriger Krieg)

Dazu kommt, daß das Christentum mit der Konstantinischen Wende zur Staatsreligion wurde und somit politische Machthaber zu Christen wurden bzw. Christen in politische Machtpositionen einrückten. Es mußte also ein von der (christlichen) Religion legitimierter Umgang mit Macht und Gewalt gefunden werden. Der Primat politischen Handelns führte dann dazu, daß die Botschaft des Neuen Testaments, die sich im Grunde zur Durchsetzung und Stabilisierung politischer Machtverhältnisse nicht funktionalisieren läßt, durch „christliche“ Theorien „ergänzt“ bzw. verfälscht wurde (vgl. die Herausbildung früher Formen der Zwei-Reiche-Lehre [„Zwei-Schwerter-Theorie“] etwa bei Augustinus).²

Zusammenfassend ist zu sagen: Die bereits im Alten Testament enthaltene Eindämmung bzw. Kanalisierung von Aggressivität und Gewalt hat heute der Staat übernommen; er besitzt gleichzeitig das Monopol für ‚legitime‘ Gewalt. Dieses Monopol hat im Verlauf der Geschichte immer wieder dazu geführt, um sogenannter höherer Ziele willen Menschen gegen ihr Gewissen zu aggressiven Handlungen zu verleiten oder gar zu zwingen (Judenverfolgung, Kriege usw.).

Gegenüber allen Versuchen, sich für aggressive Handlungen insbesondere im Interesse von ‚höheren‘ Zielen von der Bibel her ein gutes Gewissen verschaffen zu lassen, muß daran festgehalten werden (vgl. auch die kontroverse Diskussion um die Relevanz der Bergpredigt für das politische Handeln des Christen): die neutestamentliche Forderung nach gewaltfreier Kommunikation gilt nicht nur für den interpersonellen, sondern grundsätzlich auch für den makrostrukturellen Bereich. Es gibt keinen ‚gerechten Krieg‘ und kann ihn von Jesus Christus her auch niemals geben. Dies für jede Zeit und für jede politische Situation neu deutlich zu machen, ist ein wesentlicher Auftrag von Theologie und Kirche.

1. Die Geschichte wird gern benutzt, um eigenes aggressives Handeln mit Jesu Verhalten zu legitimieren; es ist jedoch sehr fraglich, ob diese Geschichte dazu die Basis liefern kann. Die Geschichte – als die einzige, in der eine aggressive Handlung Jesu dargestellt wird – wird nach der Analyse Bultmanns von der Tempelreinigung als ‚ideale Szene‘ verstanden, d.h. als konstruiert um eines besonderen Wortes Jesu willen. Sie ist somit eine Szene, deren Historizität nur mit dem Wörtchen ‚wahrscheinlich‘ apostrophiert werden kann. Man kann daher bei dem Vergleich dieser Szene mit dem gesamten Handeln und Lehren Jesu durchaus zu dem Schluß kommen, daß – da diese Szene zum sonstigen Handeln Jesu in Kontrast steht – hier vielmehr ein späteres Gemeindeproblem verhandelt wird. Darüber hinaus läßt sich feststellen, daß Bultmann selbst hier widersprüchlich argumentiert, da das Apophtegma nicht um ein Jesuswort, sondern um ein alttestamentliches Zitat herum gebildet wird. Die gesamte Szene weist deutlich Parallelen zu der Tempelrede des Jeremia auf (Jes. 7 und 26). Sie könnte deshalb eher als Hinweis auf die Passion Jesu gedeutet werden als auf eine Reform des Tempelgottesdienstes (vgl. dazu R. Bultmann, *Geschichte der synoptischen Tradition*, S. 36).

2. Vgl. Duchrow, U.: *Christentum und Weltverantwortung*.

2. Didaktische Überlegungen

1. Das vorliegende Unterrichtsmodell ist mit dem Titel ‚Aggressionen, Konflikte und Konfliktlösungen‘ überschrieben, um damit deutlich zu machen, daß darin die *Teilthemen* A1 und A2 des *Themenfeldes 4 aus den Rahmenrichtlinien* zusammengefaßt sind.

Das Thema ‚Aggressionen, Konflikte und Konfliktlösungen‘ ist Teil des Themenfeldes ‚Erziehung zum Frieden‘. Während der Schwerpunkt des Teilthemas ‚Wege zum Frieden‘ im makrostrukturellen politischen Bereich liegt, ist im Teilthema ‚Aggressionen, Konflikte und Konfliktlösungen‘ schwerpunktmäßig der interpersonale Bereich angesprochen.

Der makrostrukturelle Aspekt taucht lediglich in LE 6 auf.

Bei Behandlung beider Teilthemen in Kl. 5/6 empfiehlt es sich, Teilthema A vor Teilthema B unterrichtlich zu behandeln, d.h. die Reflexion der Problematik im interpersonalem Bereich der im makrostrukturellen voranzustellen.

Wird nur Teilthema A unterrichtet, so sollte der Unterrichtende den vorliegenden Unterrichtsvorschlag um Beispiele aus dem makrostrukturellen politischen Bereich erweitern, siehe OS-Modell 10 ‚Wege zum Frieden‘.

2. Grundsätzlich geht das Modell vom *Prinzip der Schülerorientierung* aus, d.h. von der Auffassung, daß alle Erörterungen im Erfahrungsbereich der Schüler ansetzen, ihre Alltagserfahrungen aufnehmen, ordnen und mit fremden Erfahrungen verknüpfen. Im vorliegenden Entwurf wurde versucht, diesen Prinzipien der kommunikativen Didaktik ebenso Rechnung zu tragen wie den Prinzipien der Handlungs- und Kreativitätsorientierung.

3. Das Problemfeld ‚Aggressionen, Konflikte und Konfliktlösungen‘ ist zwar in sich komplex, bietet aber vergleichsweise wenig Schwierigkeiten, die Inhalte in eine *lineare Unterrichtsfolge* zu übersetzen, da die enthaltene Sachlogik eine gewisse Struktur vorgibt. Die Unterrichtsschritte des Modells wurden entsprechend dieser Sachlogik angeordnet (siehe unter 4).

4. Die Schüler verfügen über umfangreiche *Erfahrungen mit Aggressionen*, Konflikten und Konfliktlösungen, sowohl aus dem häuslichen wie auch aus dem schulischen Bereich. In beiden Erfahrungsfeldern finden sich Schüler – in je unterschiedlichen Situationen – als Täter oder als Opfer vor, d.h. sie praktizieren oder erleiden aggressive Verhaltensweisen.

Der vorliegende Entwurf geht von der Annahme aus, daß ein Bewußtmachen und Strukturieren der Schülererfahrungen mit aggressivem Verhalten eine wich-

tige Voraussetzung dafür ist, alternatives Verhalten in Konfliktfällen anzubahnen.

5. In seiner *Zielsetzung* versucht der Entwurf daher in Aufnahme der Schülererfahrungen, *Merkmale aggressiven Verhaltens und allgemeine Konfliktmechanismen transparent zu machen*, zum einen hinsichtlich der Richtung/Adressaten aggressiver Handlungen (LE 1), zum anderen hinsichtlich der Ursachen (LE 2), zum dritten hinsichtlich der impliziten Gesetzmäßigkeiten (LE 3).

Das Bewußtmachen, Ordnen und Durchdenken der wesentlichen Merkmale aggressiven Verhaltens schafft die Möglichkeit, die personalen und situativen Bedingungen aggressiven Verhaltens, die ablaufenden Prozesse, ihre Ergebnisse sowie die eigene Rolle im Zusammenspiel der Kräfte aus einer gewissen Distanz zu sehen und zu beurteilen: damit werden *Veränderungen auf der Bewertungsebene* möglich (LE 4). Diese Veränderungen auf der Bewertungsebene sind eine unerläßliche Voraussetzung für das Erlernen von alternativem Verhalten in Konfliktfällen; derartige Veränderungen auf der Bewertungsebene müssen allerdings ergänzt werden durch *konkretes Einüben produktiver Konfliktlösungsstrategien* im schulischen Raum, wenn sich die unterrichtliche Behandlung dieses Themas nicht im Verbalen erschöpfen soll. Dieses Einüben kann nicht in einigen wenigen Übungsfällen, z.B. im Rollenspiel, geleistet werden, auch nicht durch einen sozialintegrativen Kommunikationsteil, der sich auf den RU und die Zeit der Thematisierung dieser Problematik beschränkt.

Vielmehr stellt – im Positiven wie im Negativen – *der täglich praktizierte Kommunikations- und Erziehungsstil das Übungs- und Bewährungsfeld* der im Unterricht zum Thema (Aggressionen, Konflikte und Konfliktlösungen) gewonnenen Einsichten dar.

In den biblischen Texten begegnen die Schüler zunächst einem ihnen aus den Alltagserfahrungen vertrauten *Versuch der Begrenzung/Kanalisation* aggressiven Verhaltens (LE 5). Auf dem *Hintergrund der alttestamentlichen Lösung* (Gleiches mit Gleichem vergelten), die im Vergleich zur üblichen Eskalation von aggressivem Verhalten bereits einen relativen Fortschritt in Richtung auf einen mitmenschlichen Umgangsstil darstellt, lernen die Schüler den *radikalen Einspruch Jesu gegen jede Gewalt* kennen (LE 6).

(Um das Unterrichtsmodell nicht zu sehr auszuweiten, wird auf die Aussagen von Kreuz und Auferstehung (s.o. Theologische Anmerkungen, NT) zur Überwindung von Aggression im Unterrichtsablaufvorschlag verzichtet. Dieser Aspekt könnte beim Thema „Passion“ verdeutlicht werden.)

Jesu radikale Ablehnung von Aggression und Gewalt erregt – heute wie in den vergangenen Jahrhunderten – Widerspruch. Die Möglichkeit einer Praktizierung von Gewaltlosigkeit wird

- in den Bereich der Utopie verwiesen,
- als Verhalten von Schwächlingen denunziert und
- gleichgesetzt mit dem Verzicht auf aktive Mitgestaltung der interpersonalen wie gesellschaftlichen Verhältnisse.

Diese zur Abwehr vorgetragenen Behauptungen entspringen vor allem der Angst. Der Zuhörer identifiziert sich bei Konfrontation mit den Äußerungen Jesu zur Gewaltlosigkeit zunächst mit dem potentiellen Opfer, d.h. mit demjenigen, der die Haltung von Gewaltlosigkeit praktiziert und die Folgen seiner Haltung „wehrlos“ erduldet. Die Rolle dieses Leidenden zu übernehmen (im Sinne einer Nachfolge Jesu), empfindet der Zuhörer als immense Überforderung und reagiert entsprechend mit massiver Abwehr. Diese Abwehr versperrt ihm nun die Wahrnehmung der produktiven Menschen und Strukturen verändernden Kraft, welche in der Gewaltlosigkeit liegt.

Will man den Schüler diese verändernde Kraft von

Gewaltlosigkeit entdecken lassen, so ist es aus psychologischen Gründen geraten, ihn in der Position eines Aggressors mit der Haltung von Gewaltlosigkeit zu konfrontieren. Er kann dann – in Identifikation mit dem Aggressor – in seiner Vorstellung die *verändernde Kraft der Gewaltlosigkeit selbst erfahren*, ohne von dieser Rolle überfordert zu sein (LE 6).

Gerade wegen der auch in weiten Kreisen der Bevölkerung verbreiteten negativen Vorurteile gegenüber der Gewaltlosigkeit und ihren Konsequenzen (insbesondere im makrostrukturellen politischen Bereich) ist es wichtig, die ‚Selbsterfahrung‘ der Schüler mit dieser Haltung (LE 6.1) durch konkrete Beispiele praktizierter Gewaltlosigkeit aus dem Umfeld von Schülern bzw. dem politischen Bereich zu ergänzen (LE 6.2–5) und die Schüler selbst ausführlich Gedanken entwickeln zu lassen (LE 6.6), welche Einstellungen und Verhaltensweisen dem Abbau von Aggressionen und dem Aufbau von konstruktiven Konfliktlösungen dienen können. LE 6 stellt den *inhaltlichen Höhepunkt und die Bündelung (LE 6.6) des Modells* dar: hier sollte eine Kürzung der Unterrichtsinhalte unbedingt vermieden werden.

V. LITERATURVERZEICHNIS

(in Auswahl)

1. Zum sachanalytischen Teil

BERKOWITZ, L.: Aggression, in: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1971
DENKER, R.: Angst und Aggression, Stuttgart (Urban-Tb Reihe 80 Bd. 853)
DENKER, R.: Aufklärung über Aggression, Stuttgart 1968² (Urban-Tb Reihe 80 Bd. 814)
DENKER, R. / BALLSTAEDT, St.-P.: Aggression im Spiel, Stuttgart 1976 (Tb)
DOLLARD, u.a.: Frustration und Aggression, Weinheim 1970
MERZ, F.: Aggression und Aggressionstrieb, in: Handbuch der Psychologie (S. 570ff.)
MONTAGU, A.: Mensch und Aggression, Weinheim 1974
NOLTING, H.P.: Lernfall Aggression, Reinbek 1981³ (rororo-Sachbuch 7139; Tb)
PIKAS, A.: Rationale Konfliktlösung, Heidelberg 1974
PLACK, A. (Hg.): Der Mythos vom Aggressionstrieb, München 1973
RÖHM, H.: Kindliche Aggressivität, Starnberg 1973
SCHMIDT-MUMMENDEY, A. u. SCHMIDT, H.D. (Hg.): Aggressives Verhalten, München 1971
SELG, H. (Hg.): Zur Aggression verdammt?, Stuttgart 1975⁴
VIERZIG, S.: Das Böse, Stuttgart 1984 (Kohlhammer Tb 1040)
WERBIK, H.: Theorie der Gewalt, München 1974
WIRTH, H.J.: Aggression, in: TRT (Taschenlexikon Religion und Theologie), Göttingen 1984⁴

2. Theologische Literatur

BAHR, H.E.: Gewaltlosigkeit, in: TRT 1984⁴
DUCHROW, U.: Christenheit und Weltverantwortung, Stuttgart 1983²
EICHHOLZ, G.: Auslegung der Bergpredigt, Neukirchen 1982⁵
PANNENBERG, W.: Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983
Thema Frieden – Texte, Initiativen, Dokumente, bes. zur Bergpredigt. Hg. vom Landesjugendpfarramt
Hannover 1982
WEHOWSKI, St.: Das Böse, in: TRT 1983⁴

3. Didaktische Literatur

FRIEMELT, A. / OSER, F.: Den Frieden lernen (Ein Lernprogramm), Walter Verlag, Olten 1973
MOKROSCH, R. / SCHMIDT, H.P. / STOODT, D.: Ethik und religiöse Erziehung, Stuttgart 1980

andere U-Modelle zu Aggression in Sek. I:

- Erfahrungen mit dem Bösen, in: 28 UE (5./6.), Stuttgart 1976
- Auf Gewalt verzichten, in: 33 UE (9./10.), Stuttgart 1980
- Gewalt (7. Schj.), in: ru 4/71, Stuttgart 1971
- Bergpredigt (Sek. I), RP-Modell 16, Frankfurt 1976
- Das Problem der Aggression, (D. Ullmann) in: Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung 5/71, München 1971

Schülermaterial zu

Unterrichtsmodelle

für die Orientierungsstufe: RU 7
(Neufassung)

Fach: Religion

Thema: **Aggressionen
Konflikte und Konfliktlösungen**

Adressat: Klasse 5/6

Zeitbedarf: ca. 10 Stunden

Fassung:

1. L. Kirchhoff, Hagen
B. Schild, Vechelde
A.K. Szagun, Bovenden-Lenglern
(3.–6. Mai 1982)
2. I. Hein, Stade
I. Kirchhoff, Hagen
C. Müller-Reißmann, Sachsenhagen
H.P. Purwin, Verden
A.K. Szagun, Bovenden-Lenglern
(29.11. – 2.12.1982)
3. M. Arends, Laar
I. Kirchhoff, Hagen
C. Müller-Reißmann, Sachsenhagen
A.K. Szagun, Bovenden-Lenglern
(5.12. – 8.12.1983)

Schlußredaktion: A.K. Szagun
E.W. Happel
G. Fähndrich
Juli 1984

Herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum
Zu beziehen bei: Kirchliche Verwaltungsstelle, 3056 Rehburg-Loccum 2, Postfach

Dieser Unterrichtsentwurf darf ohne Zustimmung der Autoren nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Ein unmöglicher Streit am Mittagstisch

(zum Glück erfunden)

- O A. drückt B. die Verzierung auf dem Pudding ein.
- O B. nimmt sich alle 8 Kirschen von A.'s Pudding.
- O A. schlägt B. mit der blanken Faust die Nase blutig.
- O B. rührt dem A. den ganzen Pudding um.
- O A. kippt B.'s Nachtschisch auf die Tischdecke.
- O B. haut A. einen Knüttel über den Kopf, so daß A. zusammenbricht.
- O A. klaut dem B. einen Löffel Pudding mit Sahne.
- O B. tritt A. gegen das Schienbein.

Wir zeichnen den Streit:

Das ist das unausgesprochene „Gesetz“, nach dem beide handeln:

Personen: Zwei Hirten: Ben und Ali. Erzähler.

Erz.: Zwei Hirten, Ben und Ali, hüteten eine große Schafherde. Die Tiere grasteten friedlich, etliche hatten sich auch gelagert, und die Hirten langweilten sich. Zum Zeitvertreib dachten sie sich Spiele aus.

Ali: Weißt du was? Wir sammeln Steine und bauen eine Mauer. Diese Mauer ist dann eine Grenze. Drüben ist dann dein Land, und hier ist mein Land.

Ben: Ja, das ist ein guter Vorschlag. Dann darfst du natürlich nicht mehr auf meine Seite kommen, und deine Schafe dürfen nicht mehr auf meinem Lande weiden, – es sei denn, daß ich es euch erlaube.

Ali: Und du nicht mehr auf meinem Land. Wenn du es ohne meine Erlaubnis wagst, wirst du es büßen müssen.

Erz.: Und mit Feuereifer bauten sie eine Mauer. Große Steine lagen genug herum, mit vereinten Kräften schleppten sie schwere Felsbrocken herbei. Sie bauten einen halben Tag, dann war eine Mauer fertig, die mitten durch die friedliche Schafherde hindurchführte.

Ali: Was für eine schöne Mauer!

Ben: Nun laß uns jeder auf seine Seite gehen und nachdenken, wie wir einander Streiche spielen können.

Ali: Ach, weißt du, Ben, eigentlich ist es dumm, was wir hier machen. Was haben wir davon, wenn wir sagen: ‚Du darfst nicht mehr auf meine Seite!‘ Laß uns lieber ein Spiel ausdenken, in dem wir miteinander spielen können.

Ben: Woher soll ich aber wissen, ob dein Vorschlag nicht ein Streich ist, durch den du nur wieder auf mein Land kommen willst?

Ali: Ach, das vermutest du! Also gut! Spielen wir das Spiel weiter. (Für sich): Ich finde das Spiel trotzdem dumm.

Ben: Einen Augenblick, Ali! Ich entdeckte gerade, daß ja alles Wasser auf deiner Seite ist! Meine Schafe haben Durst und können nicht mehr über die Mauer. Daran habe ich gar nicht gedacht!

Ali: Wirklich nicht?

Ben: Wie – wie meinst du das?

Ali: Wie ich das meine? Ich meine, daß ich das Spiel ebenso spielen kann wie du. Wenn die Quelle auf meiner Seite ist, dann ist sie eben auf meiner Seite. Und damit basta!

Ben: Du willst meine Schafe verdursten lassen?

Ali: Haha. Es sind ja deine und nicht meine Schafe. Meine Schafe haben genug Wasser.

Ben: Deine Schafe, meine Schafe ... du bist ja verrückt! Es ist doch alles eine Herde! Ali, du kannst sie doch nicht im Ernst verdursten lassen, nur weil sie zufällig auf dieser Seite waren, als wir die Mauer bauten.

Ali: Und warum nicht? Versuche nur mal, ohne meine Erlaubnis deine Schafe herüberzutreiben ... !

Ben: Ich möchte wissen, wie es kommt, daß alles Wasser auf deiner Seite ist. Ich glaube, du wolltest mich von Anfang an übers Ohr hauen, als du sagtest: Laß uns eine Mauer bauen ... !

Ali: Ben, du weißt genauso gut wie ich, daß ich daran nicht gedacht habe!

Ben: Ali, laß uns aufhören, ... was meinst du? Es ist doch alles nur ein Spiel, – und wir vergessen schon, daß es nur ein Spiel ist. Aber das ist doch kein Spiel mehr, wenn einer von uns bereit ist, die Schafe des andern verdursten zu lassen.

Ali: Ich wollte ja vorhin schon aufhören, aber das wolltest du nicht. Und jetzt ist die Quelle auf meiner Seite. Wie soll ich denn wissen, daß dein Vorschlag nicht ein Streich ist? Und hinterher lachst du mich aus, weil ich nachgegeben habe, und behauptest, du habest das Spiel gewonnen!

Ben: Ich weiß nicht, ich weiß nicht ... Ich habe plötzlich Angst vor dir. Du bist wie ein Fremder, wie ein Feind.

Erz.: Und Ben wandte sich ab und begann, auf seinem Land nach Wasser zu graben. Ali freute sich, daß die Mauer so hoch war. Keines der Schafe von der anderen Seite konnte sie überspringen. Er schaute seinen Tieren zu, die zum Trinken an der Quelle standen.

Ben: O, was ist das? Steine! Lauter bunte Steine! Steine und Gold, ein ganzer Schatz! Gold und Edelsteine! Wie bin ich froh, daß die Mauer da ist! Jetzt gehört alles mir, ich brauche nicht zu teilen!

Ali: Hallo, Ben, was hast du denn?

Ben: Edelsteine, Gold, ein ganzer Schatz!

Ali: Edelsteine? Wo hast du sie denn gefunden?

Ben: Hier, auf meinem Land, alles auf meinem Land.

Ali: Willst du sagen, du hast sie gefunden, weil du danach gegraben hast.

Ben: Nein, Ali, ich fand sie zufällig, als ich nach Wasser für meine Schafe grub.

Ali: Und das soll ich dir glauben? Das hast du vorher gewußt, und deshalb wolltest du das Spiel weiterspielen!

Ben: Glaub doch, was du willst!

Ali: Ben, komm einen Augenblick zur Mauer, ja? Bitte! Ich will mit dir sprechen.

Ben: Ich habe keine Zeit. Erst muß ich alle Steine finden, – und Gold. Ich mach mir eine Kette aus Gold und Edelsteinen.

Ali: Ich gebe dir Wasser, soviel du willst, wenn du mir abgibst von den Edelsteinen.

Ben: Wasser? Wofür? Was soll ich mit Wasser?

Ali: Nun, für deine Schafe!

Ben: Was kümmern mich die Schafe! Ich habe einen Schatz! Ich bin kein Hirte mehr!

Ali: Deine Schafe sterben vor Durst!

Ben: Mann, habe ich dir nicht gesagt, daß ich keine Zeit habe! Ich kann mich jetzt nicht mit Schafen abgeben! Ich bin ein Kaufmann geworden! (Für sich): Was kann ich mir jetzt alles kaufen! Ein ganzes Schloß kann ich mir kaufen, eine Handelsflotte, eine ganze Stadt, – und Mädchen kann ich haben! Tausend schöne Mädchen!

Ali: Ben, komm an die Mauer, bitte!

Ben: Ach, laß mich doch in Ruhe!

Ali: Nun, gut! Vielleicht ist auch ein Schatz auf meiner Seite!

Erz.: Und Ali fing wie rasend an zu graben, mal hier, mal dort, er buddelte wie besessen.

Ali: Nichts, nichts! Ich finde keine Edelsteine! Doch was ist das? Die schwarze Wurzel hier? Kriechte gestern nicht ein Schaf, als es von dieser Wurzel fraß? Der halbe Stiel hing aus dem Maul, als ich es fand in schrecklichen Zuckungen. Ob diese Wurzel auch den Menschen gut bekommt! In kleine Stücke werde ich sie zerhacken, in ganz kleine Stücke und den Saft auspressen!

Ben: Hallo, Ali, die Kette ist fertig. Eine schöne Kette aus Gold und Edelsteinen. Jetzt bin ich durstig. Gib mir Wasser! Ich schenke dir die Kette, wenn du Wasser bringst!

Ali: Einverstanden mit dem Tausch! Komm zur Mauer! Ich werd' dir eine Schale Wasser bringen! (Für sich): Ich glaube nicht, daß er was schmecken wird. Er ist zu durstig, wird nichts merken!

Ben: Komm zur Mauer, Ali! Sieh die Kette! Komm, ich leg sie dir um deinen Hals!

Ali: Da trink! Trink alles aus! Ich halt die Schale, bis du ausgetrunken hast!

Ben: Und hier die Kette! Liegt sie gut an deinem Hals?

Ali: Au! Zieh doch nicht so fest!

Ben: Viel fester noch!

Ali: Es ist ein Spiel, und du erwürgst mich! (röchelt, stirbt)

Ben: O dieser Schmerz ... mein Leib ... Oh weh, das war ein schlechtes Spiel.

Erz.: Auf jeder Seite der Mauer lag ein toter Hirte. Bens Schafe kletterten über die Mauer und stürzten sich auf die Quelle. Keiner hinderte sie.

Aus der Thora, dem Gesetz Israels

2. Mos. 22,5: Wenn jemand ein Feld oder einen Weinberg abweiden und sein Vieh dabei frei laufen läßt, so daß es auf dem Feld eines anderen weidet, so soll er mit dem Besten vom Ertrage seines Feldes oder seines Weinbergs Ersatz leisten.
2. Mos. 21,33–34: Wenn jemand eine Zisterne offenläßt, oder wenn jemand eine Zisterne gräbt und nicht zudeckt, und es fällt ein Rind oder ein Esel hinein, so soll der Besitzer der Zisterne Ersatz leisten: Geld soll er dem Besitzer des Tieres bezahlen, das tote Tier aber gehört ihm.
2. Mos. 21,35: Wenn jemandes Rind das Rind eines anderen stößt, so daß es stirbt, so sollen sie das lebende Rind verkaufen und den Erlös teilen, und auch das tote Rind sollen sie teilen.
3. Mos. 24,21: Wer ein Stück Vieh erschlägt, der soll es ersetzen; wer aber einen Menschen erschlägt, der soll getötet werden.

2. Mos. 21,23–25: Entsteht aber ein Schaden, so sollst du geben
Leben um Leben,
Auge um Auge,
Zahn um Zahn,
Hand um Hand,
Fuß um Fuß,
Brandmal um Brandmal,
Wunde um Wunde,
Strieme um Strieme.

Auszüge aus: Der Fuchs

Es begann damit, daß ich mir die Nase zuhielt, wenn ich an ihm vorbeiging. Füchse stinken, flüsterte ich. Entschuldige, erwiderte er. Es wäre mir lieber gewesen, wenn er geantwortet hätte: ich bin kein Fuchs, also stinke ich nicht, oder: du stinkst ja selber, wäschst du dich so wenig? Aber so etwas sagte er eben nicht, er steckte alles ein, und also konnte man kaum an ihn heran. Oder, zum Beispiel, ich rempelte ihn an. Entschuldige, sagte er. Ich konnte es kaum noch mit anhören und schrie: du bist feige. Ich bin nicht feige, erwiderte er.

War er jetzt feige oder nicht? Mir gegenüber war er feige, denn er hatte Angst vor den Prügeln, die er bekommen hätte, wenn er mich verdächtigt hätte, aber dem Lehrer gegenüber war er nicht feige, denn er nahm alles auf sich, den Argwohn, die Auseinandersetzung, die schlechte Note, den Verdacht, der den Lehrer von jetzt an nicht mehr losließ. Folglich, dachte ich, ist er gleichzeitig feige und nicht feige. Weshalb aber, überlegte ich weiter, fürchtete er sich mehr vor mir als vor dem Lehrer, der ihm doch viel Schlimmeres anhaben konnte?

Ich war zornig, ich war so zornig, wie ich es noch nie gewesen war. Ohne mir einzugestehen, daß ich die Chance ganz allein verpatzt hatte, vergaß ich das Spiel und stürzte mich auf den Fuchs. Ich riß ihn auf den Boden herunter, ich faßte nach seinem Kopf und schlug ihn immer wieder gegen die Erde, so lang, bis ihm das Blut aus dem Mund und aus der Nase floß. Aber er, er wehrte sich nicht, er wischte sich bloß das Blut aus dem Gesicht und sah mich an. Und ich, ich tat dasselbe, ich sah ihn an. Wie ich ihn so betrachtete, sagte er einen einzigen Satz, den ich in meinem ganzen Leben nicht vergessen werde: „War das recht?“ Er sagte nicht: „Das war nicht recht“, sondern fragte: „War das recht?“ „Nein“, antwortete ich und nahm mein Taschentuch, mein dreckiges Taschentuch, und wischte ihm das Blut von der Nase und vom Mund. Und was tat er: er lächelte.

Der Fuchs war kein Fuchs mehr, der Jäger war kein Jäger mehr, und da ich keiner mehr war, waren auch alle anderen keine Jäger mehr. Er war einer von uns, aber nicht so, daß er wie wir wurde, sondern so, daß wir wie er wurden. Vom einen Tag auf den andern veränderten wir uns, das heißt, er hatte uns verändert. Aber, was wohl noch mehr war, er wurde gar nichts Besonderes, er hatte uns nur etwas beigebracht; mir vor allem, das ist klar.

Leben und Wirken M. Gandhis¹

Mahatma Gandhi wurde 1869 als Sohn eines Regierungsbeamten an der Nordwestküste Indiens geboren. Hübsch ist der junge Gandhi nicht; wegen seiner abstehenden Ohren und der dicken Unterlippe wird er oft gehänselt. Einmal bleibt er sitzen, weil er in Mathematik nicht mitkommt.

Nach Abschluß der Schule studiert Gandhi Jura in London. Er ist schüchtern und findet keine Freunde unter den Engländern. In seiner Einsamkeit beginnt er zu lesen, zunächst das heilige Buch der Hindus, noch mehr beeindruckt ihn dann aber das Neue Testament, besonders die Bergpredigt mit ihrer Aufforderung zur Sanftmut auch gegenüber dem unerbittlichsten Feind.

1893 reist er nach bestandenem Examen nach Südafrika, wo er als Anwalt arbeiten will. Gandhi ist noch keine Woche im Land, als ihm ein Unrecht zustößt, das sein Leben für immer verändert. Er hat eine Eisenbahnkarte erster Klasse gekauft und macht es sich gerade im Abteil gemütlich, als ihm ein Weißer befiehlt, er solle sofort im Gepäckwagen verschwinden. Gandhi weigert sich und wird beim nächsten Bahnhof aus dem Zug geworfen – für Farbige gibt es keine erste Klasse. Farbige dürfen auch keine öffentlichen Gehwege benutzen und abends nur mit schriftlicher Erlaubnis die Wohnung verlassen. Gandhi beginnt für die rechtlosen Farbigen zu kämpfen – gewaltlos. Wiederholt sitzt er im Gefängnis, aber er gibt nicht auf. Als er 1914 nach Indien zurückkehrt, ist er ein glänzender Redner und ein erfahrener Kämpfer für die Menschenrechte. Er reist erst einmal durch sein Land. Ausbeutung, Krankheit, Hunger und Verzweiflung ist, was er sieht. Gandhi hilft den Ärmsten der Armen; er gründet eine Kommune, in die er auch Unberührbare aufnimmt. Die schmutzigsten Arbeiten teilt er mit ihnen, selbst das Klo-Putzen, kein Hindu hat vor ihm solche (unreine) Arbeit getan. Doch bald merkt er, daß sein Vorbild allein Indien nicht grundlegend verändern kann, er braucht eine große Gruppe im Kampf gegen die Kolonialherren. Gandhi wird Führer einer Partei und entwickelt für seinen politischen Kampf die ungewöhnlichsten Waffen der bisherigen Menschheitsgeschichte: Nächstenliebe und passiver Widerstand. Gandhi beschließt, in Zukunft den Engländern die Zusammenarbeit zu verweigern. Er setzt Trauertage für Indien an, an denen das ganze Land stillsteht: Verkehr, Arbeit, Schulen, alles; seine Anhänger tun einfach nichts, – und lassen sich notfalls wehrlos von der Polizei zusammenschlagen. Zunächst spotten die Engländer noch, doch bald vergeht ihnen das Lachen. Gandhi fordert seine Landsleute auf, statt der in England verarbeiteten teuren Stoffe nur noch selbstgesponnenes indisches Tuch zu tragen; das Geschäft der Engländer mit indischer Baumwolle bricht zusammen, Gandhi wird eingesperrt, aber das hölzerne Spinnrad wird zum Zeichen einer friedlichen Revolution, in Politik und Wirtschaft.

Mit einer Handvoll Salz kommt 1930 die Wende im Kampf für die indische Unabhängigkeit. Die englische Kolonialregierung hat das Monopol für die Gewinnung und den Verkauf von Salz. Gandhi wird es brechen. Er kündigt den Engländern an, er werde mit seinen Anhängern zum Meer wandern, dort abgelagertes Salz aufsammeln und verteilen; sein langer Marsch zum Meer wird zum Triumphzug. Die Inder jubeln ihm zu, Tausende schließen sich an. Tagelang sind Bilder des halbnackten alten Mannes mit Wanderstab und seinen Anhängern in den Wochenschaun und Zeitungen der Welt zu sehen. Die Engländer werfen die Inder zu Tausenden ins Gefängnis für das Aufsammeln einiger Körnchen Salz, auch Gandhi. Aber wenige Monate später lassen sie ihn frei und schicken ihn nach London zum König, wo er im Lendenschurz zum Empfang erscheint und über Indiens Unabhängigkeit verhandelt. Gandhi erlebt noch den Erfolg seines gewaltlosen Kampfes, 1947 wird Indien schließlich unabhängig.

1948 wird er von einem fanatischen Hindu erschossen, der ihm seinen Versöhnungswillen gegenüber den Moslems übelnahm. Millionen strömen aus aller Welt zu seinem Begräbnis nach Neu Delhi.

Gandhis Botschaft und Vorleben von Gewaltlosigkeit und Nächstenliebe wurde seitdem von vielen auch im politischen Kampf übernommen.

1. Nach einem Artikel von Erich Follath, Stern, Herbst 83



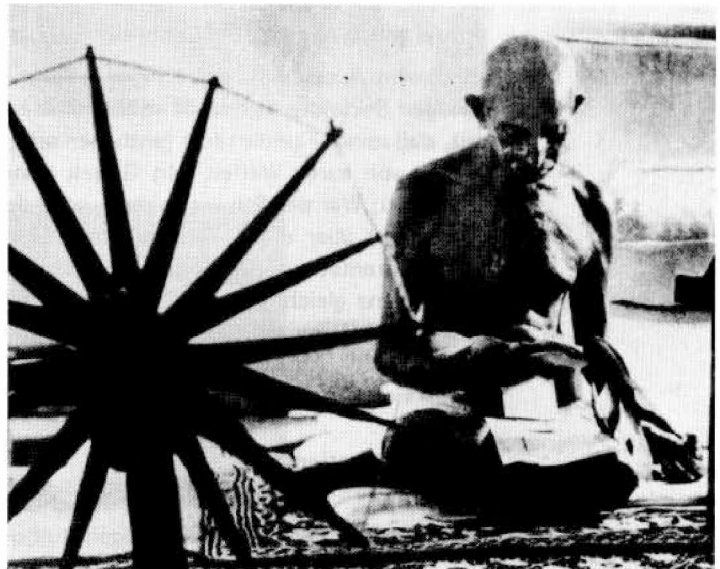
Auf dem Salzmarsch



Auf Reisen in Indien



Bei der Regierung in London



Das hölzerne Spinnrad als Symbol

Martin Luther King

Als Martin Luther King — eigentlich hieß er Michael — am 4. April 1968 von dem Schuß eines Mörders zu Tode getroffen zusammenbrach, starb ein Mann, der, eben 39 Jahre alt, in aller Welt bekannt war. Dem 35jährigen wurde 1964 der Friedensnobelpreis zugesprochen. Damit war er der jüngste Nobelpreisträger überhaupt.

Schon in früher Jugend — King wurde am 15. Januar 1929 in Atlanta, der Hauptstadt Georgiens im südlichen Nordamerika geboren — fielen die Schatten der beklagenswerten Negersituation in Amerika auf den noch nicht schulpflichtigen Jungen: Die Eltern zweier Kinder aus dem Nachbarhaus, mit denen der farbige Michael spielte, verboten eines Tages ihren Söhnen den Umgang mit dem „Negerkind“.

King spielte eine führende Rolle in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, im Kampf um Gerechtigkeit für die farbigen und armen Amerikaner und gegen den Rassismus.

Während des Busboykotts in Montgomery sprach Martin Luther King in einer Kirche vor vielen hundert Menschen. Er ermahnte sie, gegenüber den weißen Bürgern der Stadt nicht gewalttätig zu werden, sondern am Gebot der Liebe festzuhalten. Kings Frau Coretta war mit dem Baby Yoki zu Hause geblieben. Eine Nachbarin war bei ihr. Die beiden Frauen hörten plötzlich ein Geräusch auf der Veranda. Es klang, als hätte jemand einen Ziegelstein fallen lassen. Sekunden später erschütterte eine Explosion das Haus. Eine Bombe war losgegangen.

Die Detonation war mehrere Straßen weit zu hören. In kurzer Zeit kam die Nachricht zu Martin Luther King in die Kirche. „Jemand hat eine Bombe in Ihr Haus geworfen.“ King blieb ruhig. Er unterbrach die Kollektensammlung, die gerade im Gange war, teilte der Gemeinde die böse Nachricht mit und ermahnte sie, nicht in Panik zu geraten. Rasch fuhr man ihn nach Haus. Hunderte von Negern standen um das Haus, Empörung in den Gesichtern. Sie waren mit Gewehren, Steinen, Stöcken und Coca-Cola-Flaschen bewaffnet. King stürzte in das Haus. Er fand seine Frau und das Baby wohlbehalten im Schlafzimmer. Die beiden Frauen waren nach dem ersten Geräusch sofort nach hinten gerannt. Wie gut, daß sie nicht vorne auf der Veranda nachgesehen hatten, was los war!

Inzwischen waren mit besorgten Mienen der weiße Bürgermeister und andere städtische Beamte eingetroffen. Auch Reporter waren da. Die Menge draußen schwoll an und wurde immer erregter. So viele Beleidigungen hatten die Neger einstecken müssen, jetzt war das Maß voll. Der Polizei gelang es nicht, die Leute auseinanderzutreiben. Ein blutiger Aufruhr drohte.

In diesem Augenblick trat King auf die mit Schutt übersäte Veranda. Er hob die Arme. In wenigen Sekunden herrschte vollkommene Stille. Mit ruhiger Stimme teilte King der Menge mit, daß seiner Familie nicht geschehen sei. „Nun beruhigt euch“, sagte er. „Macht keinen Gebrauch von euren Waffen. Mit Gewalt können wir dieses Problem nicht lösen. Denkt an das Wort Jesu: Wer das Schwert nimmt, wird durchs Schwert umkommen.“ Die Menge blieb ruhig, verwundert über diese Worte aus dem Munde eines Mannes, dessen Frau und Kind beinahe einem Attentat zum Opfer gefallen wären. King fuhr fort: „Wir müssen unsere weißen Brüder lieben, ganz gleich, was sie uns antun. Wir müssen ihnen klarmachen, daß wir sie lieben. Vergeßt nicht: Wenn ich beseitigt werde — die Freiheitsbewegung wird weitergehen. Denn Gott ist mir uns.“ „Amen“, riefen einige und „Gott segne dich. Wir halten zu dir!“ Dann begann die Menge sich zu zerstreuen. Die Wut war verklungen. Das drohende Blutbad war abgewendet.

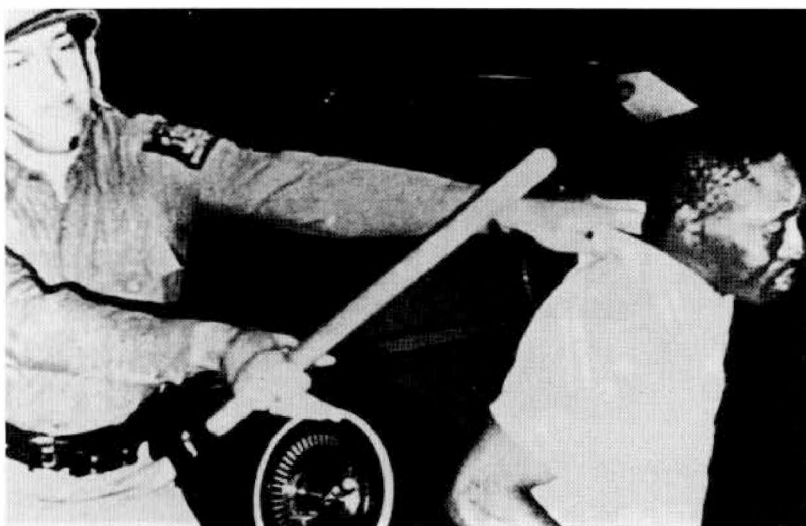
Information

- 1954 Pfarrer an einer baptistischen Kirche in Montgomery/Alabama
 - 1955 Beginn des 382tägigen Busboykotts der Neger Montgomerys, am Ende Sieg der Neger durch gewaltlosen Widerstand
 - 1963 Erfolgreiche Demonstration in Alabama, die King weltberühmt machte; Rede am Lincoln-Denkmal in Washington vor 250 000 Menschen aller Hautfarben
- Es ist bis heute nicht geklärt, ob King einem politischen Mord zum Opfer gefallen ist. Sein Vater, 77 Jahre alt, ist Geistlicher in Atlanta. Seine Mutter wurde 1974 während eines Gottesdienstes erschossen.

1956:
Bus-Streik in
Montgomery:
die hinteren Plätze
für die Schwarzen
blieben leer.



Die schwarzen Ein-
wohner gehen zu Fuß
zur Arbeit —
oft bis zu 8 km.



Gewalt gegen schwarze
Bürgerrechtler



Bild der Gewalt:
M.L. King krümmt
sich vor Schmerz –
von einem Stein
getroffen.



M.L. King
bei einer Rede



M.L. King bei einem
Demonstrationszug
Arm in Arm mit
seinen Anhängern

14 Herr, gib mir Mut zum Brücken bauen

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of three staves of music with German lyrics underneath. Chord symbols are written above the notes: F, Gm7, C7(9), Bb, C4-3, F, Gm7, C7(9), F, Gm7, C7(9), F.

Herr, gib mir Mut zum Brük - ken bau - en, gib mir den Mut zum
 er - - sten Schritt. Laß mich auf dei - - ne Brük - ken trau - en,
 und wenn ich ge - he, gehst du mit.

2. Ich möchte gerne Brücken bauen, wo alle tiefe Gräben sehen.
Ich möchte über Zäune schauen und über hohe Mauern gehen.
3. Ich möchte gerne Hände reichen, wo jemand harte Fäuste ballt.
Ich suche unablässig Zeichen des Friedens zwischen Jung und Alt.
4. Ich möchte nicht zum Mond gelangen, jedoch zu meines Feindes Tür.
Ich möchte keinen Streit anfangen. Ob Friede wird, das liegt bei mir.
5. wie Strophe 1

Text: Kurt Rommel
 Melodie: Paul Gerhart Walter