

Edmund Käbisch

Von der Verfolgung zum Widerstand

Menschen auf dem Weg zur Friedlichen Revolution

Materialien und Kopiervorlagen für den
Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht

Mit Geleitworten von
Joachim Gauck, Stanislaw Tillich
und Martin Böttger



EDITIONS LA COLOMBE

Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese
Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet
unter
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk ist in allen seinen Teilen weltweit urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen
des Urheberrechts ist ohne schriftliche Zustimmung
des Verlages und der Urheberrechtsinhaber unzulässig.
Das gilt insbesondere aber nicht ausschließlich für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
die Einspeicherung in und Verbreitung durch elektronische
Systeme.

2. Auflage 2015
© 2015 Dr. Edmund Käbisch

Produktion und Verlag: Editions La Colombe, Moers
www.colombe.de

Druck: EuroPB, Příbram, Tschechische Republik
Printed in Czech Republic

ISBN 978-3-929351-46-0

Inhalt

Geleitwort	5
Einleitung	7
1. Thematische und didaktische Grundlegung	8
1.1. Politische Verfolgung in der DDR in historischer Perspektive	8
1.2. Mitgefühl mit den Opfern in ethischer Perspektive	9
1.3. Das Eintreten für Freiheitsrechte in theologisch-politischer Perspektive	9
1.4. Politisch Verfolgte in der DDR innerhalb der sächsischen Landeskirche	14
1.5. An ‚kleinen‘ Vorbildern die Bedeutung von Religion entdecken	15
1.6. Eigene Zeitzeugengespräche planen und durchführen	15
2. Kompetenzen für Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht	16
2.1. Historische Kompetenzen	16
2.2. Ethische Kompetenzen	17
2.3. Theologische Kompetenzen	18
2.4. Anregungen zur Vertiefung der Kompetenzen	19
3. Methodische Anregungen und Anmerkungen zu den Arbeitsblättern AB 1 – AB 12	20
4. Methodische Anregungen zu den Arbeitsmaterialien M 25 – M 42	21
5. Literaturverzeichnis	25
Unterrichtsmaterialien M 1 – M 42	27
Arbeitsblätter AB 1 – AB 18	209
Abkürzungsverzeichnis und Glossar	228
Personenverzeichnis	231

Ein Großteil der in diesem Buch wiedergegebenen Dokumente und Unterlagen stammt aus dem Privatbesitz der beschriebenen Personen. Teilweise fehlen genauere Quellenangaben, so dass nicht alle Quellen in der Materialsammlung exakt angegeben werden konnten.

Viele der abgebildeten Dokumente und Unterlagen liegen nur in eingeschränkt reproduzierbarer Qualität vor, etwa weil es sich um relativ alte, persönliche Dokumente oder Fotokopien handelt. Autor und Verlag bitten um Verständnis, dass nicht alle Abbildungen den Qualitätserwartungen der Leser entsprechen.

Danksagung

Autor und Verlag bedanken sich bei der Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft für die finanzielle Unterstützung dieser Materialsammlung.



STIFTUNG
SÄCHSISCHE
GEDENKSTÄTTEN

In gleicher Weise geht der Dank an das Soziokulturelle Zentrum der Zwickauer Region Alter Gasometer für das Zustandekommen, die Beantragung und die Abwicklung dieses Projektes der Materialsammlung.



Die erste Auflage wurde gefördert aus Mitteln des Freistaats Sachsen.

Finanzielle und ideelle Unterstützung der vorangegangenen Materialsammlungen „Akteure der Friedlichen Revolution“ und „Politisch Verfolgte in der DDR“ wurde geleistet von: Freistaat Sachsen und Sächsische Aufbaubank, Landratsamt Zwickau, Bergakademie Freiberg, Evangelisch-Lutherisches Landeskirchenamt Sachsens, Landrat des Landkreises Zwickau, Landrat des Erzgebirgskreises, Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Europa.

Der Verband Politisch Verfolgter des Kommunismus e.V. (VPVDK) Landesverband Sachsen hat alle Materialsammlungen sowohl ideell als auch finanziell unterstützt.

Geleitwort des Sächsischen Ministerpräsidenten

zur Materialsammlung von Dr. Edmund Kabisch,
Dompfarrer i.R.

„Von der Verfolgung zum Widerstand. Menschen
auf dem Weg zur friedlichen Revolution“

In diesem Jahr feiern wir „25 Jahre Friedliche Revolution“. Sie markierte den Anfang vom Ende der DDR. Dieses Jubiläum führt uns aber auch vor Augen: Heute kennen Kinder, Jugendliche und selbst junge Erwachsene die DDR, die friedliche Revolution und die Wiedervereinigung nur aus dem Geschichtsbuch. Das ist eine große Herausforderung für uns alle, denn das Erinnern an die DDR als Unrechtsregime ist unsere gemeinsame Aufgabe.

Zum Erinnern braucht es zweierlei: zum einen wiederkehrende Anlässe, die uns zum Innehalten auffordern, und zum anderen Berichte von Zeitzeugen, die uns zum Nachdenken bringen. Wenn wir uns an die demokratische Freiheitsrevolution von 1989 erinnern, dann können wir das gar nicht von ihrer Vorgeschichte, der Geschichte von 40 Jahren DDR, trennen. Nur wenn wir verstehen, was es bedeutet, in einer Diktatur leben zu müssen, verstehen wir auch den ungeheuren Drang nach Freiheit, der sich 1989 Bahn brach und die Mauer zum Einsturz brachte, die Deutschland 28 Jahre lang teilte.

Die vorliegende Publikation beleuchtet genau diese Vorgeschichte der Friedlichen Revolution. In ihr erzählen Zeitzeugen und Dokumente von ihren ge-

platzten Träumen und ihrem zerstörten Leben, von den Mechanismen der politischen Unterdrückung und Verfolgung sowie von freiheitlichem Geist und Widerstand. Die Sammlung persönlicher Schicksale zeigt beispielhaft, wie aus ganz normalen Menschen, die nichts anderes wollten, als frei zu sein, Verfolgte des SED-Regimes wurden. Sie stellt die Biographien bisher weithin Unbekannter in den Mittelpunkt, deren Freiheitswillen trotz aller Verfolgung nicht gebrochen, sondern zu mehr Widerstand angestachelt wurde.

Indem diese Publikation Zeitzeugen und ihre Schicksale „sprechen“ lässt, leistet sie einen wertvollen Beitrag gegen das Vergessen und für eine politische Bildung, die darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schüler zur Kritik fähig werden und eigene Urteilskraft entwickeln. Auf beides ist unsere Demokratie angewiesen. Nur wer um die Trennlinie zwischen Diktatur und Demokratie weiß, kann erkennen, wo es gilt, die errungene Demokratie zu verteidigen. Ich sage deshalb dem

Autor, Dr. Edmund Kabisch, von Herzen Dank für diese Publikation, und wünsche ihr als Unterrichtsmaterial im Geschichts-, Religions und Ethikunterricht weite Verbreitung und viele Nutzer.

Stanislaw Tillich

Ministerpräsident des Freistaates Sachsen

Geleitwort zu „Akteure der Friedlichen Revolution“ (2009)

Regelmäßig erschrecken die Medien darüber, wie wenig Jugendliche über Opposition und Widerstand in der DDR wissen. Deshalb ist es gut, dass Edmund und David Kabisch, Vater und Sohn, diese didaktische Handreichung für den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht an sächsischen Schulen ausgearbeitet haben. Ganz bewusst haben Sie nicht beliebig Beispiele aus der Geschichte der DDR-Opposition aneinandergereiht, sondern nur solche Personen, Gruppen und Ereignisse ausgewählt, die in der Region Zwickau eine Rolle spielten. Denn wenn sich der Zehntklässler, der die bewegte Zeit des Herbstes 1989 und alles, was davor passierte, nicht selbst erlebt hat, überhaupt für Geschichte interessiert, dann am ehesten, wenn die Straßen, durch den die Revolutionäre zogen, auf seinem Schulweg liegen und er den Platz vor der Kirche, auf dem sich der Friedenskreis 1989 zum Gebet versammelte, vom Fußballspielen kennt. So wünsche ich der pädagogischen Handreichung viele engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die sich von den Dokumenten, Fotos und Texten dazu anregen lassen, ihren Schülerinnen und Schülern die „Akteure der Friedlichen Revolution“ aus der Region Zwickau vorzustellen und nahe zu bringen.

Dr. h.c. Joachim Gauck

Vorsitzender von
Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V.
Seit 2013 Bundespräsident

Geleitwort zu „Politisch Verfolgte in der DDR“ (2013)

Erfolg hat nur, wer gut folgen kann, heißt es in einem Kabarett-Song aus den sechziger Jahren. Soll unsere Jugend den Erfolgreichen folgen? Sollen die Folgsamen unsere Gefolgsleute sein?

Nein. Wer das vorliegende Unterrichtsmaterial von Edmund Kabisch zur Hand nimmt, wird bald merken, dass hier nicht die Erfolgreichen und Folgsamen porträtiert werden, um jüngere ostdeutsche Geschichte zu verstehen. Im Gegenteil: Kabisch wählt die Politisch Verfolgten – also die Erfolgslosen und Unfolgsamen – um Schülerinnen und Schülern unsere jüngere Geschichte begreiflich zu machen.

Ein Beispiel: Joachim Gäbler, Gerhard Schneider, Achim Beyer und 16 weitere Jugendliche hatten 1950 in Werdau gegen die Einführung der „Volkswahlen“, die als Einheitsliste ohne Auswahlmöglichkeit durchgeführt werden sollte, mit Flugblättern protestiert. Ohne Erfolg. Urteil: insgesamt 130 Jahre Zuchthaus für die 19 jugendlichen Protestierer.

Ab 1950 wurden in der DDR alle Wahlen per Einheitsliste veranstaltet. Der Erfolg des kühnen Jugendprotestes stellte sich erst 40 Jahre später ein, als die Werdauer und mit ihnen alle wahlberechtigten Ostdeutschen am 18. März 1990 zum ersten Mal wieder demokratisch wählen durften.

Anderes Beispiel: der Theologiestudent Nikolaus Krause protestierte 1968 gegen den Abriss der Universitätskirche in Leipzig. Ohne Erfolg. Urteil: 22 Monate Haft wegen „staatsfeindlicher Hetze“. Ihm persönlich verhalf nach seiner Haftentlassung die Sächsische Landeskirche zu beruflichem Erfolg als Pfarrer und stellvertretendem Landesjugendpfarrer. Die Universitätskirche Leipzig wurde als „Paulinum“ jedoch erst lange nach der friedlichen Revolution neu errichtet. Nikolaus Krause erhielt 2004 das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für sein mutiges Wirken.

Vierzig lange Jahre hatten mutige Widerständler als Unpersonen zu gelten, durften ihre „Verbrechen“ nicht genannt werden. Aber es sind gerade diese und viele andere politisch Verfolgte, deren Schicksal in Schulen bekannt gemacht werden muss. Nicht der Staatsanwalt Walter Piehl und die „Volksrichter“ Fritz Hübsch und Edith Müller, die das Urteil gegen die Werdauer Oberschüler 1951 fällten und die 1992 wegen Rechtsbeugung angeklagt wurden, stehen im Mittelpunkt des Interesses. Es sind immer die politisch Unfolgsamen, die Verfolgten, denen unsere Aufmerksamkeit gebührt. Sie, nicht die damals erfolgreichen Verfolger, haben unser Mitgefühl verdient, das – wie Edmund Kabisch begründet – auch heute eine Voraussetzung ethischen Handelns ist.

Damit sei nichts gegen Erfolg und gegen die Erfolgreichen gesagt. Erfolgsorientierung ist per se nichts Schlechtes und beruht gewiss auch nicht immer auf Folgsamkeit, wie das oben zitierte Lied behauptet. Im Gegenteil: welche Eltern wünschen nicht ihren Kindern beruflichen und persönlichen Erfolg? Aber unsere Kinder sollen auch lernen, dass Erfolg nicht das höchste Gut im Leben ist und dass es Werte gibt, die höher stehen. Erfolg darf aber nicht auf Kosten der Rechte Anderer errungen werden. Menschenrechte sind im Kleinen wie im Großen stets höher zu veranschlagen als Erfolge.

Möge diese Broschüre mit ihrer aufschlussreichen (wenn natürlich nicht vollständigen) Materialsammlung über mutige Frauen und Männer dazu beitragen, dass auch in unserer Zeit gewaltfreie politische Einmischung und Zivilcourage gelebt werden. Dann hätte auch diese Schrift den gewünschten Erfolg.

Dr. Martin Böttger

Ehemaliger BStU-Außenstellenleiter Chemnitz und
Vorsitzender des Martin-Luther-King-
Zentrums für Gewaltfreiheit
und Zivilcourage Werdau e.V. (MLKZ)
– Archiv der Bürgerbewegung Südwestsachsens

Einleitung

Die Rolle der evangelischen Kirche in der DDR und ihr Beitrag zur Friedlichen Revolution sind in der Zeitgeschichtsschreibung umstritten. Nach einem Forschungsüberblick von Klaus Fitschen sind sich die deutschen Historiker u. a. in der Beurteilung darüber uneins, wie es zu der Friedlichen Revolution 1989 kam und welche Kräfte „der maroden DDR ein Ende machten“¹. Auf der einen Seite zeigen Kirchengeschichtler und Theologen die Tendenz, die Rolle der evangelischen Kirche hervorzuheben. Nur unter dem schützenden Dach der Kirche konnten ihrer Meinung nach oppositionelle Basisgruppen zusammenkommen und sich mit den Themen „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“² unter den Bedingungen der DDR auseinandersetzen. Sie setzten sich für die Freiheitsrechte der Menschen ein und suchten nach Wegen der Demokratie. Dabei sei es die biblische Botschaft der Gewaltlosigkeit gewesen, die die Gruppen zu einer oppositionellen Kraft wachsen ließ und sie dann zu dem Mut führte, mit Kerzen unter dem Motto „Keine Gewalt!“ auf die Straße zu gehen und sich für gesellschaftliche Veränderungen einzusetzen. Darauf war die Staatsmacht nicht vorbereitet gewesen.³ Diese Bewegung von der Kirche auf die Straße wurde sogar als „Protestantische Revolution“⁴ und „Wunder“⁵ bezeichnet. Mit dem Wunderbegriff soll dabei die offene Frage zum Ausdruck kommen, wieso es Emotionen und Euphorie schaffen konnten, die Diktatur der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), gestützt auf Staatssicherheit (die sog. Stasi), Kampfgruppen der Nationalen Volksarmee (NVA) und Gruppen der Sowjetischen Streitkräfte zu Fall zu bringen. Die DDR war ein hoch militarisiertes Land und stets bereit, gegen jeden äußeren Angriff vorzugehen und alle inneren Feinde zu bekämpfen.

Die damals bestehenden Spannungen, die zwischen der Kirchenleitung und den Basisgruppen oder den Kirchgemeinden und der „Kirche von unten“ bestanden, werden dabei unterschiedlich von den Kirchenhistorikern interpretiert, aber sie werden nicht – wie Fitschen zutreffend anmerkt – in einem offenen Diskurs ausgetragen.

Auf der anderen Seite sind es vor allem die „Vertreter der Allgemeinen Geschichte“ (also Nichttheologen), die hauptsächlich in den damals existierenden öko-

nomischen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Missständen die Wurzeln des Zusammenbruchs der DDR sehen. Es seien nicht die kirchlichen, sondern die staatlichen Akteure – wie z.B. die Verantwortlichen „der Volkspolizei, der NVA, der SED, der Staatssicherheit, der Bezirksverwaltung“⁶ und auch die neue Außenpolitik der Sowjetunion – gewesen, die es erst ermöglicht hatten, dass die Friedliche Revolution glücken konnte. Sie stellen die Ereignisse vor allem in den großen Kontext der damaligen Weltgeschichte. Die DDR war nicht das einzige Land mit einer Friedlichen Revolution, denn der Zusammenbruch des sozialistischen Machtblockes begann bereits weit vor 1989 (z. B. mit der Solidarność-Bewegung seit 1980 in Polen). In diesen Geschichtsdarstellungen wird die Rolle der Kirche nach der Einschätzung von Fitschen marginalisiert.

Es werden sicherlich noch Jahrzehnte vergehen, bis die Historiker alle Nuancen und Details der Ereignisse des Herbstes 1989 aus den unterschiedlichen Archiven zusammengetragen und analysiert haben. Erst dann wird ein präziseres Gesamtbild vorgelegt werden können, als es heute der Fall ist.

Die vorliegende Materialsammlung wird diese unterschiedlichen Positionen, die mit zur sog. Friedlichen Revolution führten, daher weder abschließend interpretieren noch befriedigend bewerten können. Die Materialsammlung soll die Aufmerksamkeit jedoch auf einen Aspekt lenken, der unter didaktischen Gesichtspunkten von besonderem Interesse ist: Die Friedliche Revolution wurde von Menschen getragen und ausgelöst, die ihre Sehnsucht nach Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Gleichheit nicht unterdrücken ließen. Viele Jugendliche und Erwachsene, Frauen und Männer waren nicht staatskonform, sondern sie begannen, selbständig zu fühlen, zu denken und zu handeln. Dafür wurden sie verfolgt und bestraft. Zahlreiche Terrorurteile seit 1945 belegen dieses. Die Machthaber standen diesem selbständigen Fühlen, Denken und Handeln, das von Jahr zu Jahr zunahm, machtlos gegenüber. Ein Dialog oder eine sachliche Auseinandersetzung waren nicht möglich, sondern die Mechanismen der Unterdrückungen wurden unbeirrt durchgeführt. Wie schon 1953 brach 1989 diese Sehnsucht nach Freiheitsrechten wie eine Eruption aus und ergriff fast die ganze Bevölkerung. Das führte mit zur Friedlichen Revolution und endete in der deutschen Wiedervereinigung.

Auch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat in zahlreichen Denkschriften und Texten die Aufgaben und Herausforderungen einer demokratischen Bildung beschrieben. So heißt es in dem 2010 erschienenen Text „Kirche und Bildung“, dass das kirchliche Bildungshandeln „dem demokratischen Prinzip der Religionsfreiheit“ entspricht.⁷ Dabei wird davon ausgegangen, dass „durch Bildungsangebote viele Menschen erreicht“ werden, die „sonst kaum oder auch gar keinen Kontakt zu Kirche haben. Solche Angebote

1 Klaus Fitschen, Kerzen – Kirche – Kontroversen. Die Rolle der evangelischen Kirche 1989/90 in der Zeitgeschichtsschreibung, in: Mitteilungen zur Kirchlichen Zeitgeschichte 4 (2010), S. 97–110.

2 1983 fand in Vancouver/Kanada die ökumenische Vollversammlung der Weltchristenheit statt. Unter diesem Thema wurden nicht nur Christen, sondern alle Menschen zu gemeinsamem Handeln aufgerufen. Diese Bewegung wurde als „Konziliarer Prozess“ bezeichnet.

3 Christian Führer, Und wir sind dabei gewesen. Die Revolution, die aus der Kirche kam, Berlin 2008.

4 Vgl. Ehrhart Neubert, Eine protestantische Revolution, Berlin 1990. Vgl. aber später: Ehrhart Neubert, Unsere Revolution. Die Geschichte der Jahre 1989/90, München 2008.

5 Jan Schönfelder (Hrsg.), Das Wunder der Friedlichen Revolution, Leipzig 2009.

6 Klaus Fitschen, ebenda S. 98.

7 Kirche und Bildung – Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD, 2010, S. 39.

können wesentlich dazu beitragen, ein positives Verhältnis zu Kirche zu gewinnen.⁸ Der Religionsunterricht ist ein unverzichtbares Element der Bildungsverantwortung der evangelischen Kirche.⁹

1. Thematische und didaktische Grundlegung

1.1. Politische Verfolgung in der DDR in historischer Perspektive

Die Aufgabe einer demokratischen Bildung im Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht gewinnt an Brisanz und Dringlichkeit, wenn man sich das heutige DDR-Bild west- und ostdeutscher Jugendlicher vor Augen führt. Nach den Untersuchungsergebnissen von Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schroeder haben Schüler vor allem drei Defizite: Erstens seien vielen Schülerinnen und Schülern die Trennlinien zwischen Demokratie und Diktatur nicht bekannt; zweitens sei das Wissen zu Geschichte und Politik der DDR mehrheitlich unbefriedigend und lückenhaft; drittens loben besonders die ostdeutschen Schüler „mit breiter Mehrheit die sozialen Seiten des SED-Staates und gleichzeitig neigt eine beträchtliche Minderheit unter ihnen zur Ausblendung diktatorischer und repressiver Aspekte.“¹⁰

In der Zeit von 1945 bis 1989 wurden in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Deutschen Demokratischen Republik aus politischen Gründen mindestens 280.000 Menschen zu Haftstrafen verurteilt.¹¹ Sie wurden zu Feinden erklärt und als „Verbrecher“ bekämpft. Sie mussten „liquidiert“ werden (so die wiederkehrende Bezeichnung in Stasi-Dokumenten). Dieses menschenverachtende Vergehen der SED-Machthaber durchzieht wie ein roter Faden die ganze DDR-Geschichte.

Die hier vorgestellten politisch Verfolgten in der DDR, die ihren Lebensmittelpunkt größtenteils auf dem heutigen Gebiet des Freistaates bzw. der Landeskirche Sachsens hatten, werden in dieser Materialsammlung in drei Zeitepochen dargestellt:

1. 1945 bis 1953: vom Ende des Zweiten Weltkrieges über die SBZ, die Gründung der DDR, die Zweite Parteikonferenz der SED, die Geheimverhandlung in Moskau zwischen der KPdSU und der SED bis hin zum 17. Juni 1953;
2. 1953 bis 1975: vom „Neuen Kurs“ der SED über den Ungarnaufstand, den sog. Mauerbau, die innerdeutschen Vereinbarungen ohne vertragliche Regelungen, den „Prager Frühling“ bis hin zu den KSZE-Verhandlungen in Helsinki;
3. 1975 bis 1989: von den Helsinki-Vereinbarungen über die Demokratisierung in Polen mit der Solidarność-Bewegung, das Staat-Kirche-Gespräch vom

6. März 1978, Michail Gorbatschow in der Sowjetunion, die Basisgruppen unter dem Dach der evangelischen Kirche bis hin zur Friedlichen Revolution. Die Materialien und Kopiervorlagen für den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht verfolgen sowohl ein *historisches* als auch ein *didaktisches* Ziel.

Historisches Ziel: Aufgrund umfangreicher Recherchen werden Menschen anhand von Dokumenten vorgestellt, die von 1945 bis 1989 aus politischen Gründen verfolgt, verhaftet, verhört und zu langjährigen Zuchthaus- bzw. Gefängnisstrafen oder sogar zur Todesstrafe verurteilt wurden. Zahlreiche Originalquellen, darunter Bilder, Briefe, Zeitungsausschnitte, persönliche Aufzeichnungen und Dokumente, Unterlagen der BStU und anderer Archive werden zugänglich gemacht und didaktisch erschlossen. Neben den Biografien der Verfolgten liegt der Schwerpunkt damit auf authentischem Material, mit denen Schülerinnen und Schüler selbst Denken, Fühlen und Handeln von Menschen nachvollziehen können, die unter den Bedingungen der DDR-Diktatur ihr Grundrecht auf Meinungsfreiheit wahrgenommen haben und dafür mit Haftstrafen belegt wurden.

Didaktisches Ziel: Diese Materialien werden für einen kompetenzorientierten Unterricht so aufgearbeitet, dass Schülerinnen und Schüler konkrete Arbeitsaufgaben und Arbeitsmaterialien erhalten. Damit werden die Schüler in die Lage versetzt, sich in die DDR-Verhältnisse und SED-Machtstrukturen hineinzusetzen, um so befähigt zu werden, Mitgefühl für politisch Verfolgte in der DDR zu entwickeln. Mitgefühl ist, wie die neuere didaktische Forschung herausgestellt hat, eine Voraussetzung für die eigene ethische Urteilsfähigkeit.¹² Empathie und Mitgefühl können dazu führen, persönliche Verantwortung für sich und die Gesellschaft zu übernehmen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler mit diesem didaktischen Ansatz dazu befähigt werden, die Trennlinien zwischen Demokratie und Diktatur zu erkennen, ihr Wissen zur Geschichte und Politik der DDR zu erweitern, die diktatorischen und repressiven Aspekte der DDR zu beschreiben, zu eigenen Standpunkten zu gelangen, sich dann selbst verantwortlich in die Gesellschaft einzubringen und die Demokratie mitzugestalten.

Die Materialsammlung endet nicht mit der Friedlichen Revolution, sondern die Dokumente und Biographien reichen bis in die Gegenwart. Die Schülerinnen und Schüler lernen daran, dass die DDR-Geschichte nicht der Vergangenheit angehört, sondern sich bis in die heutige Zeit auswirkt und Bestandteil der neuen Gesellschaft geworden ist. Sie entwickeln z.B. Kompetenzen der Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit¹³ und werden befähigt, sich eigenverantwortlich für den Erhalt der Freiheiten und für die Weiterentwicklung der Demokratie einzusetzen, sie werden mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen „respektvoll kommunizieren und kooperieren“. Weiterhin werden sie sich tolerant „sowie dialogisch verhalten.“¹⁴

8 Ebenda, S. 19.

9 Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, 2011, S. 5.

10 Monika Deutz-Schroeder, Klaus Schroeder, Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich, Stamsried 2008, S. 607.

11 Jens Gieseke, Die DDR-Staatssicherheit. Schild und Schwert der Partei, Bonn 2000, S. 80.

12 Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2008.

13 EKD Text 111, S. 17.

14 Ebenda, S. 22.

1.2 Mitgefühl mit den Opfern in ethischer Perspektive

Elisabeth Naurath hat als Religionspädagogin in ihrer Habilitationsschrift eine „Theologie des Mitfühlens“ als „konstruktiven Beitrag zur Gewaltprävention“ erarbeitet.¹⁵ Ihre Erkenntnisse versteht sie dabei nicht nur als Beitrag zur religiösen Bildung, sondern der gesamten schulischen und vor allem ethischen Bildungsarbeit. Ihr Anliegen ist, eine interdisziplinäre Vernetzung herzustellen, um mit der Dimension des Mitfühlens das wachsende Gewaltpotential der Gesellschaft einzudämmen und Gleichgültigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu überwinden. Deshalb wird in dieser Arbeit auf die Möglichkeiten des Mitgefühls in der Pädagogik ein besonderer Schwerpunkt gelegt. In der Welt gibt es Gewalt und Aggression. Diese Realität gehört zum Menschsein und ereignet sich immer wieder. Gewalt und Aggression sind Phänomene, die wie der Tod zum Leben gehören. Damit kann es keine „Heile-Welt-Pädagogik“¹⁶ oder „Nabelschaudidaktik“¹⁷ geben. Eine ethische Erziehung darf daher nicht von einem „allzeit-lieben-Menschen“ ausgehen. Für Naurath beruht Gewalt vor allem auf einer „Unfähigkeit zu Empathie und Mitgefühl. Wer zur Gewalt greift, hat sich nicht klar gemacht, dass auch ‚die anderen‘ in einer menschlichen Haut stecken und Schmerzen empfinden.“¹⁸

Empathie ist nach Naurath die menschliche Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und Verständnis für sie aufzubringen. Sie ist eine Art Rollen- bzw. Perspektivübernahme, um sich selbst zu sehen und zu betrachten. Es kann dabei zwischen einer *kognitiven* und einer *emotionalen* Empathie unterschieden werden. Die *kognitive Empathie* erkennt und beschreibt rational, wie und was ein Gegenüber fühlt. Es wird versucht, sich in das Fühlen des anderen hineinzudenken. Die *emotionale Empathie* fühlt sich demgegenüber selbst in andere hinein und empfindet ganz persönlich, wie und was der andere fühlt bzw. fühlen könnte. Dieses Mitgefühl entspringt wie alle Gefühle aus einer „leibseelischer Wahrnehmung.“¹⁹ Mitgefühl lässt das Glück oder Unglück, die Freude oder Trauer, die Hoffnung oder Angst und Schmerz jedes anderen miterleben. Mitgefühl entspricht dem biblischen Verständnis der Barmherzigkeit. Naurath bringt es auf den Punkt: „Christlicher Glaube basiert nicht auf Gottes *Mitleid*, sondern auf Gottes *Mitgefühl* mit dem Menschen, auch wenn es die Perspektive des Mit-Leidens einschließt.“²⁰ Nach dem evangelischen Verständnis gehört der Nächste zur Grundbedingung ethischer Bildung. Im Mitgefühl besteht ein Zusammenhang zwischen Fühlen, Denken und Handeln. Die drei bilden eine Einheit. Diese Dreidimensionalität kann auch mit Herz, Kopf und Hand umschrieben werden.²¹ Sie gehört in den Unterricht, um Schüler zu ethischen Urteilen, zur Mündigkeit, zur Solidarität, zum kreativen und diakonischen Handeln zu

befähigen. Mitgefühl wird so zu einer Didaktik, „mit den Augen anderer sehen zu lernen“.²² Dabei geschieht ein Kompetenzzuwachs, mit aggressiven Gefühlen und Not- oder Gewaltsituationen sachgerecht und differenzierend umzugehen. Schüler werden zur besseren Urteils- und Handlungsfähigkeit befähigt und entwickeln ein verstärktes Rechts- oder Unrechtsempfinden. Dabei wird sowohl dem Anderen als auch dem Mitfühlenden Achtung und Respekt entgegengebracht. Weiterhin verweist Naurath auf die interreligiöse Perspektive des Mitleides, da z. B. im Buddhismus „Mitgefühl (Karuna) als höchste Tugend“ gilt.²³

Mitgefühl und Perspektivwechsel befähigen Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu, sich in die Rolle des Opfers hineinzuversetzen, sondern auch die des Täters. Es ist ein Unterschied, ob man nur über den Täter spricht und seine ethischen Vorstellungen diskutiert, oder ob man selbst in seine Haut schlüpft und seine Gefühle nachvollzieht. Auch die Täterperspektive ist ein Zugewinn innerhalb der ethischen Bildungsarbeit und fördert die Wahrnehmungs- und Sozialkompetenz innerhalb des Geschichts-, Ethik- und Religionsunterrichtes.

Ausgehend von den genannten didaktischen Überlegungen stehen daher das Denken, Fühlen und Handeln der damaligen Akteure im Mittelpunkt der Materialsammlung. Dieser subjektorientierten Perspektive werden die damaligen staatlichen Gewaltmechanismen als Art Kontroverse gegenübergestellt. Damit können die Schülerinnen und Schüler einen Perspektivwechsel vornehmen und das unterschiedliche Denken, Fühlen und Handeln wahrnehmen. Sie werden in die Lage versetzt, eigene Entscheidungsvarianten des Lebens zu entwickeln und diese auch ethisch oder religiös zu begründen.

1.3 Das Eintreten für Freiheitsrechte in theologisch-politischer Perspektive

Im Rückblick auf die Jahre 1945 bis 1989 ist zu beobachten, dass es keine eigene DDR-spezifische Theologie und Ethik zum Thema Freiheitsrechte gab. Vielmehr wirkten unterschiedliche Einflüsse auf die evangelische Kirche, die Christen, die Bevölkerung und Basisgruppen ein, z.B. die „Barmer Theologische Erklärung“ der Bekennenden Kirche (BK), die UN-Menschenrechtscharta, die Gewaltlosigkeit des Pastors Martin Luther King und die sog. Befreiungstheologie. Das Handeln wurde ferner bestimmt von den Folgen des Zweiten Weltkrieges, von den Konflikten und dem atomaren Wettrüsten der beiden Großmächte Sowjetunion und USA und vom geteilten Deutschland.

Unter den genannten Bedingungen versuchten zahlreiche Menschen (und keineswegs nur Christen), die Anregungen, Aussagen und Impulse der Menschenrechtsartikel und der Befreiungstheologie verantwort-

15 A.a.O.

16 Ebenda, S. 220 ff.

17 Ebenda, S. 286.

18 Ebenda, S. 61.

19 Ebenda, S. 200.

20 Ebenda, S. 284.

21 Ebenda, S. 181.

22 Ebenda, S. 225. Nach dem evangelischen Verständnis gehört die Nächstenliebe zur Grundbedingung ethischer Bildung. Gott begegnet nach biblischem Verständnis den Menschen nicht durch Mitleid, sondern er erweist unendliches Mitgefühl (gratia), das das Mit-Leiden einschließt. S. 284.

23 Ebenda, S. 90. Naurath verweist in diesem Zusammenhang auch auf Hans Küngs Konzept eines interreligiösen und interkulturellen Weltethos.

lich für ihre DDR-Situation anzuwenden. Auch wenn es schwierig und sogar verboten war, an entsprechende Literatur oder Informationen zu gelangen, wurden ständig z. T. illegale Wege der Beschaffung und Verbreitung gesucht und gefunden, auch auf die Gefahr hin bestraft zu werden. So entstand u. a. eine Samisdatliteratur. Zu keinem Zeitpunkt versiegten die Sehnsucht und das Streben nach den Freiheitsrechten. Hingegen nahm von Jahr zu Jahr das Verlangen nach der Einhaltung der Menschenrechte zu. Zuerst waren es einzelne, die sich mit anderen zusammenschlossen. Es entstanden Gruppen, die sich DDR-weit vernetzten und auch Verbindungen über die Grenzen herstellten.

Es würde den Rahmen der Einleitung sprengen, wenn diese Wirkungsgeschichte der Menschenrechte, der Gewaltlosigkeit, der Befreiungstheologie und des Feminismus aufgezeigt werden sollte. Das sollte in anderen zeitgeschichtlichen Untersuchungen vorgenommen werden. So kann hier nur stichpunktartig aufgezeigt werden, wie sich das Recht auf Freiheit, Selbstbestimmung, Gleichheit und Demokratie unter den DDR-Bedingungen entwickelt hat. Das kleine Land DDR war ein Teil der großen Weltpolitik und stand mitten in den konfliktreichen Auseinandersetzungen um die Vormachtstellung von Ost und West. Erst die Fülle der unterschiedlichen Faktoren lässt die Vielschichtigkeit und Komplexität erkennen, wie die Bürger und Christen begannen, ihre Angst vor der Allmächtigkeit des Regimes zu verlieren. Sie brachten zunehmend Mut auf, ihr Leben selbst in die Hände zu nehmen. Sie wurden mündig. Die errungene Mündigkeit führte schließlich zur Friedlichen Revolution, was – wie der eingangs referierte Forschungsbericht von Klaus Fischen zeigte – in der zeitgeschichtlichen Forschung nicht unumstritten ist. In der Materialiensammlung wird daher an einzelnen DDR-Biographien der Einfluss der Menschenrechte, der Befreiungstheologie etc. konkret aufgezeigt und wie dieses das Denken, Fühlen und Handeln der politisch Verfolgten in der DDR veränderte und bestimmte. Schülerinnen und Schüler können ihre eigene ethische oder christliche Haltung mit der der Verfolgten vergleichen und damit die eigene überprüfen, korrigieren und auch erläutern.

1.3.1 „Barmer Theologische Erklärung“

Das evangelisch-theologische Denken und das kirchenpolitische Handeln in der DDR wurden maßgeblich von der „Barmer Theologischen Erklärung“ aus dem Jahr 1934 bestimmt und nicht vom sog. Stuttgarter Schuldbekenntnis des Jahres 1945, das vor allem in der Bundesrepublik rezipiert wurde. Der frühere Erfurter Probst Heino Falcke schilderte in einem Vortrag²⁴ die Relevanz der Barmer Erklärung sowohl im Kirchenkampf der NS-Zeit als auch für die Positionierung und Orientierung der Christen in der DDR. Die Bekennende Kirche (BK) konnte sich mit sechs Thesen damals den Lehren der „Deutschen Christen“ (DC) zur Wehr setzen und erkannte den absoluten Führungsanspruch Adolf Hitlers nicht an. So besaß die evangelische Kir-

che in der DDR mit den Barmer Thesen ebenfalls ein wegweisendes Fundament, auf das sie ihr Reden und Handeln im sozialistischen Staat aufbauen konnte. Sie erkannte den Allmachtsanspruch der Sozialistischen Einheitspartei nicht an, denn die SED beanspruchte mit dem politischen Machtmonopol zugleich auch das ideologische Wahrheitsmonopol. Die neue Gefährdung der Kirche lag in der atheistisch-marxistischen Staatsideologie, „die in der Tat den Charakter einer alles Denken beherrschenden Macht gewann und auch das Christentum zu vereinnahmen suchte“.²⁵

Entsprechend der Barmer Erklärung orientierte sich die evangelische Kirche ihrem Anspruch nach allein an Jesus Christus, wie es die Heilige Schrift bezeugte. Sie berief sich auf die Liebe Gottes, die in Jesus zu allen Menschen kam und der ganzen Welt – auch im Sozialismus – zu verkündigen war. Somit nahm die evangelische Kirche keine strikte Antihaltung zum atheistischen Staat ein, sondern sie bemühte sich, wie Jesus Christus zu handeln, um „für-andere-da-sein“²⁶ zu können. Auch unter der atheistisch-marxistischen Herrschaft war Gottes Liebe für die Menschen und nicht für eine Ideologie da. Dieses Handeln „an Christi Statt“ machte die Kirche zur Kirche und durfte sich nicht abdrängen lassen „in den privaten Raum einer religiösen Innerlichkeit und eines politikfernen Kultus“²⁷. So mischte sich Kirche immer wieder kritisch in die Gesellschaft und Politik ein, „als es um die Bodenreform, um die Toleranz im Bildungswesen, um Friedenspolitik und Wehrdienstverweigerung, um das Mauerregime, um die ökologische Verantwortung usw. ging. Vielfach war innerkirchlich umstritten, wie weit die Kirche gehen, wie öffentlich und scharf sie reden soll.“²⁸ In diesem Sinne kann nur die Formel „Kirche im Sozialismus“ verstanden werden. Die Kirche bemühte sich ständig „zwischen Anpassung und Verweigerung“ zu leben und dabei die Hoffnung „eines verbesserlichen Sozialismus“ nicht aufzugeben. Die DDR-Regierung blieb jedoch reformunfähig und hat sich auch den politischen Zielen von Glasnost und Perestroika, die das sowjetische Staatsoberhaupt Michail Gorbatschow (Generalsekretär des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Sowjetunion) forderte, verweigert. Die Worte Gorbatschows zum 40. Jahrestag der DDR wurden noch im gleichen Jahr Wirklichkeit: „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.“

Die Eigenständigkeit der Kirche konnte trotz der ständigen staatlichen Einflussnahme erhalten bleiben. Sie hat sich nicht das Recht nehmen lassen, „dass politische Themen zur Bezeugung des Evangeliums und zur Identität der Kirche gehören. So hatte sich die Kirche als staatsfreier Raum zu behaupten“.²⁹ Sie war die einzige Institution, die über diesen Freiraum verfügte und ihn im Großen und Ganzen auch beanspruchte. Unter dem Dach der Kirche konnten sich so Menschen einfinden, die die Verhältnisse im sog. real existierenden Sozialismus ändern wollten. Die Kirche war

25 Ebenda, S. 29.

26 Dietrich Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung*, München 1955, S. 259.

27 Heino Falcke, a.a.O. S. 30.

28 Ebenda S. 31.

29 Ebenda, S. 33.

24 Heino Falcke, Was hatte die Barmer Theologische Erklärung den Kirchen in der DDR zu sagen? Diesen Vortrag hielt er am 31. Mai 2009 beim Festempfang im Berliner Dom. (www.uek-online.de/download/OeRundschau_s28-37.pdf, abgerufen am 14.11.2011)

zugleich eine Art Schutzraum und offen für alle, d. h. auch für Nichtchristen. Diese Offenheit gehörte zum Verkündigungsauftrag der Kirche.

1.3.2 Menschenrechtscharta

Am 10. Dezember 1948 verkündete die Vereinte Nation die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“. In der Präambel wurde festgehalten, dass die Menschenrechte „die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“ bilden. Als 1949 die DDR gegründet wurde, orientierte sich die Verfassung ebenfalls an die 30 Artikel der UN-Menschenrechtscharta. In der Verfassung wurden die bürgerlichen Rechte garantiert wie z. B. Presse- und Versammlungsfreiheit, Streik, Auswanderung, Unverletzlichkeit des Postgeheimnisses, Vereinsgründung, „volle Glaubens- und Gewissensfreiheit“. In der DDR wurde jedoch der Sozialismus nach sowjetischem Vorbild aufgebaut unter dem Motto: „Von der Sowjetunion lernen, heißt siegen lernen“. So standen diese Verfassungsrechte – nicht nur während der Zeit des Stalinismus – nur auf dem Papier. Sie unterlagen der willkürlichen Auslegung des SED-Regimes und konnten nicht eingeklagt werden. Die persönliche Entfaltungsmöglichkeit war eingeschränkt, und der Bürger unterlag ständigem politischen Druck. Hunderttausende sahen einen Ausweg nur darin, mit ihren Familien in die Bundesrepublik zu fliehen und damit all ihr Hab und Gut, aber auch ihre Arbeit und Heimat in der DDR aufzugeben. Die massenhafte Fluchtbewegung führte 1961 zur Schließung der Grenze, was im Volksmund „Mauerbau“ genannt wurde. Damit begann in der DDR ein Leben hinter dem „Eisernen Vorhang“, wie es häufig von Bundesbürgern bezeichnet wurde. Trotz der genannten Repressionen kam das Ringen um Freiheitsrechte in der DDR nie zum Erliegen.

1968 wurde auf Geheiß von Walter Ulbricht eine neue Verfassung erarbeitet, um die veränderte Realität beim Aufbau des Sozialismus zu berücksichtigen. Per Volksentscheid (der einzige in der Geschichte der DDR) trat die neue Verfassung in Kraft. Nur 3,4 % der Wähler stimmten mit Nein, und somit wurde die alleinige Führungsrolle der SED festgeschrieben. Zum 25. Jahrestag der DDR wurde erneut die Verfassung geändert, um „unbeirrt auch weiter den Weg des Sozialismus und Kommunismus, des Friedens, der Demokratie und Völkerfreundschaft zu gehen“.³⁰ Das Ziel einer deutschen Einheit wurde aufgegeben. Dafür wurde festgeschrieben, die DDR „ist für immer und unwiderruflich mit der Union der Sozialistischen Sowjetunion verbündet.“ (Artikel 6) Alle bürgerlichen Rechte und auch „das Recht, sich zu einem religiösen Glauben zu bekennen und religiöse Handlungen auszuüben“ mussten in „Übereinstimmung mit der Verfassung und den gesetzlichen Bestimmungen“ (Artikel 39) stehen, d. h. sie unterlagen faktisch der Willkür des SED-Regimes.

Im Jahr 1975 unterzeichnete die DDR-Regierung mit weiteren 34 Staaten die Schlussakte von Helsinki (s. auch M 16, M 17 und M 23). Es war ein Vertrag, der nach mehrjährigen Verhandlungen der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE)

zustande kam. Er sollte der weiteren Entspannung zwischen Ost und West dienen. Zwar war es kein völkerrechtlicher Vertrag, aber die einzelnen Staaten verpflichteten sich, u. a. die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ anzuerkennen. Auf diesen KSZE-Vertrag haben sich viele Bürger der DDR berufen und versuchten, damit ihre persönlichen Rechte einzufordern, z. B. Reisefreiheit, freie Meinungsäußerung, Gedanken- und Gewissensfreiheit. Dagegen wies die SED-Regierung auf Grund ihrer erreichten Souveränität auf andere Menschenrechte hin, z. B. in der DDR habe jeder Arbeit und Wohnung, es gäbe keine Armut und Arbeitslosigkeit.

Die sozialistische DDR sah sich selbst als Friedensstaat, der sich ständig vor seinen Feinden schützen und auf die innere Sicherheit achten müsse, so wie es das Recht eines jeden Staates ist. Wer dieses von der eigenen Bevölkerung und den Kirchen hinterfragte oder kritisierte, der mischte sich in die inneren Angelegenheiten ein. So bildete sich eine unüberwindbare Kluft zwischen der Mehrheit der Bevölkerung und der SED-Führungselite. Es entwickelten sich Opposition und Widerstand, aber auch Mut erfasste zunehmend das Denken und Handeln der Bevölkerung. In den letzten Jahren der DDR wurde u. a. die evangelische Kirche zu einem Ort, an dem sich Menschen legal treffen konnten, die die Einhaltung der Menschenrechte und eine Demokratisierung des Landes forderten. Sie kamen in sog. Basisgruppen zusammen, und die Kirche bildete das schützende Dach. Viele dieser Gruppen verstanden sich als „Kirche von unten“ (siehe M 25 - M 42). Sie setzten sich für Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ein. Die Kirchenzugehörigkeit spielte dabei keine Rolle. Dieser Freiraum gehörte zum Verkündigungsauftrag der Kirche, für alle Menschen da zu sein. Das Eintreten für die Menschenrechte und die kontinuierliche Arbeit der Basisgruppen wurden so trotz der Stasiüberwachung und -beeinflussung mit zu den Auslösern der Friedlichen Revolution.

1.3.3 Gewaltloser Widerstand

Der amerikanische Baptistenpastor Martin Luther King (1929 - 1968) wurde zu einer weltbekannten Persönlichkeit wegen seines Engagements des gewaltlosen Widerstandes. Seine Theologie wurde einerseits von den sozialen Forderungen des Philosophen Karl Marx (1818 - 1883) und andererseits auch sehr stark von der Gewaltlosigkeit des hinduistischen Rechtsanwaltes Mahatma Gandhi (1869 - 1948) mitgeprägt. Gandhi konnte mittels Gewaltlosigkeit und Nächstenliebe, von denen er nicht nur sprach, sondern selbst konsequent danach lebte, soziale Reformen für die arme Bevölkerung Indiens durchsetzen. Sein Engagement führte mit zur Unabhängigkeit und Loslösung von England. Trotz seines Lebens in Gewaltlosigkeit fiel Gandhi einem Attentat zum Opfer. Pastor King konnte mit seinem Glauben von der biblischen Verheißung der Gewaltlosigkeit eine friedliche Bürgerbewegung auslösen. Er setzte sich unermüdlich gegen die bestehende Rassentrennung und soziale Ungerechtigkeit ein. Sein Fühlen, Denken und Handeln wurde zuerst von der schwarzen Bevölkerung, die zivilen Ungehorsam

30 Aus der Präambel der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1974.

leistete, angenommen. Dann aber stießen immer mehr Weiße dazu. Die gewaltlosen Proteste und Aktionen wurden zu einer Massenbewegung, die dazu führte, die Rassentrennung der USA aufzuheben. 1964 konnte King ohne Reisepass nach Ostberlin (Hauptstadt der DDR) einreisen und in der Marienkirche und der Sophienkirche predigen. Mit dem Beginn des Vietnamkrieges stellte er sich auch auf die Seite der Antikriegsbewegung und forderte die Regierung auf, nicht in den Krieg zu investieren, sondern diese Gelder für soziale Projekte gegen die Armut einzusetzen. 1968 fiel er in Memphis ebenfalls einem Attentat zum Opfer.

Für die DDR-Regierung war Martin Luther King ein politischer Führer der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. Er hatte die Rolle der schwarzen Arbeiter und der gesamten Arbeiterklasse erkannt und sie angeführt, um mit gewaltlosem Widerstand gegen das herrschende, imperialistische und unmenschliche System der USA vorzugehen. Er kämpfte gegen den Vietnamkrieg und hatte damit das Weltgewissen aufgerüttelt, das nicht eher zur Ruhe kommen werde, „bis dieses blutige imperialistische System beseitigt ist und das amerikanische Volk im Kampf um Frieden und soziale Gerechtigkeit gesiegt hat.“³¹ Sein tiefer biblischer Glaube, der ihn zur Befreiungstheologie führte, blieb in der DDR-Propaganda unberücksichtigt. Gleichwohl sahen viele Christen in der DDR in King eine Möglichkeit, das Gespräch mit dem Staat auf eine gemeinsame Basis zu stellen.

Zahlreiche DDR-Christen und kirchliche Basisgruppen versuchten, Kings Denken und Handeln der Gewaltlosigkeit und des zivilen Ungehorsams ideenreich umzusetzen. Das führte besonders in der Zeit der Hochrüstung an vielen Orten zu Friedensgebeten, Friedensinitiativen, Friedensseminaren, Friedens- und Umweltbibliotheken. Ehrhart Neubert beschrieb diesen Prozess als „Politisierung der Friedensbewegung“³². So setzte sich z.B. ab 1981 Pfarrer Christoph Wonneberger aus Dresden für einen „Sozialen Friedensdienst“ (SoFD) ein. Er suchte nach Wegen des Friedens ohne Waffen. Anstelle des Wehrdienstes und des Wehersatzdienstes sollten die jungen Männer ihre Zeit und Kraft dort einsetzen, „wo es um die Kranken, die körperlich und geistig Geschädigten, die Alten in Alters- und Pflegeheimen, die Suchtgefährdeten und auch um die Wiedereingliederung von Straftatgehabten geht.“³³ Dazu wollte Wonneberger ein Basispapier entwickeln, das auf die Grundsätze und die Erfahrungen der gewaltfreien Aktionen und des zivilen Ungehorsams von Martin Luther King aufgebaut sein sollte. Aber dazu kam Wonneberger nicht, weil die Bewegung „Schwerter zu Pflugscharen“ aufbrach und zu starken Konflikten zwischen Staat und Kirche führte. Die Wörter „Schwerter zu Pflugscharen“ sind ein Teilzitat aus dem biblischen Prophetenbuch Micha (Micha 4,3). Der sowjetische Künstler Jewgeni Wutschetitsch fertigte nach dem Prophetenwort eine bildlich-plastische Bronzefigur an. Ein

Mensch schmiedet ein Schwert zu einer Pflugschar um. 1959 schenkte die Sowjetunion diese Skulptur der UNO. Sie wurde vor dem UNO-Hauptgebäude in New York aufgestellt.³⁴ Viele Christen sahen daher in diesem Symbol eine Möglichkeit, das Gespräch mit dem Staat auf eine gemeinsame ethische Basis zu stellen, was jedoch wie im Falle Martin Luther Kings eine Fehleinschätzung war.

1978 wurde in den Schulen das Pflichtfach „Wehrerziehung“ eingeführt (M 25). Dagegen legte der Bund der evangelischen Kirchen Widerspruch ein, der jedoch erfolglos blieb. Zur Friedensdekade 1980 wurde das Symbol „Schwerter zu Pflugscharen“ als Lesezeichen benutzt, um zu Gottesdiensten am Buß- und Betttag einzuladen. Ein Jahr später wurde dieses Symbol als Aufnäher auf Vliesstoff in einer Auflage von 120.000 Stück gedruckt. Viele Jugendliche drückten mit dem Symbol ihre Sehnsucht nach Frieden aus und nähten es an ihre Jacken, Mäntel, Mützen oder Taschen. So wurde die biblische Botschaft der Gewaltfreiheit auf die Straßen, in Schulen, Universitäten und Betriebe getragen. Es war eine Form, das eigene Fühlen und Denken öffentlich zu bekunden. Die Staatsfunktionäre forderten energisch die Entfernung der Aufnäher. Sie griffen sogar mit polizeilichen Mitteln ein. Oberschüler und Studenten wurden relegiert. Die evangelische Kirche stellte sich zwar schützend vor die Träger des biblischen Symbols „Schwerter zu Pflugscharen“, gab aber zugleich auch zu erkennen, dass sie gegen die staatlichen Maßnahmen nichts machen könne. Aus diesem ungelösten Konflikt heraus entwickelte sich in der Bevölkerung die Bewegung der Gewaltfreiheit. Beispielhaft soll an den „Berliner Appell – Frieden schaffen ohne Waffen“ erinnert werden, verfasst von Pfarrer Rainer Eppelmann und dem Marxisten und DDR-Dissidenten Robert Havemann (1910 - 1982). Darin wurde der Abzug der Atomwaffen aus der DDR, der Bundesrepublik und ganz Europa gefordert. Eine der ersten Losungen bei der Friedlichen Revolution 1989 lautete dann: „Keine Gewalt!“ Die Botschaft der Gewaltlosigkeit ging von den Friedensgebeten der Kirche hinaus auf die Straßen.

1.3.4 Befreiungstheologie

In den 1960er Jahren entstand in Lateinamerika unter den Militärdiktaturen die basisorientierte „Befreiungstheologie“ als Sprachrohr der Unterdrückten. Sie wurde in Afrika zur „Schwarzen Theologie“ und in Südasien zur „Theologie der Dritten Welt“ weiterentwickelt. Die Befreiungstheologie hatte ihren Ursprung im festen Glauben an die biblische Aussage von der Befreiung Gottes. Gott stand immer auf der Seite der Armen, Unterdrückten, Unfreien und Benachteiligten und half ihnen aus ihrem Elend. Er führte sie in die Freiheit.³⁵ Die Befreiungstheologie ging dabei von der konkreten Alltagssituation aus und brachte diese in Verbindung mit biblischen Aussagen. Den armen, kleinen Leuten wurde eine biblische Hoffnung vermittelt, die ihnen

31 Nach Kings Tod wurde in der Hauptstadt der DDR eine offizielle Gedenkveranstaltung abgehalten. Das Zitat entstammt der Rede von Gerald Götting, Vorsitzender der CDU. Gunter Wirth, Martin Luther King, Berlin 1972, S. 35.

32 Ehrhart Neubert, Geschichte der Opposition in der DDR 1949 - 1989, Berlin 1997, S. 395.

33 Ebenda, S. 390.

34 David Käbisch/Johannes Träger, Schwerter zu Pflugscharen. Impulse für friedensethisches Lernen im Religionsunterricht, Leipzig 2011.

35 Die Befreiung des Volkes Israel aus der Ägyptischen Knechtschaft (2. Mose 12 ff.), Jesu Befreiungsbotschaft und Zuwendung an alle Benachteiligten (Lk 4, 18 f. und Mt 23, 31 ff.)

so nie zugesprochen worden war: Das Reich Gottes gilt ihnen und Gott wird sie befreien. Diese Glaubenserfahrung war nicht nur eine Herzenssache und für kirchliche Räume bestimmt, sondern sie forderte jeden Gläubigen heraus, die wirtschaftlichen und politischen Missstände selbst in die Hand zu nehmen und diese zu beseitigen. Glaube und Politik gehören zusammen. So wurde der Glaubende motiviert, sich selbst für die eigene Befreiung und zugleich für die der anderen einzusetzen. Das gehörte zum Gebot der Nächstenliebe. Herausgegriffen werden soll der kolumbianische Priester Camilo Torres (1929 - 1966), der mit seinen Reden und konsequentem Handeln auch Einfluss auf das Denken der DDR-Bürger genommen hatte. Torres wurde zu einem Vorbild und Idol der weltweiten Befreiungstheologie. Er studierte Theologie und nach der Priesterweihe noch Soziologie. Für ihn wurde die Nächstenliebe zum Kerngedanken der Botschaft Jesu. Er forderte von den Gläubigen eine „radikale Nächstenliebe“.³⁶ Nächstenliebe sei nicht nur eine religiöse, sondern zugleich eine politische Aufgabe. Deshalb war es für ihn eine Pflicht, aktiv an der lateinamerikanischen Revolution mitzuwirken. Er stand selbst ganz hinter den Forderungen der revolutionären Veränderung. So lebte er als Priester das, was er glaubte, dachte und sagte. Diese Stimmigkeit kam bei der armen und unterdrückten Landbevölkerung an. Er sah in den Marxisten sogar einen Bundesgenossen im Kampf für gesellschaftliche Veränderungen. Er kam zu der Überzeugung: „Wofür streiten sich Katholiken [...] mit den Kommunisten darüber, ob die Seele sterblich ist, anstatt sich einig zu werden: Der Hunger ist sterblich.“³⁷ Für ihn stand die Kirche nicht auf der Seite der Armen, sondern der Mächtigen. Er war überzeugt, dass nur eine Revolution die ungerechten Verhältnisse ändern werde. Seine Befreiungstheologie stimmte nicht mehr mit der Soziallehre der katholischen Kirche überein und er ließ sich in den Laienstand versetzen. Torres ging mit der Waffe in der Hand in die Guerillabewegung Nationale Befreiungsarmee (ELN). 1966 kam er in einem Feuergefecht mit Regierungstruppen ums Leben.

Die DDR-Regierung sah sich mit dem konsequenten Handeln von Camilo Torres in ihrer marxistischen Theorie bestätigt, dass der Kapitalismus und die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten nur gewaltsam durch Revolution beseitigt werden könnten. Deshalb stellte sich zwar die DDR auf die Seite derer, die als Kämpfer der Befreiungstheologie auftraten, aber dabei wurden die biblische Glaubenserfahrung von Gottes Befreiung und das Gebot der Nächstenliebe nicht erwähnt. Der Glaube war in den Augen der Machthaber unvereinbar mit der marxistisch-leninistischen Revolutionstheorie. Außerdem waren Glaube und Politik für die DDR gefährlich und konnten nicht toleriert werden. Die Befreiungstheologie wurde instrumentalisiert, etwa indem den Kämpfern vor Ort sog. Entwicklungshilfe zur Verfügung gestellt wurde, um so die revolutionäre Bewegung des Klassenkampfes zu forcieren und weltpolitisch den Imperialismus zu schwächen. Dahinter steckte auch

das Ziel, in lateinamerikanischen Ländern auch über die Kirchen Mehrheiten für die diplomatische Anerkennung der DDR zu finden. Sogar der evangelische Pfarrer der Reformationszeit, Thomas Müntzer, der gewaltsam gegen die weltliche und kirchliche Ungerechtigkeit vorgegangen und nach der verlorenen Schlacht bei Frankenhausen 1525 hingerichtet worden war, konnte als ein Vorläufer der Befreiungstheologie angesehen werden. „Der kolumbianische Priester Camilo Torres, der sein Leben im Kampf für die Armen ließ, ist ein Beispiel dafür. Ein anderes ist der nicaraguanische Priester Ernesto Cardenal. Er gründete in der Zeit der Somoza-Diktatur nach dem Vorbild der Urgemeinde eine klosterartige Genossenschaft für die Bauern der Solentiname-Inseln. [...] So konnte er sich mit seinen Freunden dem Kampf gegen Somoza anschließen, der schließlich 1979 zu dessen Sturz führte.“³⁸ Der gemeinsame Kampf mit Marxisten und Christen gegen Ungerechtigkeit und Armut galt als Beispiel der friedlichen Koexistenz, die es in der DDR auch gäbe.

Hingegen wurde in den kirchlichen Gruppen die eigentliche Mitte der Befreiungstheologie thematisiert: dass der persönliche Glaube an die Befreiung durch Gott und das eigene, verantwortliche Handeln zusammengehören. Veränderungen dürfen nicht von oben erwartet werden (M 35 - M 38), denn von oben wächst nichts. Besonders die Worte der Seligpreisungen (Mt 5, 3 ff.) wurden ständig situationsbezogen bedacht und versucht, sie umzusetzen (M 29). So wurde die Aussage Jesu, „selig sind die Friedfertigen, denn sie werden Gottes Kinder heißen“, für Glaubende im Herbst 1989 Wirklichkeit.

1.3.5 Politische Nachtgebete

Auch die westdeutsche Theologin Dorothee Sölle (1929 - 2003) prägte das Freiheitsdenken der DDR-Friedensbewegten. Zwar waren ihre Schriften nicht im Buchhandel erhältlich, aber sie wurden gewöhnlich über die Grenze in die DDR geschmuggelt. Einmal im Land, wurden ihre Bücher gelesen und dann an andere kritisch Denkende weitergegeben oder kirchlichen Friedensbibliotheken zur Ausleihe geschenkt. Sölle, die keine ordinierte Pfarrerin war, gehörte mit zu den Gründern des Kölner „Politischen Nachtgebetes“, das 1968 im Zusammenhang mit dem damaligen Vietnamkrieg entstand. Die Nachtgebete hatten ein Grundgerüst: Information, Meditation, Diskussion und Aktion. Sie standen immer unter einem politischen Thema, wie z. B. Diskriminierung, Mitbestimmung, autoritäre Strukturen in der Kirche, schuldige Christen, Diskriminierung der Frau oder DDR. Viele Kirchenleute empfanden die von Sölle angestrebte Verknüpfung von Glauben und Politik als skandalös und empörten sich, als es z. B. um das Thema „Vietnam ist Golgatha“ ging. Sölle sah den gekreuzigten Jesus im Vietnamkrieg und nicht in den sakralen Kirchenräumen. Dagegen fanden die Nachtgebete viele Anhänger und Nachahmer. Auch in

36 Folkert Rickers, Kritisch gebrochene Vorbilder in der religiösen Erziehung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 24 (2008), S. 229.

37 Zitat bei Folkert Rickers, ebenda, S. 230.

38 Hartwig Hohnsbein, Thomas Müntzer & Martin Luther und der „Gemeine Mann“, in: Schriften der Erich-Mühsam-Gesellschaft, Heft 35, S. 15. Für die DDR-Führung galt der lateinamerikanische Guerillaführer Che Guevara (1928 - 1967), der sich selbst als Stalin II bezeichnete und in Bolivien gefangen genommen und ohne Gerichtsurteil exekutiert wurde, als der Held im Kampf gegen den amerikanischen Imperialismus.

DDR-Kirchgemeinden wurden derartige politische Gebete organisiert, vorbereitet und angeboten.

Dorothee Sölle konnte sich als Deutsche nicht vorstellen, dass es einen allmächtigen und gütigen Gott geben kann, der Not, Elend und Leid bis hin zu Auschwitz zulassen konnte. Dieser transzendente Gott war für sie ein toter Gott, oder wie sie es nannte: „Gott ist tot“.³⁹ Aber dieser Gott ist trotzdem weiterhin durch die Hände der Menschen da und will in der Welt wirken. Christen haben sich von der kindlichen Haltung eines Papas, der alles schon richten wird, zu verabschieden und dürfen sich nicht mit einer guten Gesinnung zufrieden geben. Sie sind die Stellvertreter Gottes auf dieser Erde. Damit vertrat Sölle eine Theologie der radikalen Diesseitigkeit, in der jeder konkret helfen und praktisch mittun kann. Für sie gehörten Politik und Glauben, Handeln und Beten zusammen. Sie rief daher nachdrücklich zum notwendigen Nein-Sagen auf, wenn es um Krieg, Vernichtung, Gewalt und Ungerechtigkeit ging. Sie setzte dabei auch auf die Bedeutung des zivilen Ungehorsams.

Ihr Denken und politisches Engagement wurden stark von der Freundschaft mit dem Befreiungstheologen Ernesto Cardenal, der Kulturminister Nicaraguas geworden war, sowie von Begegnungen mit mittel- und lateinamerikanischen Basisgemeinden beeinflusst. Auch amerikanische Freundinnen brachten sie zum Feminismus, als sie als allein erziehende Mutter mit drei Kindern ihren Lebensunterhalt bestreiten musste. In diesem Zusammenhang wurde ihr die Benachteiligung und Unterdrückung der Frau in der patriarchalischen Gesellschaft bewusst. Später heiratete sie den konvertierten Benediktinerpater Fulbert Steffensky und bekam ihr viertes Kind. Nach der Bibel wurden beide Geschlechter gleichberechtigt in die Welt gestellt und erst die Partnerschaft führt Mann und Frau zur individuellen Selbstverwirklichung zusammen. Aber die Geschichte des christlichen Abendlandes habe die Frauen aus der Politik zu Kind, Kochtopf und Familie gedrängt. Sie verstand deshalb unter Feminismus einen Widerstand von Frauen und Männern, sich gemeinsam gegen jegliche Form des Patriarchats und gegen die Kultur des Gehorsams zu wenden.

Sölle war eine Theologin und Feministin, die gegen den Strom schwamm, unbequem und streitbar war. Sie als Protestantin regte nicht nur viele Christen zu einem neuen, anderen und eigenständigen Denken und Reden über Gott an. Die Politiker und Kirchenverantwortlichen verhielten sich damals distanziert und ablehnend zu ihrer Gott-ist-tot- und Befreiungstheologie (M 30), wohl ein Grund dafür, dass sie als Habilitierte in Deutschland weder Professur noch Lehrstuhl erhielt. Ähnlich verhielten sich die DDR-Funktionäre. Einerseits waren sie angetan von der radikalen Absage an Krieg, Militarismus und jegliche Unterdrückung, weil dieses in ihre Staatsdoktrin passte. Andererseits war sie ihnen ein Dorn im Auge, weil sie das diktatorische Verhalten, die Unfreiheiten und Entmündigungen im Sozialismus anklagte, Menschen zu eigenem Denken befähigte, zu zivilem Ungehorsam aufrief und zu konkretem Handeln aufforderte.

³⁹ Dorothee Sölle, Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem ‚Tode Gottes‘, Stuttgart 1965.

Ihr Buch „Ein Volk ohne Visionen geht zugrunde“⁴⁰ gab Ende der 1980er Jahre vielen Christen wichtige Impulse, nicht in Lethargie zu verfallen, sondern an Visionen festzuhalten. Für die Christen waren es die Visionen der biblischen Befreiung. Jedenfalls können die Wurzeln der Friedensgebete, die auch während der Friedlichen Revolution stattfanden, in den „Politischen Nachtgebeten“ gesucht werden.

1.4 Politisch Verfolgte in der DDR innerhalb der sächsischen Landeskirche

Auf einen Aspekt soll noch besonders hingewiesen werden. Die Materialsammlung legt den Schwerpunkt auf das Handeln der sächsischen Landeskirche, um daran exemplarisch zu verdeutlichen, unter welchen Bedingungen der DDR-Diktatur sich die evangelische Kirche für politisch Verfolgte in der DDR eingesetzt hatte. So konnten kirchliche Mitarbeiter den sog. „staatsfreien Raum“ nutzen und bemühten sich, allen Menschen in der sozialistischen Gesellschaft das Evangelium von Jesus Christus zu bezeugen und den christlichen Aspekt der Nächstenliebe vorbehaltlos umzusetzen. Gewöhnlich haben sich die politisch Verfolgten in der DDR oder deren Angehörige in ihrer Not an einen Pfarrer oder an den Bischof gewandt und wurden als sog. Seelsorgefälle behandelt (M 26 und M 27). Sie berichteten von dem geschehenen Unrecht und legten auch entsprechende Dokumente vor. Seelsorge gehörte mit zum Merkmal der evangelischen Kirche und dieses ureigene Recht hat sich die Landeskirche nicht nehmen lassen, obwohl die staatlichen Organe nicht wollten, dass über diesen Weg das DDR-Unrecht bekannt wurde, auch wenn es unter dem Siegel der Verschwiegenheit geschah. Pfarrer und Bischof waren fast die einzigen „Amtspersonen“, zu denen bis zum Ende der DDR Vertrauen bestand (M 33 und M 34). Nicht selten versuchten dann im Einverständnis mit den Betroffenen die Pfarrer, der Bischof, der Kirchenvorstand, die Landeskirche oder die Landessynode, sich offiziell für die politisch Verfolgten in der DDR einzusetzen. So wurden bei Gesprächen mit den Staatsorganen die „Seelsorgefälle“ vorgelegt (M 23) oder Briefe an staatliche Stellen geschrieben (M 8), der Superintendent setzte sich für Inhaftierte ein (M 22) oder der Bischof persönlich besuchte politisch Gefangene im Strafvollzug (M 13). Der Kirchenvorstand stand hinter Gottesdiensten für Strafgefangene (M 17 und M 33). Es konnte sogar soweit gehen, dass während des Gottesdienstes Kanzelabkündigungen verlesen wurden (M 7 und M 25).

Die Schülerinnen und Schüler können mit der fächerübergreifenden und -verbindenden Materialsammlung solche Kompetenzen entwickeln, dass heute „Christen Verantwortung für sich und andere wahrnehmen (Diakonie) und sich im Widerstand gegen Unrecht politisch engagieren.“⁴¹

⁴⁰ Dorothee Sölle, Ein Volk ohne Visionen geht zugrunde. Wuppertal 1986.

⁴¹ Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, 2011, S. 21.

1.5 An ‚kleinen‘ Vorbildern die Bedeutung von Religion entdecken

Im Zentrum des Geschichts-, Ethik- und Religionsunterrichts standen oft ‚große‘ Männer und Frauen wie Dietrich Bonhoeffer, Mutter Theresa oder Albert Schweitzer. An deren Leben und Werk konnten Schüler theologische bzw. ethische Positionen anschaulich kennen lernen oder eine bestimmte historische Konstellation verstehen. Mit personenbezogenen Zugängen zur Geschichte, Ethik und Theologie verband sich darüber hinaus die pädagogische Erwartung, dass die ‚großen‘ Männer und Frauen zum Vorbild für das eigene Denken und Handeln werden könnten. Auch wenn die damit verbundene Reduktion komplexer historischer, ethischer und theologischer Sachverhalte pädagogisch vertretbar ist, lassen sich mit Hans Mendl zahlreiche Nachteile benennen, die ‚große‘ Vorbilder im Unterricht haben: Sie werden oft überhöht gezeichnet, stammen häufig aus „kulturell fremden und zeitlich fernen Lebenskontexten“ und demotivieren aufgrund ihrer ‚Größe‘ und ‚Heiligkeit‘ das eigene Engagement, weil sich von ihrem Lebensganzen aus betrachtet bei den Schülern der Eindruck verfestigen kann, ohnehin nie so werden zu können wie diese.⁴²

Die vorliegende Materialsammlung verfolgt nicht das Ziel, „Vorbilder“, „Helden“, „Idole“ oder „Heilige“ oder auch „Märtyrer“ mit ihren Verdiensten und Leistungen darzustellen; im Mittelpunkt stehen vielmehr „normale“ DDR-Bürger – häufig Jugendliche. Sie waren mit dem Alltag „geerdet“,⁴³ d. h. keine hochkarätigen und unerreichbaren Menschen, sondern Menschen aus Fleisch und Blut, die ihre Fehler und Schwächen, aber auch Gefühle und Hoffnungen hatten; Menschen, die aus ethischer oder christlicher Verantwortung heraus gehandelt haben oder nur „aus dem Bauch“ heraus reagieren mussten. Sie haben einfach nach den Menschenrechten gelebt, aber daraus wurde ihnen ein politischer Prozess gemacht, obwohl sie vielfach nichts Politisches im Sinn hatten. Diese Bürger bieten damit heutigen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Identifikation und Perspektivübernahme. Die Jugendlichen werden dadurch befähigt, ähnlich zu fühlen, zu denken und zu handeln – oder sich begründet von den damaligen Akteuren zu distanzieren. In der Auseinandersetzung mit den „Normalbürgern“ kann sich eine Sozialkompetenz entwickeln, um in anderen Konfliktfällen und Krisen eigene Verantwortung übernehmen zu können. Lebensbeispiele und Vorbilder des Alltages ermöglichen ein „orientierendes Lernen“, denn sie sind in nachvollziehbare „sozialbiographische Zusammenhänge“⁴⁴ eingebettet und authentisch. Die Materialsammlung für den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht versteht sich damit als Beitrag zur demokratischen, ethischen und religiösen Bildung.

Auch die Materialien M 25 - M 42 versuchen jeden An-

flug von ‚Größe‘ und ‚Heiligkeit‘ zu vermeiden. In Abgrenzung zu einer an ‚großen‘ Vorbildern orientierten Didaktik verfolgen die Materialien vielmehr das Ziel, oppositionelles Handeln in unscheinbaren oder heute vergessenen Situationen aufzuzeigen. In didaktischer Perspektive bieten die ‚kleinen‘ Vorbilder damit zahlreiche Vorteile für den beschriebenen sozialetischen Zugang: „Sie leben in der unmittelbaren Umgebung, sind Menschen ‚wie du und ich‘. Damit zeigen sie, dass auch in unserer Gesellschaft zwischen ‚punktuell‘ und ‚radikal‘ verschiedene Formen altruistischen Verhaltens möglich sind. In ihrer Alltäglichkeit bilden sie eine Brücke zwischen den dominierenden Lebensvorstellungen der Schülerinnen und Schüler und dem Mehrwert christlich-sozialen Verhaltens.“⁴⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zivilcourage, ethische Urteilsfähigkeit und christliche Lebensformen nicht im „Hauruckverfahren“, sondern in kleinen Schritten in der Auseinandersetzung mit „kleinen“ Vorbildern erlernt werden können.⁴⁶ Gerade Zeitzeugen aus der eigenen Region und Gegenwart ermöglichen dabei persönliche Begegnungen und Gespräche, die gewinnbringend in den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht integriert werden können.

1.6 Eigene Zeitzeugengespräche planen und durchführen

Im Unterschied zu anderen Themen im Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht bietet die Beschäftigung mit den Akteuren der Friedlichen Revolution (M 25 - M 42) den Vorteil, dass Schüler selbst Zeitzeugengespräche planen und durchführen können. In fast jedem Ort finden sich heute Menschen, die aus der DDR ausgewandert sind, ‚drüben‘ eine Partnergemeinde unterstützt haben, selbst in der Friedens- und Umweltbewegung aktiv waren oder den Konflikt zwischen Konfirmation und Jugendweihe bei ihren Verwandten erlebt haben. Zeitzeugen bieten vor allem die Möglichkeit, einen Einblick in den Alltag und den Konformitätsdruck einer Diktatur zu erhalten. Es geht also weniger darum, dass die Schüler Menschen erleben, die rückblickend ‚alles richtig gemacht haben‘, sondern darum, menschliches Verhalten und Handeln unter den Bedingungen einer Diktatur kennen zu lernen, um es in ethischer und theologischer Perspektive verstehen und beurteilen zu können.

Bei der Arbeit mit Zeitzeugen ist wie bei allen historischen Themen darauf zu achten, dass Geschichte eine Konstruktionsleistung derjenigen ist, die sich mit dem Denken und Handeln früherer Menschen beschäftigen.⁴⁷ Dies wird nicht nur an dem hier publizierten Material deutlich, sondern auch bei der Auswahl von Zeitzeugen, die überhaupt zur Verfügung stehen und die zu einem Interview bereit sind. Bei Schülern wird jeweils ein anderes DDR-Bild entstehen, wenn sie mit einem ehemaligen politischen Häftling, einem Ausreisewilligen, einem Pfarrer, ihren eigenen Eltern oder einem ehemaligen Schüler ihrer Schule sprechen, der

42 Hans Mendl, Das religionspädagogische Potential der Begegnung mit Vorbildern des Alltags, in: Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, hrsg. von Christoph Bizer u. a., Neukirchen-Vluyn 2008, S. 89-99.

43 Folkert Rickers, Kritisch gebrochene Vorbilder in der religiösen Erziehung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 24 (2008), S. 234.

44 Ebenda, S. 216.

45 Mendl, S. 91.

46 A.a.O.

47 Vgl. dazu Waltraud Schreiber, Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber (Hg.), Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried 2009, S. 21-28.

wegen des Symbols Schwerter zu Pflugscharen Probleme mit dem früheren Direktor bekam. Gerade bei Schülern besteht die Gefahr, dass sie die partielle und subjektive Erinnerung eines Zeitzeugen generalisieren und bei ihnen der falsche Eindruck entsteht, dass die Mehrzahl der Menschen in der DDR in politische Konflikte geriet, ausreisen wollte, in der kirchennahen Opposition aktiv war oder in der Schule Probleme bekam. Bei der Arbeit mit ‚kleinen‘ Vorbildern, wie sie das vorliegende Material anstrebt, ist daher darauf zu achten, dass Schüler die Selektivität und Subjektivität aller Geschichtsbilder erkennen. Die folgenden methodischen Anregungen verstehen sich als Hilfe dazu.

2. Kompetenzen für Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht

Die heutigen Schülerinnen und Schüler sind im Rechtsstaat geboren und aufgewachsen. Für sie ist die „DDR“ (Deutsche Demokratische Republik) ein fremdes und fernes Land. Kaum vorstellbar ist vielen, unter welchen Bedingungen im „real existierenden Sozialismus“ gelebt, gefühlt, gedacht und gehandelt wurde. Auch die Bedingungen, unter denen kirchliches Leben möglich war, sind heute vielen unbekannt. Die folgenden Anregungen für den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht verfolgen daher das Ziel, die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, sich in das Denken, Fühlen und Handeln der damaligen Menschen hineinzuversetzen. Im Mittelpunkt stehen dabei die im Materialteil dokumentierten Opfer der zweiten deutschen Diktatur. Sie repräsentieren zwar nicht „das“ Leben in der DDR, denn die meisten Menschen arrangierten sich mit den Verhältnissen und blieben unbehelligt. Umso wichtiger ist es daher, die Erinnerung an die Opfer der zweiten deutschen Diktatur wach zu halten. Die Materialien und Arbeitsblätter fühlen sich dabei einem kompetenzorientierten Unterricht verpflichtet, damit die Schülerinnen und Schüler

- Sachwissen vom Leben in der DDR-Diktatur erwerben bzw. erweitern,
- sich eine eigene Meinung bilden, ihre Urteilsfähigkeit entwickeln und für die Gegenwart handlungsfähig werden,
- selbständig und selbstverantwortlich an der Einhaltung der Menschenrechte sowie Verbesserung der Demokratie mitwirken,
- sich zukünftig bei der Lösung anstehender Probleme friedlich einsetzen.

Bei den Schülerinnen und Schülern soll sich durch einen kompetenzorientierten Unterricht vor allem die Fähigkeit herausbilden, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Einheit zu betrachten und sich als handelnde Personen zu verstehen, die das Heute und Morgen verantwortlich gestalten müssen. Dieses pädagogische Anliegen verbindet Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht. Gleichwohl stehen in jedem Fach spezifische historische, ethische und theologische Kompetenzen im Mittelpunkt. Diese werden im Folgenden nach Fachperspektiven beschrieben.

2.1 Historische Kompetenzen

Historische Fragekompetenz

Vergangenheit ist nicht monokausal erklärbar. Daher sollen Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Fragen an die Vergangenheit zu richten und quellenbasiert zu beantworten:

- Wie kam es zum geteilten Deutschland?
- Welche politischen, ideologischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen führten zur Spaltung?
- Warum nahm die Bundesrepublik eine andere Entwicklung als die DDR?
- Welche Bedeutung besaß die evangelische Kirche?
- Wer hatte das eigentliche „Sagen“ in der DDR?
- Welche Beweggründe hatten die Menschen, als sie von Ost nach West flohen?
- Wie sah die DDR-Gesetzgebung aus, um sog. Andersdenkende als „Feinde“ zu sehen und zu behandeln?
- Weshalb wurden Politisch Verfolgte in der DDR zu hohen Haftstrafen verurteilt?
- Was führte zum Volksaufstand 1953, zur ständigen Fluchtbewegung von Ost nach West, zu den Ausreisearträgen oder zum Konziliaren Prozess?
- Wann traten politische, ökonomische, kulturelle, religiöse und humane Veränderungen ein?
- Woher bezogen die Bürger ihre Hoffnungen auf Freiheit?
- Wie sah die Erziehung und Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen aus?
- Wo sind die Ursachen zu suchen, dass heute etliche Bundesbürger die DDR als „soziales Paradies“ ansehen?

Historische Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln methodische Fähigkeiten, um die Quellen selbstständig zu erarbeiten (vgl. dazu AB 3 „Historische Quellen verstehen“). Zu den Quellen gehören u. a. staatliche Unterlagen, Stasi-Dokumente, kirchliches Schriftgut, persönliche Aufzeichnungen, Zeitzeugenberichte, Zeitungen usw. Dabei werden die Quellen nicht als „objektiv“ oder „wahr“ eingestuft, sondern einer kritischen Prüfung unterzogen, z. B. in Bezug auf Glaubwürdigkeit, Interessenlage, Absicht, Sinn, Zweck und Ziel der Quelle usw. Der Erkenntnisprozess fördert die eigene Meinungsbildung. Schülerinnen und Schüler werden aussagefähig, mündig und befähigt, ihre Meinung zur Diskussion zu stellen.

Historische Orientierungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler werden mit dem neu erworbenen Wissen befähigt, die Gegenwart besser zu verstehen. Zugleich werden sie auch angeregt, nach vorn zu schauen und schöpferische Pläne oder Visionen der Zukunft zu entwickeln. Wer ein Vergangenheitsbewusstsein hat, der besitzt auch ein Zukunftsbewusstsein. Auf dieser Grundlage werden sich die Schülerinnen und Schüler z. B. sachgerecht damit auseinandersetzen, wieso heute einige die SED-Diktatur verharmlosen und den Unrechtsstaat als eine Art Sozialparadies verherrlichen. Sie werden ferner dazu befähigt, Kriterien zum Vergleich der DDR-Gesetz-

gebung mit der der Bundesrepublik zu erarbeiten. In diesem Prozess kann sich das Demokratieverständnis der Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln.

Historische Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Fähigkeiten, sich ein DDR-Sachwissen anzueignen, mit dem sie bestimmte Geschichtsbilder re- und dekonstruieren können. Unverzichtbar sind deshalb bestimmte Begrifflichkeiten, z. B. die Kenntnis und Bedeutung von SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands), MfS oder Stasi (Ministerium für Staatssicherheit), EOS (Erweiterte Oberschule), FDJ (Freie Deutsche Jugend), VEB (Volkseigener Betrieb) oder NVA (Nationale Volksarmee). Diese Organisationen, Einrichtungen und Institutionen haben das Denken und Handeln der Bürger zutiefst beeinflusst und geprägt. Mit dem Wissen werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, die DDR und deren Bürger besser zu verstehen, sich kritisch mit den Verhältnissen auseinanderzusetzen und sich ein eigenes Urteil zu bilden.

2.2 Ethische Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben ethische Kompetenzen, um sich in die Gefühle, Empfindungen und Gedanken sowohl der politischen Verfolgten als auch der damaligen Machthaber hineinzuversetzen. Dieser Ansatz basiert auf der bereits erläuterten Annahme, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine Voraussetzung zum ethischen Urteilen und Handeln ist. Die Jugendlichen lernen sich so selber über den anderen kennen und sich selbst einzuschätzen, gewinnen Selbstvertrauen und werden befähigt, in ähnlichen Lebenssituationen nach bestimmten Werten und Normen oder biblisch-christlichen Geboten zu handeln. Werte, Normen und Gebote können die Persönlichkeitsentwicklung, Emanzipation und Mündigkeit fördern, wenn sie nicht von außen verordnet, sondern in ihrer Lebenswichtigkeit erklärt werden. Sie bilden zudem eine Voraussetzung für ethische Diskurse sowohl in der multireligiösen als auch in der globalen Gesellschaft. Im Rechtsstaat leben Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur, Religion, die sich auch in Wertvorstellungen und Weltbildern unterscheiden. Ein gemeinsames und friedliches Zusammenleben wird erst möglich, wenn jeder Respekt, Verständnis und Toleranz aufbringt.

Ethische Wahrnehmungskompetenz

Jede Person der Materialsammlung wird in ihren konkreten Lebenssituationen dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, das Denken, Fühlen und Handeln nachzuvollziehen und dann bei sich selbst zu beobachten, welche eigenen Empfindungen bei solchen Situationen oder unter diesen Umständen ausgelöst werden. Sie lernen, Gefühle anderer wahrzunehmen (Empathie) und auch die eigenen selbst auszudrücken. Sie erkennen die Bedeutung und den Einfluss der Gefühle, aber auch den Respekt davor. Gefühle sind nicht zu manipulieren.

Ethische Handlungskompetenz

Im Arbeitsmaterial werden Menschen dargestellt, die sich für ein bestimmtes Denken und entsprechendes Handeln entschieden haben, z. B. Herbert Kosmahl (M 1) blieb in der Sowjetischen Besatzungszone; die

Werdauer Oberschüler (M 6) engagierten sich wegen des Todesurteils von Josef Flade; Gerhard Kubosch (M 12) versuchte illegal in die Bundesrepublik zu gehen; Nikolaus Krause (M 13) protestierte gegen den Abriss der Leipziger Universitätskirche; die Schneeberger Oberschüler (M 15) träumten von einem menschlichen Sozialismus; Utz Rachowski (M 16) schrieb staatskritische Gedichte und Prosa oder Annegret Gollin (M 19) hatte ein Herz für asoziale Jugendliche oder Dr. Hans-Jürgen Rönnecke (M 22) und Klaus Voß (M 23) stellten mit ihren Familienangehörigen Ausreiseanträge. Melanie Weber (M 24) schmuggelte Informationen über politisch Inhaftierte in die Bundesrepublik. Die Schülerinnen und Schüler begründen die getroffenen Entscheidungen und zeigen deren Folgen auf. Sie fragen nach anderen Handlungsmöglichkeiten und diskutieren darüber, ob dieses den ethischen Werten entspricht, den biblischen Geboten, den allgemeinen Menschenrechten oder ob das Gewissen eine Rolle spielt. In der Auseinandersetzung lernen sie, selbst sich zu positionieren und entdecken dabei, dass das eigene Denken und Handeln politische Konsequenzen haben kann.

Ethische Beurteilungskompetenz

Alle Lebensbeispiele der Materialsammlung (M 1 bis M 42) sind authentisch. Die Schülerinnen und Schüler sollen damit Entscheidungssituationen und politische Konstellationen bewerten, die sich real zuge tragen haben. Sie wägen Gründe und Motive für das damalige Handeln der dargestellten Personen ab. Sie formulieren in kreativen Schreibaufgaben Gegenmeinungen und andere Interessengelage und stellen diese im Unterricht zur Diskussion. Die damaligen Gründe und Motive bilden eine Art Projektionsfläche für die heutige Zeit und Gesellschaft. Sie beurteilen und begründen zuerst, wie sie sich damals verhalten hätten, dann übertragen sie in die Gegenwart (z. B. AB 8 „Formen von Opposition und Widerstand“). Sie setzen sich ferner mit den Menschenrechten auseinander und suchen nach Orten, an denen diese verletzt werden. Sie beurteilen die Beweggründe von Unterstützern und Gegnern. Sie formulieren ihr eigenes Engagement oder ihre Vorbehalte.

Ethische Kommunikationskompetenz

Der Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht soll in einer Atmosphäre der Offenheit, der Achtung, der Gleichheit und des Vertrauens stattfinden, in denen sich Schülerinnen und Schüler sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken können. In der Kommunikation werden Gefühle, Stimmungen, Gedanken und Phantasien möglichst vorbehaltlos anerkannt und ausgetauscht. Sie lernen in dieser Atmosphäre die Meinungen, Überzeugungen, Reaktionen, Anschauungen und Interessengegensätze anderer kennen. Sie können diese vergleichen, überprüfen und die eigene Position korrigieren. Sie begreifen sich als eigenverantwortliches Individuum in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft, in der es keine einfachen Antworten und Lösungen gibt. Kulturelle, religiöse und geschlechtsspezifische Unterschiede werden fair ausgetauscht. Sie üben ferner unter methodischen Gesichtspunkten Kooperations- und Teamfähigkeit. Sie erleben sich als

Teil einer Gruppe, wissen sich einzuordnen und lernen voneinander. Sie werden eigenständig, urteilsfähig und mündig. Kommunikation fördert das soziale Verhalten und ist ein Weg der Konfliktlösung.

2.3 Theologische Kompetenzen

Der Evangelische Religionsunterricht hat mehr als historische und ethische Kompetenzen zu vermitteln. Deshalb soll er etwas ausführlicher aus der Sicht einer von der evangelischen Kirche getragenen evangelischen Bildungsverantwortung dargestellt werden. So ist der Religionsunterricht „der Ort, an dem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene neun, zehn oder sogar dreizehn Jahre lang lernen können, was es heißt, als evangelischer Christ in einer pluralen Gesellschaft zu leben.“⁴⁸ Schülerinnen und Schüler sollten dabei einen Unterricht erleben, „der sie anspricht, ihre Fragen aufnimmt und sie selbst zu Fragen anregt, der ihnen zeigt, warum die Themen des Unterrichts lebensbedeutend sind, und der ihnen einen von evangelischer Freiheit geprägten Lernraum eröffnet. Evangelischer Religionsunterricht soll deshalb guter, lebensdienlicher und bildungsförderlicher Unterricht sein.“ Der EKD-Text nennt das Proprium des Religionsunterrichtes als „Raum der Freiheit für die unverfügbare individuelle Begegnung mit christlichem Glauben und Leben.“⁴⁹ Er strebt ferner das Ziel an, „die Gewissen der Schülerinnen und Schüler zu schärfen, ethische Orientierung aus christlicher Perspektive zu vermitteln und Fähigkeiten und Bereitschaft zu wecken, Glaubensüberzeugungen zu achten, Toleranz zu üben und Solidarität zu praktizieren. Guter Religionsunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er die Schülerinnen und Schüler einerseits als handelnde und verantwortliche Personen anspricht und ihren Entscheidungsfreiraum respektiert und andererseits die Möglichkeiten eines Lebens veranschaulicht, das sich grundlegenden christlichen Wertvorstellungen verpflichtet weiß.“⁵⁰ Weiterhin hilft der evangelische Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, „sich in der religiösen Pluralität der modernen Welt zu orientieren, eigene religiöse Überzeugungen zu gewinnen, darüber auskunfts- und dialogfähig zu sein sowie ethisch verantwortlich zu urteilen und zu handeln.“⁵¹ Somit liefert die Schule als Lern- und Lebensort einen wesentlichen Beitrag nicht nur zur religiösen, sondern auch zur allgemeinen Bildung. Der evangelische Religionsunterricht ist auf Nachhaltigkeit angelegt. Er soll dabei weder „religionsneutral“⁵² sein noch eine laizistische Denkweise vertreten. Er

zielt vielmehr „darauf ab, zur individuellen und gesellschaftlichen Orientierung in den Lebens- und Weltverhältnissen beizutragen, indem biblische Überlieferung, christliche Traditionen und theologische Interpretationen im öffentlichen Diskurs zur Sprache gebracht werden, [...] d.h. auf demokratische Weise [werden] Wissensgehalte vermittelt, Urteilsbildung ermöglicht und Handlungsmöglichkeiten verdeutlicht.“⁵³ Damit ist der evangelische Religionsunterricht ein unverzichtbarer Beitrag zur demokratischen Bildung in der pluralen Gesellschaft.

Die Materialsammlung ist den genannten EKD-Standards verpflichtet und soll die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die folgenden drei theologischen Kompetenzen zu erweitern.⁵⁴

Theologisch-hermeneutische Kompetenz

Die hermeneutische Kompetenz ist als menschliche Fähigkeit zu verstehen, Texte aus ihrem Kontext heraus in Sprache zu fassen und diese sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft hin anzuwenden. Dies gilt auch für biblische Texte. Deshalb soll kurz auf den Ansatz von Mirjam und Ruben Zimmermann über „Hermeneutische Kompetenz“⁵⁵ eingegangen werden. Er beschreibt die Möglichkeiten der Verstehbarkeit der Bibel und deren Grenzen aus heutiger Sicht. Biblische Texte stammen aus dem „Buch der Bücher“, das „gegenwartserhellend und zukunftsweisend sein kann.“⁵⁶ Es ist jedoch schwierig, nach ca. 2000 Jahren diese alten Dokumente zu verstehen: Die „Bibel ist nicht in mathematische Formelsprache, sondern in der lebendigen Sprache einer konkreten Zeit geschrieben. Ein einfaches ‚wörtliches Verstehen‘ der Bibel, wie es vielfach von fundamentalistischen Kreisen gefordert wird, schließt sich deshalb aus.“⁵⁷ Sie ist zwar als Ganzes eine Einheit, aber sie zeichnet sich durch „Vielstimmigkeit“, „Widersprüchlichkeit“ und „ins Auge springende Doppelungen“ (z. B. unterschiedliche Schöpfungsgeschichten) aus.⁵⁸ Sie erzählt über Vergangenes und ist deshalb ein Geschichtsbuch mit historischen Dokumenten, die in einem bestimmten Kontext zu sehen und in einer genauen Entstehungszeit einzuordnen sind. Hermeneutische Kompetenz besteht nicht darin, „jederzeit und umfassendes Verstehen zu ermöglichen. Je tiefer man in die ‚Kunst des Verstehens‘ eindringt, desto mehr wird man gerade die Grenzen des Verstehbaren anerkennen müssen und das Fremde zu respektieren lernen. Auch darin mag die Bibel zur Lehrmeisterin gereichen, denn letztlich bleibt sie jeder selbstgewissen Vereinnahmung und einseitigen Festlegung entzogen. Aber gerade so bewahrt sie auch den Charakter einer ‚Heiligen Schrift‘, denn das Prädi-

48 So Bischof Wolfgang Huber, Vorsitzender des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, im Geleitwort zum EKD-Text: Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz - Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, 2009, S. 7.

49 EKD Texte 96, S. 17.

50 Ebenda, S. 19.

51 EKD-Text 109: Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010, S. 13.

52 Thomas Schlag, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg im Breisgau 2010, S. 28.

53 Ebenda, S. 545.

54 Helmut Hanisch nennt noch fünf andere Kompetenzen: personale, kommunikative, soziale, methodische und ästhetische Kompetenz. Diese bleiben unberücksichtigt, weil diese größtenteils bereits im vorherigen Abschnitt aufgeführt worden sind. Helmut Hanisch, Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis. Mit 34 Kopiervorlagen, Göttingen 2007, S. 181.

55 Mirjam und Ruben Zimmermann, „Hermeneutische Kompetenz“ und Bibeldidaktik. Durch Unverständnis der Bibel das Verstehen lernen, in: Glaube und Lernen 20, 1/2005, S. 72 ff.

56 Ebenda, S. 73.

57 Ebenda, S. 81.

58 Ebenda, S. 82.

kat ‚heilig‘ besagt in seiner Gottbezogenheit auch eine letzte Unverfügbarkeit.“⁵⁹

Theologisch-ethische Kompetenz

Schülerinnen und Schüler entwickeln Fähigkeiten, sich in theologisch-ethische Probleme hineinzuversetzen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Sie entwerfen aus biblischer Sicht Lösungsvorschläge, entwickeln Handlungsvarianten, stellen diese zur Diskussion und korrigieren sie, um sie dann auch auszuprobieren. Die theologisch-hermeneutische Kompetenz ist dabei eng mit ethischen Kompetenzen verknüpft: Sie versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Lage, sich z. B. mit den biblischen Zeugnissen der Befreiung auseinanderzusetzen, die im Abschnitt „Befreiungstheologie“ (1.3.4) aufgeführt wurden. Sie analysieren die neutestamentlichen Bibelstellen (Lk 4, 18 f. und Mt 25, 31 ff.) und machen sich kundig über die damaligen Lebensumstände der Menschen. Sie versuchen zu beschreiben, wie diese Worte Jesu damals auf Arme, Gefangene, Flüchtlinge, Hungernde und Kranke gewirkt haben und welche Hoffnungen damit verbunden waren.

Theologische Sachkompetenz

Schülerinnen und Schüler entwickeln im Religionsunterricht Fähigkeiten, über biblische und kirchengeschichtliche Sachverhalte (z. B. das Staat-Kirche-Verhältnis in der DDR) Auskunft zu geben. Ferner wird angestrebt, dass sie nicht nur eine zentrale Aussage des christlichen Glaubens – Nächstenliebe – kennen, sondern diese nach ihren Möglichkeiten in ihrer Lebenswelt anwenden. Praktizierte Nächstenliebe als Gütesiegel der Glaubenden bestimmte das damalige und auch heutige Bild der Christenheit. An ihr wird sich auch zukünftig die Glaubwürdigkeit der biblischen Botschaft messen lassen. Schülerinnen und Schüler sind befähigt, unterschiedliche Formen der Nächstenliebe zu kennen. Sie entwickeln die Sensibilität, um Missbrauch und Gefahren der Manipulation zu vermeiden. Zur Sachkompetenz gehört Wissen. Somit beginnt Nächstenliebe im Kopf. Er bestimmt, koordiniert und korrigiert das Denken und Handeln. Auch Gefühle der Ergriffenheit und Berührtkeit lösen Nächstenliebe aus. Gefühle, Denken und Handeln sind damit eine Einheit.

2.4 Anregungen zur Vertiefung der Kompetenzen

2.4.1 Der Umgang mit Andersdenkenden in historischer Perspektive

- Die Schüler erarbeiten einen Zeitstrahl mit wichtigen Eckdaten der deutschen Geschichte seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges (1949, 1953, 1961, 1968, 1989 etc.). Anschließend tragen sie für die 1980er Jahre Daten ein, die ihrer Meinung nach als Vorläufer der Friedlichen Revolution gelten können.
- Die Schüler vergleichen in einer Tabelle die Biografien von drei Akteuren der Friedlichen Revolution (M 25 – M 42): Familie, Schulbildung, Studium, beruflicher Werdegang, oppositionelle Aktionen, Reaktion der Stasi, heutiger Beruf etc. Sie identifizieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Biographie und Umgang des Regimes mit Oppositionellen (AB 13).
- Die Schüler vergleichen Anlass, Ziel und Ergebnis von drei Operativen Vorgängen der Stasi (OV) und

beantworten die Frage, welche Grundeinstellung beim Umgang mit Andersdenkenden die OV-Namen „Kontrahent“, „Konform“ und „Konfrontation“ offen legen.

- Die Schüler wählen drei Stasi-Dokumente aus und vergleichen die sprachlichen Mittel und politischen Argumentationsfiguren, mit denen das eigene konspirative Handeln gegen Andersdenkende begründet wird.
- Die Schüler vergleichen die Kommunikationswege und Medien, die den Akteuren der Friedlichen Revolution zur Verfügung standen (Briefpost, Telefon, persönliche Treffen etc.), mit denen, die heute selbstverständlich sind (E-Mail, Internet, Kopierer etc.). Sie positionieren sich anschließend zur Bedeutung freier Medien für die politische Kommunikation zwischen Andersdenkenden.

2.4.2 Politische Konflikte in sozialetischer Perspektive

- Die Schüler erarbeiten mit vorbereiteten Wortkarten einen Überblick zu den Formen und Dimensionen sozialetischen Handelns (als Strukturlegeaufgabe) und klären mit Hilfe des Lehrers die Begriffe (z. B. teleologisches Handeln). Sie finden anschließend in arbeitsteiligen Gruppen in den Materialien Beispiele für die genannten Formen und Dimensionen des Handelns (AB 14).
- Die Schüler lernen wichtige Schritte ethischer Urteilsbildung kennen (Beschreiben der Handlungssituation, Präzisierung von Handlungsalternativen, Diskussion von Handlungskriterien) und wenden diese auf ausgewählte Handlungssituationen aus den Materialien an. Sie verfassen anschließend eine Standpunktrede (gegenüber ihren Eltern, einem Lehrer, Mitschülern oder dem Pfarrer) zu der Frage, wie sie sich selbst in einer (politischen) Konfliktsituation verhalten hätten.
- Die Schüler nennen Beispiele für die Ungleichbehandlung von Menschen in Geschichte und Gegenwart (aufgrund eines bestimmten Geschlechts, Alters, einer Rasse, Klasse, Religions- oder Parteizugehörigkeit etc.). Sie verfassen anschließend eine Stellungnahme, die wie die Stellungnahmen zum Konziliaren Prozess dem Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ folgt und die These vertritt, dass Frieden nur in Gerechtigkeit möglich sei.
- Die Schüler stellen in einer Tabelle die Mittel gegenüber, mit denen die DDR-Regierung und die unabhängige Friedensbewegung das ethische Ziel eines umfassenden Weltfriedens erreichen wollten (Abschreckung durch Aufrüstung vs. Abrüstung, Wehrkundeunterricht vs. christliche Friedenserziehung etc.).
- Die Schüler informieren sich in den Medien über aktuelle politische Konflikte. Sie stellen in einer Tabelle gegenüber, was für und was gegen eine friedliche, d. h. waffenfreie Lösung dieser Konflikte spricht.

2.4.3 Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung in theologischer Perspektive

- Die Schüler beschreiben die symbolische Bedeutung von Menschen, die liegen, hocken, gehen, laufen, stehen, springen etc. Sie gestalten anschlie-

Bend ein Plakat zu dem Aufruf „Eine Hoffnung lernt gehen“, mit dem 1988/89 die Ökumenische Versammlung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung in der DDR die Gemeinden aufgefordert hat, Themenvorschläge einzureichen. Mit Hilfe des Materials erstellen die Schüler eine Liste an Problemen, die in der DDR bestanden.

- Die Schüler lesen Micha 4,1-3 („Schwerter zu Pflugscharen“) und geben dem Text eine passende Überschrift. Sie formulieren anschließend einen prophetischen Aufruf zum Frieden, der an die heutige Zeit gerichtet ist. Die Schüler vergleichen daraufhin Michas Friedensbotschaft mit Joel 4,9-11 („Schmiedet eure Pflugscharen zu Schwertern“) und diskutieren die Frage, warum beide Texte in der Bibel überliefert wurden⁶⁰ (AB 15).
- Die Schüler positionieren sich zu der Frage, inwieweit der friedensethische Anspruch einer Identität von Mittel und Zweck, wie er in der Bergpredigt formuliert wird („nur friedfertige Mittel führen zum Frieden“), unter den politischen Bedingungen des Kalten Krieges realistisch war und bei heutigen Konflikten (z. B. in Afghanistan, der Ukraine oder im Zusammenhang mit dem sog. „Islamischen Staat“) eine Orientierung geben kann.
- Die Schüler beschreiben Situationen, in denen sie sich ungerecht behandelt gefühlt haben. Sie lesen anschließend (in arbeitsteiligen Gruppen oder als Stationsarbeit) die Lebensgeschichten einiger Akteure der Friedlichen Revolution (M 25 – M 42) und nennen Erlebnisse, in denen diese sich vom DDR-Staat ungerecht behandelt gefühlt haben. Sie verfassen anschließend einen Tagebucheintrag, in dem sie über den Satz nachdenken, dass Gottes Gerechtigkeit die ‚Geringsten‘ schützt (vgl. Mt 25,31-46).
- Die Schüler stellen in einer Tabelle die Umweltprobleme gegenüber, die in den 1980er Jahren in der Bundesrepublik und in der DDR bestanden. Sie vergleichen anschließend am Beispiel der kirchennahen Umweltbewegung in Zwickau die Organisations- und Protestformen, die in West und Ost praktiziert werden konnten.

3. Methodische Anregungen und Anmerkungen zu den Arbeitsblättern AB 1 – AB 12

Die beschriebenen historischen, ethischen und theologischen Kompetenzen bleiben abstrakt und praxisfern, wenn sie nicht konkretisiert werden. Das Ziel der folgenden methodischen Anregungen und Anmerkungen zu den einzelnen Arbeitsblättern ist es daher, die genannten Kompetenzen zu operationalisieren.

AB 1 – Der Umgang mit Andersdenkenden: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Sachkompetenz*, indem sie die Lebensgeschichte von Herbert Kosmahl (M 1) lesen und mit zwei weiteren Biographien ihrer Wahl vergleichen.

⁶⁰ Johannes Träger, „Schwerter zu Pflugscharen“ als Schnittpunkt zwischen Geschichte und Theologie. Eine Unterrichtseinheit für das Fach Evangelische Religion in Klasse 9, Examensarbeit SBA Leipzig, Leipzig 2008.

- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie Gemeinsamkeiten (blau) und Unterschiede (rot) zwischen dem Handeln der drei Personen unterstreichen und bewerten.
- *ethische Kommunikationskompetenz*, indem sie ihre Ergebnisse miteinander vergleichen, diskutieren und sich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede einigen, die sich auf den Umgang mit Andersdenkenden beziehen.

AB 2 – Traumatisierende Ereignisse: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *ethische Wahrnehmungskompetenz*, indem sie die Lebensgeschichte von Wolfgang Looß (M 2) lesen, das zugrunde liegende Handlungsdilemma erkennen und mit eigenen Worten die traumatisierenden Ereignisse zusammenfassen.
- *historische Methodenkompetenz*, indem sie die Lebensgeschichte von Wolfgang Looß mit den Biographien von Hansjürgen Werner (M 3), Annemarie Krause (M 4), Wolfgang Luckner (M 14), Marita Pach (M 17) und Annegret Gollin (M 19) quellenbasiert vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede nennen.
- *theologisch-ethische Kompetenz*, indem sie Möglichkeiten nennen, wie traumatisierten Menschen heute (z. B. in der Kirchgemeindearbeit, Seelsorge und Diakonie) geholfen werden kann.

AB 3 – Historische Quellen verstehen: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Methodenkompetenz*, indem sie Quellen aus dem Materialteil datieren, den Entstehungsort bestimmen sowie den Verfasser und Adressaten einer Quelle nennen.
- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie die zeitliche und örtliche Nähe des Verfassers zur erzählten Handlung bestimmen und nach den ethischen Beurteilungsmaßstäben fragen, die der Verfasser zu erkennen gibt.
- *hermeneutische Kompetenz*, indem sie danach fragen, wie der Autor sein Denken, Fühlen und Handeln begründet und die damit verbundenen Erwartungen und Interessen an den Adressaten verstehen.

AB 4 – Seinen Standpunkt verteidigen: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Sachkompetenz*, indem sie mehrere Biographien miteinander vergleichen.
- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie sich gedanklich in eine Konfliktsituation hineinversetzen und einen (fiktiven) inneren Dialog verfassen, der Auskunft über die Gefühlslage der beteiligten Personen gibt.
- *ethische Kommunikationskompetenz*, indem sie ihre Meinung in einer Standpunktrede darlegen.

AB 5 – Zwangsadoption in der DDR: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *ethische Wahrnehmungskompetenz*, indem sie mit eigenen Worten zusammenfassen, warum Kinder oder Jugendliche in der Schule und in einem Sportverein benachteiligt werden.
- *historische Sachkompetenz*, indem sie die persön-

lichen Konsequenzen auf einen Ausreiseantrag aus der DDR beschreiben und die Haftbedingungen im Frauengefängnis Hoheneck skizzieren.

- *historische Methodenkompetenz*, indem sie den Fall Sara Bender mit dem von Marita Pach (M 17) und/oder Annegret Gollin (M 19) vergleichen.

AB 6 – Ein Zeitzeugengespräch planen: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Methodenkompetenz*, indem sie ein Zeitzeugengespräch planen und durchführen.
- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie nach den Gründen für das eigene Handeln oder Verhalten in der DDR fragen.
- *hermeneutische Kompetenz*, indem sie das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen, die in der DDR gelebt haben, beschreiben und in einer Zeitzeugenmappe dokumentieren.

AB 7 – Andere Menschen verstehen: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *hermeneutische Kompetenz*, das Denken, Fühlen und Handeln der beschriebenen Person im Kontext ihrer Zeit zu verstehen.
- *ethische Wahrnehmungskompetenz*, indem sie einen (fiktiven) Tagebucheintrag verfassen, in dem sie über erlittenes Unrecht und die damit zusammenhängenden Gefühle schreiben.
- *ethische Kommunikationskompetenz*, indem sie einen (fiktiven) Brief an ihre Eltern verfassen, in dem sie die Gründe für ihr Handeln darlegen.

AB 8 – Formen von Opposition und Widerstand: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Sachkompetenz*, indem sie Formen von Opposition und Widerstand unterscheiden und benennen können.
- *hermeneutische Kompetenz*, indem sie die Gründe verstehen, die zu einer Form der Verweigerung, des Protests, des Widerstands oder der Opposition in der DDR geführt haben.
- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie Formen von Verweigerung, Protest, Widerstand und Opposition von heute nennen und deren Bedeutung erklären.

AB 9 – Perspektivwechsel lernen: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Sachkompetenz*, indem sie selbständig bei der Werdauer Widerstandsgruppe (M 6) verschiedene DDR-Einrichtungen und Institutionen nennen und die damaligen Verhältnisse beurteilen.
- *ethische Wahrnehmungskompetenz*, indem sie das Fühlen, Denken und Handeln anderer Personen beschreiben und die Frage beantworten, welche eigenen Empfindungen bei solchen Situationen oder unter ähnlichen Umständen ausgelöst werden.
- *ethische Kommunikationskompetenz*, indem sie sich mit anderen fair über unterschiedliche Positionen, Haltungen, Ansichten und Meinungen auseinandersetzen.

AB 10 – Solidarität üben: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *ethische Handlungskompetenz*, indem sie unterschiedliche Arten der Solidarität z.B. beim Schüler Hansjürgen Werner (M 3), den Pfarrern Erich Schumann (M 7), Klaus Weidenkaff (M 8) und Nikolaus Krause (M 13) aufzeigen, deren Zielsetzung benennen und über andere Handlungsmöglichkeiten eines Engagements diskutieren.
- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie Erfolg oder Misserfolg benennen und Situationen beschreiben, in denen heute solidarisches Handeln möglich ist.
- *ethische Kommunikationskompetenz*, indem sie sich in Kooperations- und Teamfähigkeit einüben, gemeinsam Solidaritätsprojekte entwickeln und durchführen.

AB 11 – Nächstenliebe praktizieren: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *theologisch-hermeneutische Kompetenz*, indem sie biblische Aussagen der Nächstenliebe kennen und Lebensumstände von Menschen beschreiben, in denen Nächstenliebe heute wichtig ist.
- *theologische Sachkompetenz*, indem sie unterschiedliche Formen der Nächstenliebe nennen und beginnen, konkrete Hilfe nicht nur mit Gefühl und Emotionen, sondern auch mit Sachwissen zu leisten.
- *theologisch-ethische Kompetenz*, indem sie sich in andere Menschen hineinversetzen, aus biblischer Sicht Lösungsvorschläge oder Handlungsvarianten der Nächstenliebe entwickeln und gemeinsam durchführen.

AB 12 – Toleranz für andere Religionen: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre...

- *historische Fragekompetenz*, indem sie selbst Antworten auf die Frage erarbeiten, weshalb die DDR-Machthaber nicht die in der Verfassung garantierte Glaubens- und Gewissensfreiheit den Religionen, religiösen Gemeinschaften und nichtkommunistischen Weltanschauungen gewährten.
- *ethische Wahrnehmungskompetenz*, indem sie das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen in bestimmten Lebenssituationen (z. B. beim Schüler Uwe Kinzel M 21) beschreiben und Situationen nennen, in denen heute Glaubens- und Gewissensfreiheit missachtet werden.
- *ethische Beurteilungskompetenz*, indem sie einstige und heutige Entscheidungssituationen und politische Konstellationen bewerten, überprüfen, vergleichen und das eigene Toleranzverständnis anderen gegenüber erklären.

4. Methodische Anregungen zu den Materialien M 25 – M 42

In diesem Teil der Materialsammlung werden Personen der Region Zwickau aus den 1980er Jahren dokumentiert. Sie waren vorwiegend Christen, die in den Räumen der evangelischen Kirchen zusammenkamen. Dieses wurde nach dem Staat-Kirche-Gespräch vom 6. März 1978 möglich. Zwar wurden keine

vertraglich geregelten Vereinbarungen vorgenommen, aber die Kirche erhielt gewisse Freiräume, die es sonst nicht in der Gesellschaft gab. So konnten sich Andersdenkende und Oppositionelle in kirchlichen Räumen legal treffen. Kirche wurde damit zu einer Art schützenden Dach für Akteure, die sich für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einsetzten. Voraussetzung war aber, dass der Kirchenvorstand oder die Pfarrer zustimmten mussten. Trotzdem hat die Staatsmacht die Akteure als „Feinde“ angesehen. Sie mussten bekämpft werden. Ein offener und sichtbarer Kirchenkampf wie die Jahre davor wurde vermieden, sondern mit politischen Mitteln wurde dagegen vorgegangen. Das wird an den OV der Stasi sichtbar. Sie wurden konspirativ angelegt, weil den Akteuren eine Missachtung der DDR-Gesetze unterstellt wurde. Alle kirchlichen Zwickauer OV der 1980er Jahre wurden nach dem Strafgesetzbuch § 106 (staatsfeindliche Hetze bis zu 10 Jahren Freiheitsstrafe) und § 107 (verfassungsfeindlicher Zusammenschluss bis zu 12 Jahren Freiheitsstrafe) operativ bearbeitet. Aber zu Verhaftungen und Verurteilungen kam es nicht. Dafür wurde ein „Zwickauer Modell“ (M 41) unter der Leitung des 1. Sekretärs der SED-Kreisleitung eingeführt.

Die Frage nach der Rolle der evangelischen Landeskirchen im Jahr der Friedlichen Revolution und der Beitrag einzelner Akteure der kirchennahen Opposition zum Ende der DDR lässt sich auch 25 Jahre nach den Ereignissen nicht eindeutig beantworten. Ökonomen interpretieren den schnellen Zusammensturz des DDR-Systems mit der bevorstehenden Zahlungsunfähigkeit, Politiker sehen darin eher eine Folge des dauerhaften Entzugs von Grundrechten, Soziologen schreiben der Magnetwirkung des Westens eine große Bedeutung zu, Psychologen sprechen vom Gefühlsstau, der sich in einer ‚kollektiven Erhebung‘ im Herbst 1989 zu entladen wusste, und Historiker ordnen die Ereignisse in den Transformationsprozess ein, der ausgehend von der Solidarność-Bewegung in Polen und den sowjetischen Reformbemühungen unter Michail Gorbatschow die DDR erreichte. Die genannten Deutungsperspektiven, die sich keineswegs ausschließen, teilen die Gemeinsamkeit, dass sie im kirchlichen Handeln einen Faktor neben anderen für die Entwicklungen im Herbst 1989 sehen. Vor dem Hintergrund der genannten Deutungsperspektiven sollten daher die Schüler bei der Arbeit mit den Materialien zunächst die Rolle der evangelischen Landeskirchen und den Beitrag einzelner Akteure zur Friedlichen Revolution kennen lernen, um einen Einblick in aktuelle geschichtspolitische Auseinandersetzungen zu gewinnen.⁶¹

M 25 – Das Christliche Friedensseminar Königswalde

- Die Schüler nennen Assoziationen zum Thema „Frieden“ und schreiben diese mit Stichworten an die Tafel. Anschließend diskutieren sie die Bedeutung des Mottos „Frieden muss man schmecken

können“. Sie informieren sich mit Hilfe von M 25 über den historischen Hintergrund dieses Mottos.

- Die Schüler nennen und beschreiben die Wachstumsstadien einer Pflanze. Sie erklären anschließend, warum sich das Königswalder Seminar als „Pflanzschule des Friedens“ verstand.
- Die Schüler gestalten in Gruppen Einladungsplakate zu dem ersten Friedensseminar in Königswalde, das unter dem Motto „Frieden schaffen ohne Waffen – was spricht dafür?“ stand.
- Die Schüler nennen Redensarten, in denen von einer linken und einer rechten Hand die Rede ist. Sie diskutieren anschließend, warum die Initiatoren des Königswalder Friedensseminars nach der Devise „Die Bibel in der linken und die Zeitung in der rechten Hand“ handelten.
- Die Schüler formulieren ein eigenes Motto zu einem Friedensseminar, das zu einem aktuellen Konflikt stattfindet.
- Die Schüler verfassen eine (fiktive) Standpunktrede, mit der sie einem Lehrer antworten, der sie dazu aufgefordert hat, den Aufnäher mit dem Symbol „Schwerter zu Pflugscharen“ von der Jacke zu entfernen (AB 16).
- Die Schüler verfassen ein (fiktives) Schreiben an den Staatsratsvorsitzenden der DDR Erich Honecker, in dem sie für die Freilassung von Hansjörg Weigel argumentieren. Sie informieren sich zuvor mit Hilfe von M 25 über die Biographie von Hansjörg Weigel.
- Die Schüler nennen typische Eigenschaften von Nagetieren, Ungeziefer oder Unkraut. Sie diskutieren anschließend mögliche Gründe, warum die Stasi den Akteuren der Friedensbewegung in Königswalde Decknamen wie „Marder“, „Laus“, „Ratte“ und „Distel“ gab.

M 26 – Soziale Arbeit als Feindtätigkeit

- Die Schüler nennen Kleidungsstile und Haarschnitte, die ihrer Meinung nach eine politische oder weltanschauliche Orientierung erkennen lassen (links/rechts, konservativ/alternativ etc.). Sie beschreiben anschließend das Bild von Frank Kirschneck aus dem Jahr 1985 und nennen begründete Vermutungen zu dessen weltanschaulicher Orientierung.
- Die Schüler informieren sich über den totalitären Anspruch der Kinder- und Jugendorganisationen in der DDR (Pionierorganisation und FDJ). Sie nennen mögliche Gründe, warum der Staat die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit, wie sie im Zwickauer Lutherkerker stattfand, nicht tolerieren konnte.
- Die Schüler recherchieren, in welchen Ländern und aus welchen Gründen noch heute Berufsverbote ausgesprochen werden.
- Die Schüler positionieren sich zu der Frage, ob sie 1988 eine Petition zur Abschaffung des Wehrkundeunterrichts und der vormilitärischen Ausbildung an Schulen unterschrieben hätten (AB 16).

M 27 – Ein Sozialarbeiter macht seine Arbeit

- Die Schüler nennen Beispiele dafür, welches Verhalten für sie positiv bzw. negativ ist und was sie unter einem Freund bzw. Feind verstehen. Sie vergleichen anschließend ihre eigenen Beispiele mit

⁶¹ Zu diesem und zu weiteren didaktischen Möglichkeiten des Themas vgl. Manfred L. Pirner, Kirche im Sozialismus, in: Rainer Lachmann/Herbert Gutschera/Jörg Thierfelder, Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch, systematisch, didaktisch, Göttingen 2003, 324-341.

Handlungen, die von der Stasi als „feindlich-negativ“ eingeschätzt wurden.

- Die Schüler vergleichen die Eröffnungsberichte zur geheimdienstlichen Erfassung von Frank Kirschneck und Lars Dittner und nennen begründete Vermutungen, warum beide als „feindlich-negativ“ bezeichnet und im OV „Kreis“ bearbeitet wurden.
- Die Schüler verfassen ein Rollenspiel, bei dem Besucher des Zwickauer Lutherkellers mit einem FDJ-Sekretär über den Zusammenhang von Jugendkriminalität und Alkohol diskutieren.

M 28 – Zivilcourage für Umwelt und Frieden

- Die Schüler lesen den IM-Informationsbericht über das Handeln von Michael Paschold und stellen in einer Tabelle die Aktivitäten zusammen, die von der Stasi als staatsfeindlich eingeschätzt wurden.
- Die Schüler beschreiben Situationen, die heute zu einem Ermittlungsverfahren bzw. zu einer Anzeige bei der Polizei führen können. Die Schüler vergleichen diese Situationen mit dem Engagement von Michael Paschold und nennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Die Schüler rekonstruieren mit Hilfe des Stasiberichts das von Michael Paschold angefertigte Plakat und nennen mögliche Gründe, warum die Stasi dieses Plakat als staatsfeindlich einschätzte.

M 29 – Der Mut des Domküstlers

- Die Schüler nennen Eigenschaften von Pflanzen und schreiben diese an die Tafel. Anschließend diskutieren sie, welche dieser Eigenschaften für den Satz „das Reich Gottes wächst von unten“ zutreffen.
- Die Schüler nennen Vervielfältigungs- und Kommunikationsmittel, die heute selbstverständlich sind und schreiben diese an die Tafel (Internet, E-Mail, Handy, Twitter, Kopierer, Zeitungen, TV-Nachrichten, Plakate etc.). Die Schüler unterstreichen die Vervielfältigungs- und Kommunikationsmittel, die es ihrer Meinung nach schon in der DDR gab und informieren sich ggf. bei ihren Eltern oder Großeltern.
- Die Schüler informieren sich mit Hilfe von M 29 über die Kommunikationsmittel, die in der DDR der kirchennahen Opposition zur Verfügung standen, und diskutieren die Schwierigkeiten, die daraus für den freien Meinungsaustausch resultierten.
- Die Schüler beschreiben Situationen, in denen ein guter Zweck alle denkbaren Mittel „heiligt“. Anschließend diskutieren sie vor dem Hintergrund der DDR-Parole „Der Friede muss verteidigt werden – der Friede muss bewaffnet sein!“, inwieweit bei dieser Forderung Mittel und Zweck in einem angemessenen Verhältnis stehen.
- Die Schüler beschreiben mit eigenen Worten das Vorgehen, mit dem die Stasi den Friedenskreis um Jörg Banitz erfolgreich auflöste.
- Die Schüler lesen den Auszug aus der Parteiinformation vom 02.05.1989 und unterstreichen die Formulierungen, die ihnen typisch für die Sprache der DDR erscheinen.

M 30 – Gesellschaft und Kirche quergedacht

- Die Schüler nennen Lebensbereiche, in denen Männer und Frauen in unserer Gesellschaft gleich bzw.

ungleich behandelt werden. Die Schüler recherchieren anschließend die rechtliche und tatsächliche Gleichstellung von Mann und Frau in der DDR. Sie positionieren sich abschließend zu der Frage, inwieweit die Forderung nach Gleichberechtigung einen emanzipatorischen Anspruch gegenüber Staat und Kirche hatte (und hat).

- Die Schüler nennen Rollenerwartungen, die in ihrer Schule typisch für Mädchen und für Jungen bzw. in der heutigen Gesellschaft für Frauen und Männer sind. Die Schüler positionieren sich anschließend zu der Frage, inwieweit solche Rollenerwartungen der Wirklichkeit entsprechen.
- Die Schüler nennen Umweltprobleme, die in der Bundesrepublik bestehen und vergleichen diese mit denen in der DDR. Die Schüler diskutieren anschließend die Frage, inwieweit die damaligen Forderungen der Zwickauer Ökogruppe noch heute von Bedeutung sind (AB 16).

M 31 – In kirchlichen Basisgruppen engagiert, von der Stasi als „Feind“ bearbeitet

- Die Schüler nennen Begriffe, mit denen Menschen in ihrer Würde herabgestuft werden sollen. Sie unterstreichen in dem Stasibericht über Petra Meier die Wörter und Formulierungen, die ebenfalls dieses Ziel verfolgen („die“ MEIER, „Fahndungsobjekt“ etc.).
- Die Schüler informieren sich über aktuelle Hilfsaktionen für Länder, in denen Medikamente und andere Hilfsgüter fehlen. Sie nennen begründete Vermutungen, warum der DDR-Staat die Lieferung von Medikamenten nach Rumänien als eine staatsfeindliche Aktion einschätzte (siehe auch M 32).
- Die Schüler recherchieren zu ihrem Heimatort, welche kirchlichen Angebote es gibt (Christenlehre, Junge Gemeinde, Gesprächskreis für Junge Erwachsene etc.). Sie vergleichen anschließend dieses Angebot mit den im OV-Bericht genannten Aktivitäten am Zwickauer Dom und nennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

M 32 – Aktives Handeln gegen die Resignation im Land

- Die Schüler beschreiben Situationen, in denen Menschen wegen ihres Aussehens, Denkens oder Glaubens diskriminiert werden. Sie überlegen, welche Gefühle diskriminierendes Handeln bei den Betroffenen auslöst, und fassen die Reaktion von Susanne Trauer mit eigenen Worten zusammen.
- Die Schüler nennen zunächst typische Eigenschaften von Tieren (z. B. Löwe/stark, Fuchs/schlau, Elster/diebisch) und beschreiben die Eigenschaften einer Ameise. Sie fassen anschließend mit eigenen Worten zusammen, worin der subversive Sinn der Aussage besteht, sich wie „eine Ameise in der Unterhose der Herrschenden“ zu fühlen.
- Die Schüler lesen den operativen Zwischenstandsbericht der Stasi über das Engagement von Susanne Trauer und Petra Meier (M 31) und stellen in einer Tabelle deren Selbstverständnis und die Einschätzung der Stasi gegenüber.
- Die Schüler schreiben einen (fiktiven) Dankesbrief, mit dem sich Pfarrer Morscher von der „Schwarzen

Kirche“ in Braşov für die Hilfslieferungen bedankt.

M 33 – Tätige Nächstenliebe am unteren Rand der Gesellschaft

- Die Schüler informieren sich im Internet über die Todesstrafe und markieren auf einem Zeitstrahl, wann in verschiedenen Ländern die Todesstrafe abgeschafft wurde.
- Die Schüler fassen mit eigenen Worten zusammen, welche Rückschlüsse die Todesstrafe auf den Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und die Fehlbarkeit von Gerichtsentscheidungen zulässt.
- Die Schüler stellen in einer Tabelle gegenüber, worin sich der Alltag in einem Gefängnis von dem in Freiheit unterscheidet. Sie fassen mit eigenen Worten zusammen, vor welchen Schwierigkeiten Menschen stehen, die plötzlich aus einer mehrjährigen Haft entlassen werden. Die Schüler informieren sich in diesem Zusammenhang über die sozialpädagogischen Aufgaben der heutigen Bewährungshilfe und vergleichen diese mit denen in der DDR.
- Die Schüler stellen sich vor, dass sie nach einer mehrjährigen Haft plötzlich entlassen werden. Sie schreiben darüber einen Brief an ihre Eltern/an ihre alten Freunde/an ehemalige Mithäftlinge.

M 34 – Um Mission wurde gebetet, aber plötzlich kamen die Verkehrten!

- Die Schüler stellen in einer Tabelle Gründe gegenüber, warum Menschen ihre Heimat freiwillig oder gezwungenermaßen verlassen. Sie ordnen anschließend die Gründe zu, die in M 19, M 22, M 23, M 34 für die ausreisewilligen DDR-Bürger genannt werden (weitere Gründe auf der Website).
- Die Schüler informieren sich über wichtige Ergebnisse der KSZE-Verhandlungen im Jahr 1975 und positionieren sich zu der Frage, wie diese Ergebnisse in der DDR umgesetzt wurden.
- Die Schüler verfassen ein Rollenspiel, bei dem Vertreter eines Kirchenvorstandes mit Ausreisewilligen über den Sinn von Ausreisegottesdiensten (sog. A-Gottesdienste) sprechen.

M 35 – Konziliärer Prozess

- Die Schüler informieren sich über nicht-staatliche Organisationen, die sich für die Überwachung und Einhaltung von Menschenrechten einsetzen. Sie vergleichen deren Einsatz mit dem Engagement der in Zwickau organisierten Gruppen des Konziliären Prozesses und stellen in einer Tabelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber.
- Die Schüler unterstreichen die Aktivitäten der Basisgruppen im sog. Konziliären Prozess, die ihrer Meinung nach noch heute von Bedeutung sind. Sie ergänzen die Liste um Themen, die ihrer Meinung nach heute relevant sind.
- Die Schüler stellen die Struktur der einzelnen Gruppen im Konziliären Prozess und deren Aktivitäten graphisch dar.
- Die Schüler lesen Auszüge aus der Parteiinformativon vom 3. Oktober 1988 und stellen in einer Tabelle das Selbstverständnis der Basisgruppen und deren Beurteilung durch die Stasi gegenüber.

M 36 – Der juristische Vater des Konziliären Prozesses in Zwickau

- Die Schüler beschreiben ein Sieb und dessen Verwendung. Sie fassen anschließend mit eigenen Worten die Bedeutung der Aussage zusammen, dass Gesetze wie ein Sieb seien. Sie nennen Regeln und Gebote aus ihrer Lebenswelt, für die ihrer Meinung nach diese Aussage zutrifft oder nicht.
- Die Schüler lesen den Stasi-Bericht über das Handeln von Andreas Richter und unterstreichen die Passagen, in denen die Stasi Konsequenzen für das eigene konspirative Handeln formuliert.
- Die Schüler nennen begründete Vermutungen, warum Andreas Richter (nach Einschätzung der Stasi) auf Kritik bei anderen Mitarbeitern des Bezirkskirchenamtes stieß. Sie verfassen anschließend einen (fiktiven) Brief, in dem sie ihn dazu auffordern, sich um seine „eigentlichen“ Aufgaben und Probleme zu kümmern.
- Die Schüler informieren sich über den Ablauf einer heutigen Kommunalwahl und vergleichen diese mit der DDR-Kommunalwahl im Mai 1989. Sie unterstreichen anschließend die Passagen in der von Andreas Richter verfassten Erklärung zu Kommunalwahl, die noch heute von Bedeutung sind.

M 37 – Der unermüdliche Streiter

- Die Schüler erarbeiten eine graphische Übersicht zu den Personen, die im Umfeld der Zwickauer Friedensbibliothek aktiv waren und kennzeichnen mit verschiedenfarbigen Pfeilen die Aktivitäten, die für bzw. gegen die Friedensbibliothek unternommen wurden.
- Die Schüler lesen den Erfahrungsbericht zum OV „Konzil“ und unterstreichen alle Aussagen, aus denen hervorgeht, warum die Stasi die Friedensbibliothek als eine staatsfeindliche Einrichtung einschätzte.
- Die Schüler stellen in einem Organigramm Institutionen zusammen, die sich weltweit für einen Konziliären Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einsetzen. Sie positionieren sich anschließend zu der Frage, welche Bedeutung die weltweit organisierte Bewegung des Konziliären Prozesses für das Selbstverständnis der Zwickauer Akteure hatte.

M 38 – Friedensbibliothek als Ort der „Konterrevolution“

- Die Schüler lesen Dokumente die beschreiben, wie die SED, Stasi, Polizei und andere „gesellschaftliche Kräfte“ gegen die Zwickauer Friedensbibliothek vorgingen und markieren die Textabschnitte, in denen die Akteure der Friedensbibliothek als Staatsfeinde charakterisiert werden.
- Der 9. Oktober 1989, an dem in Leipzig die erste gewaltfreie Montagsdemonstration stattfand, wird vielfach als der „Tag der Entscheidung“ bezeichnet. Die Schüler positionieren sich zu dieser Aussage und beschreiben die Bedeutung des Konziliären Prozesses für die „Konterrevolution“.
- Die Schüler verschaffen sich mit Hilfe einer Karte einen Überblick, ab wann und an welchen Orten 1989 Friedensgebete und -demonstrationen stattfanden.

M 39 – Eine Familie in der Opposition – Solidarische Kirche

- Die Schüler beschreiben Situationen, in denen sie im Kreis der Familie von Ereignissen, Gefühlen etc. erzählen, die sie in der Schule oder an anderen öffentlichen Orten nicht ansprechen würden. Am Beispiel der Familie Dressel fassen sie anschließend mit eigenen Worten zusammen, welche Bedeutung familiäre Beziehungen unter den Bedingungen einer Diktatur (und heute) haben.
- Die Schüler verfassen als Befürworter des Konziliaren Prozesses einen (fiktiven) Brief, in dem sie Denis Dressel auffordern, seine Kritik gegenüber dem sozialistischen Staat so vorzutragen, dass sie die Arbeit des Konziliaren Prozesses nicht gefährdet.
- Die Schüler informieren sich über die Differenzierung der Menschenrechte (Persönlichkeitsrechte wie das Recht auf körperliche Unversehrtheit, Freiheitsrechte wie die Reise- und Meinungsfreiheit, justizielle und soziale Rechte etc.) und verfassen eine (fiktive) Eingabe an den Staatsratsvorsitzenden Erich Honecker, in dem sie die Verletzung von Menschenrechten in der DDR ansprechen.
- Die Schüler lesen den Eröffnungsbericht zum OV „Konfrontation“ und vergleichen die dortige Einschätzung mit dem Selbstverständnis der beschriebenen Akteure.

M 40 – Ein Friedenskämpfer und Streiter für Menschenrechte

- Die Schüler lesen den Eröffnungsbericht zum OV „Spaten“ und fassen mit eigenen Stichworten die Vorwürfe zusammen, die Martin Böttger in den Augen der Stasi zu einem „fanatische[n] Anhänger des evangelisch-lutherischen Glaubens“ machten.
- Die Schüler nennen Assoziationen, die sie zu einem Stahlhelm (Krieg, Gewalt, Befehl und Gehorsam etc.) und zu einer Blume haben (Sommer, Wärme, Geburtstag etc.). Anschließend betrachten sie das Symbol, bei der eine Blume aus einem umgedrehten Stahlhelm wächst, und fassen mit eigenen Worten die Bedeutung dieses Symbols zusammen.
- Die Schüler gestalten ein eigenes Friedenssymbol.
- Die Schüler informieren sich über die Menschenrechte und vergleichen diese mit den Zehn Geboten und der Bergpredigt. Sie formulieren anschließend begründete Vermutungen, warum es für Martin Böttger als Christ selbstverständlich war und ist, für die Verwirklichung und Verteidigung der Menschenrechte in der DDR und heute in der Bundesrepublik einzutreten.

M 41 – Das Zwickauer Modell

- Die Schüler beschreiben mit eigenen Worten, wie heute Meinungsverschiedenheiten zwischen Parteien oder anderen gesellschaftlichen Gruppen ausgetragen werden. Anschließend lesen sie die Auszüge aus der Parteiinformation vom 30. Januar 1989 zur Bildung des Einsatzstabes gegen die Zwickauer Basisgruppen und nennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum damaligen und heutigen Umgang mit Meinungsverschiedenheiten.
- Die Schüler beschreiben die Symbole von SED und MfS und beziehen den damit verbundenen

Machtanspruch auf die Situation in Zwickau 1989.

- Die Schüler positionieren sich zu der Aussage, dass der Staatssicherheitsdienst der ehemaligen DDR ein Geheimdienst gewesen sei, wie ihn jeder Staat habe und brauche. Sie informieren sich in diesem Zusammenhang über die Aufgaben des bundesdeutschen Verfassungsschutzes und dessen parlamentarischer Kontrollinstanzen.

M 42 – Vom Kirchentag zur Bürgerbewegung

- Die Schüler verfassen den Aufruf zur Gründung einer neuen Partei, die sich mit der Lösung der Probleme beschäftigen soll, die sie am Zwickauer Beispiel kennen gelernt haben. Sie vergleichen anschließend ihren eigenen Aufruf mit dem Gründungsauftrag des Neuen Forums.
- Die Schüler unterstreichen im Gründungsauftrag des Neuen Forums die Passagen, die einen Bezug zu den Forderungen des Konziliaren Prozesses nach Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung erkennen lassen.
- Die Schüler nennen begründete Vermutungen, warum die Gründer des Neuen Forums den Machtanspruch der SED im September 1989 noch nicht offen in Frage stellten.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bonhoeffer, Dietrich: Widerstand und Ergebung, München 1955.
- Brown, Stephen: Von der Unzufriedenheit zum Widerstand. Der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als Wegbereiter der friedlichen Revolution in der DDR, Frankfurt am Main 2010.
- Conrad, Gloria/Hügel, Sylvia: Kirche in der DDR. Eine Unterrichtssequenz in einer 9. Klasse, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg (Sonderheft „Kirche in der DDR“), hrsg. vom AKD/Pädagogisch-Theologisches Institut, Berlin 2010, 32-51.
- Deutz-Schroeder, Monika / Schroeder, Klaus: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern - ein Ost-West-Vergleich, Stamsried 2008.
- Dreyer, Stefanie: Die Kirchen in der DDR und ihre Bearbeitung durch den Staatsapparat der DDR am Beispiel des „Zwickauer Modells“, Zulassungsarbeit für das Lehramt an Realschulen am Lehrstuhl für evangelische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg 2010.
- EKD-Texte 95, Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionsausbildung, Hannover 2008.
- EKD-Texte 109, Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010.
- EKD-Texte 111, Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2011.
- Engelbrecht, Sebastian: Kirchenleitung in der DDR. Eine Studie zur politischen Kommunikation in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens 1971-1989, Leipzig 2000.

- Falcke, Heino: Was hatte die Barmer Theologische Erklärung den Kirchen in der DDR zu sagen? Vortrag gehalten beim Festempfang im Berliner Dom, 31. Mai 2009.
- Fischer, Christian: Wir haben Euer Gelöbnis vernommen. Konfirmation und Jugendweihe im Spannungsfeld. Ein Beispiel für den Einfluß gesellschaftlicher Verhältnisse auf praktisch-theologische Argumentationen in der DDR (1949 - 1978), Leipzig 1998.
- Fitschen, Klaus: Kerzen – Kirche – Kontroversen. Die Rolle der evangelischen Kirche 1989/90 in der Zeitgeschichtsschreibung, in: Mitteilungen zur Kirchlichen Zeitgeschichte 4 (2010).
- Führer, Christian: Und wir sind dabei gewesen. Die Revolution, die aus der Kirche kam, Berlin 2008.
- Gieseke, Jens: Die DDR-Staatssicherheit. Schild und Schwert der Partei, Bonn 2000.
- Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Käbisch, David: Die Friedliche Revolution als Thema im Religionsunterricht. Didaktische Impulse für die Arbeit mit Filmen und Zeitzeugen, in: Hansjürgen Benedict/Andreas Engelschalk/Manfred L. Pirner (Hg.), „Hey, Mr. President ...“ Populäre Kultur und politische Kultur in sozialwissenschaftlicher und theologischer Perspektive, Jena 2010, 153-168.
- Käbisch, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (Habilitation), Tübingen 2014.
- Käbisch, David: Schulische und außerschulische Lernorte zum Thema „Kirche in der DDR“, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), Heft 2 [www.theo-web.de].
- Käbisch, David/Träger, Johannes: Schwerter zu Pflugscharen. Impulse für friedensethisches Lernen im Religionsunterricht, Leipzig 2011.
- Käbisch, Edmund: Mein Alltag als evangelischer Pfarrer in Zwickau; in: Clemens Vollnhals, Jürgen Weber: Der Schein der Normalität, München 2001, S. 378 ff.
- Käbisch, Edmund: Das Fanal von Falkenstein. Eine Studie über die Zersetzung der Kirche durch die Stasi nach der Selbstverbrennung des Pfarrers Rolf Günther, Bergisch Gladbach 2008.
- Kirche und Bildung – Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD, 2010, Hrsg. Gütersloher Verlagshaus.
- Kluge, Matthias: Das christliche Friedensseminar Königswalde bei Werdau. Ein Beitrag zu den Ursprüngen der ostdeutschen Friedensbewegung in Sachsen, Leipzig 2004.
- Kramer, Jens: „Ja, das geloben wir!“ Jugendweihe in der DDR als Thema des Religionsunterrichts, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg (Sonderheft „Kirche in der DDR“), hrsg. vom AKD/Pädagogisch-Theologisches Institut, Berlin 2010, 59-64.
- Lepp, Claudia/Nowak, Kurt (Hg.): Evangelische Kirche im geteilten Deutschland (1945 - 1989/90), Göttingen 2001.
- Lepp, Claudia: Die evangelischen Kirchen in der DDR im Focus der Forschung. Darstellungen und Quellensammlungen zu Einzelthemen (1990 - 2009), in: Theologische Rundschau 74 (2009), 309-353 (Teil 1).
- Lippmann, Bernd: Moderner Menschenhandel – Freikauf politischer Häftlinge aus der DDR, in: Eckart Conze, Katharina Gajdukowa, Sigrid Koch-Baumgarten (Hrsg.), Die demokratische Revolution 1989 in der DDR, Köln, Weimar, Wien 2009, S. 64-77.
- Mau, Rudolf: Der Protestantismus im Osten Deutschlands (1945-1990), Leipzig 2005.
- Mebus, Sylvia: Anregungen zur Arbeit mit Zeitzeugen für die Hand von Lehrern und Schülern, erarbeitet für Zeitzeugenprojekte zum Thema: Jugendliche in der DDR im Spannungsfeld zwischen eigenen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen der 70er bis Mitte der 80er Jahre, in: Waltraud Schreiber (Hg.), Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried 2009, 63-72.
- Mengel, Gert: „Frieden schaffen ohne Waffen“. Rainer Eppelmann: Pazifist – Bausoldat – Pfarrer – Minister, in: Themenheft „Friedliche Revolution 1989“, Praxis Geschichte 5/2009, 24-27.
- Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010.
- Neubert, Ehrhart: Eine protestantische Revolution, Berlin 1990.
- Neubert, Ehrhart: Unsere Revolution. Die Geschichte der Jahre 1989/90, München 2008.
- Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- Rickers, Folkert: Kritisch gebrochene Vorbilder in der religiösen Erziehung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 24 (2008).
- Schlag, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg, Br./Basel/Wien 2010.
- Schluß, Henning/Conrad, Gloria/Oswald, Cornelia/Kramer, Jens: Fürchtet Euch nicht – Christen in der DDR, DVD, München 2009 (FWU-Bestellnummer: 46 02606).
- Schönfelder, Jan (Hrsg.): Das Wunder der Friedlichen Revolution, Leipzig 2009.
- Silomon, Anke: „Schwerter zu Pflugscharen“ und die DDR. Die Friedensarbeit der evangelischen Kirchen in der DDR im Rahmen der Friedensdekaden 1980 bis 1982, Göttingen 1999.
- Sölle, Dorothee: Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem ‚Tode Gottes‘, Stuttgart 1965.
- Sölle, Dorothee: Ein Volk ohne Visionen geht zugrunde. Wuppertal 1986.
- Wasser, Ulrike: Opposition braucht Organisation. Die Bürgerbewegung in der DDR, in: Themenheft „Friedliche Revolution 1989“, Praxis Geschichte 5/2009, 50 f.
- Widerstand und Anpassung. Christen in den deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, in: Religionsbuch III, hrsg. von Ulrike Baumann/Michael Wermke, Berlin 2011.