

David Kábisch

Die Friedliche Revolution als Thema im Religionsunterricht

Didaktische Impulse für die Arbeit mit Filmen und Zeitzeugen

Biographische Brüche und schicksalhafte Begegnungen sind ein beliebtes und erfolgreiches Thema in Literatur und Film. Auch in neueren Veröffentlichungen und Produktionen zur Geschichte der DDR sind sie häufig zu finden. So läuft Uwe Tellkamps vielbeachteter Roman *Der Turm* (2008), der die letzten sieben Jahre der DDR aus der Perspektive des Oberschülers und späteren Zeitsoldaten Christian Hoffmann erzählt, auf eine folgenreiche Begegnung hinaus. Christian ist im ‚Wendeherbst‘ 1989 dazu abkommandiert, gemeinsam mit Bereitschaftspolizisten und „Blousonzivilisten“ eine Demonstration von Ausreisewilligen und Oppositionellen am Dresdner Hauptbahnhof aufzulösen. Zwischen fliegenden Molotow-Cocktails und brennenden Autos entdeckt er seine Mutter Anne, die gerade mit einem Volkspolizisten spricht, um ihn von der Friedfertigkeit der Demonstranten zu überzeugen. Der Polizist aber „hob den Stock und schlug zu. Einmal, zweimal. Anne fiel. Der Polizist bückte sich und prügelte weiter. Trat zu.“¹ Christian, der spätestens seit seinem Wehrdienst an der vermeintlichen ‚Überlegenheit‘ des Sozialismus zweifelte und nun seine systembedingte Unmündigkeit vollends zu spüren bekam, „urinierter vor Ohnmacht“ und wollte am liebsten „tot sein“.²

Tellkamp schildert in eindringlichen Bildern eine Mutter-Kind-Begegnung, die – wenn auch unter anderen Vorzeichen – von der Eingangssequenz des Films *Good bye, Lenin* (2003) angeregt sein könnte: Am 7. Oktober 1989, dem 40. Jahrestag der DDR, soll die Pionierleiterin Christiane Kerner eine Auszeichnung erhalten. Auf dem Weg zum Palast der Republik wird sie jedoch unerwartet Zeugin einer oppositionellen Demonstration, die Volkspolizisten gewaltsam zerschlagen und dabei ihren Sohn Alexander verprügeln und festnehmen. Sie erleidet einen Herzinfarkt und fällt für Wochen ins Koma, da – so

1 Uwe Tellkamp, *Der Turm*. Geschichte aus einem versunkenen Land. Roman, Frankfurt a. M./Wien/Zürich 2008, 96f.

2 Tellkamp, *Der Turm*, 96f.

die naheliegende Interpretation – die erlebte staatliche Gewalt ihrem bisherigen DDR-Bild widerspricht.

Die Revision vertrauter Bilder und liebgewonnener Überzeugungen ist – wie der Roman und das Filmbeispiel anschaulich zeigen – ein Merkmal biographischer Brüche, wie sie das Leben ungeplant und in vielfältigen Varianten mit sich bringen kann. Inwieweit die Revision vertrauter Bilder und Überzeugungen zur DDR aber auch als eine Aufgabe politischer Bildung im Religionsunterricht bezeichnet werden kann, lässt sich an dem DDR-Bild heutiger Schüler ermesen. So kommt die 2008 zu diesem Thema erschienene Studie von Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schroeder zu dem Ergebnis, dass die überwiegende Mehrzahl der Befragten wenig über die zweite deutsche Diktatur weiß und zum staatlichen Repressionssystem angibt, darüber in der Schule ‚kaum etwas‘ oder ‚überhaupt nichts‘ gehört zu haben. Insbesondere ostdeutsche Schüler loben „mit breiter Mehrheit die sozialen Seiten des SED-Staates“, und gleichzeitig neigt „eine beträchtliche Minderheit unter ihnen zur Ausblendung diktatorischer und repressiver Aspekte.“³

Da Geschichtsbilder „Konstrukte eigenen Erlebens, übermittelter Erfahrungen und tradierter Überlieferungen“ sind und durch die „mediale Aufbereitung von Geschichte“ entstehen,⁴ kann davon ausgegangen werden, dass das DDR-Bild heutiger Schüler weniger durch Erfolgsromane wie Tellkamps *Turm*, sondern durch populäre Filme und Familienerzählungen geprägt wird. Der Arbeit mit Filmen und Zeitzeugen sollte daher besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, auch im Religionsunterricht. Aus dieser Forderung ergeben sich zahlreiche Fragen: Welchen Beitrag kann die Beschäftigung mit einem ‚zeitgeschichtlichen‘ Film wie *Good bye, Lenin* für die politische Bildung leisten? Welche besonderen Lernchancen bietet die Arbeit mit Zeitzeugen? Und welche Kompetenzen können Schüler bei der Beschäftigung mit der Friedlichen Revolution erwerben?

- 3 Monika Deutz-Schroeder/Klaus Schroeder, *Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich*, Samsried 2008, 607. Die Ergebnisse lassen sich in drei Thesen zusammenfassen: 1. Die vielfältigen Trennlinien zwischen Demokratie und Diktatur sind vielen Schülern nicht bekannt. 2. Eine große Mehrheit der Schüler kann Wissensfragen zur Geschichte und Politik der DDR nicht beantworten, darunter solche zur Praxis der Todesstrafe und zu den Umständen des Mauerbaus. 3. Je mehr die Schüler über den SED-Staat und seine Geschichte wissen, umso kritischer fällt ihr Urteil über die zweite deutsche Diktatur aus.
- 4 Deutz-Schroeder/Schroeder, *Soziales Paradies oder Stasi-Staat?*, 587.

Der Fragestellung kommt entgegen, dass die politische Dimension des Religionsunterrichts in den vergangenen Jahren wieder verstärkt in das Blickfeld religionspädagogischer Theorie und Praxis gerückt ist. Im Vergleich zu anderen Veröffentlichungen zu diesem Thema zeichnet sich das von Thomas Schlag vorgelegte Modell politischer Bildung dadurch aus, dass es die evangelische Bildungspraxis nicht von allgemeinen politischen, historischen oder religiösen Kompetenzerwartungen her bestimmt. In den Mittelpunkt seiner Argumentation stellt er vielmehr die Rechtfertigung, Verantwortung und Hoffnung als theologische Topoi, um die politische Relevanz des christlichen Glaubens in konkreten Lebensvollzügen aufzeigen zu können.⁵ Der von ihm vorgeschlagene Lernweg, bei dem Schüler die „Rechtfertigungsbedürftigkeit“⁶ des Menschen kennenlernen, in historischen und lebensweltlichen Zusammenhängen deuten und an konkreten Lebensgeschichten verdeutlichen sollen, erscheint damit als geeignet, den spezifisch theologischen Beitrag des Religionsunterrichts bei der Beschäftigung mit dem Thema (gegenüber dem Geschichts-, Ethik- oder Politikunterricht) zur Geltung zu bringen. Ausgehend von der medialen Aufbereitung von DDR-Geschichte im Film *Good bye, Lenin* (1.) und den Konstrukten eigenen Erlebens in Familienerzählungen (2.) sollen daher im folgenden Beitrag Kompetenzen formuliert werden, die Schüler bei der Beschäftigung mit der Friedlichen Revolution im Religionsunterricht erwerben und erweitern können (3.).

1. Die mediale Aufbereitung von DDR-Geschichte im Film *Good bye, Lenin*

Für die wissenschaftliche Beschäftigung mit DDR-Geschichte in Film und Fernsehen lassen sich bislang drei Schwerpunkte benennen: erstens die Frage nach deren Bedeutung für die Herausbildung einer ost-, west- und gesamtdeutschen Identität;⁷ zweitens die Analyse des Phänomens

5 Vgl. Thomas Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2010, 497f. Ferner Bernhard Grümmel, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009.

6 Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung*, 520.

7 Zum Beispiel Matthias Dell, *Der filmische Osten. Das Bild der DDR im deutschen Kino nach ihrem Ende*, in: Elize Bisanz (Hg.), *Diskursive Kulturwissenschaft. Analytische Zugänge zu symbolischen Formationen der pOst-Westlichen Identität in Deutschland*, Münster 2005, 65–76.

„DDR-Nostalgie“ als Umgangsform mit der Vergangenheit;⁸ und drittens das DDR-Bild in Film- und Fernsehproduktionen als Faktor für die politische Orientierung.⁹ Alle drei Frageperspektiven lassen sich, wie Michael Wermke gezeigt hat, gewinnbringend auf den Film *Good bye, Lenin* beziehen.¹⁰ Ausgehend von seiner Analyse kann daher im folgenden Abschnitt unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten danach gefragt werden, was Schüler bei der Beschäftigung mit diesem Film über Alltag, Politik und Religion in der DDR lernen können. Denn was der Rezipient des erfolgreichen Spielfilms *Good bye, Lenin* nicht erfährt, ist der Umstand, dass die in der Eingangssequenz gezeigte Demonstration vom 7. Oktober 1989 auf dem Weg zur Gethsemanegemeinde im Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg war. Diese hatte sich in den 1980er Jahren zu einem Sammelpunkt für die DDR-Friedensbewegung entwickelt. Bereits seit dem 2. Oktober war die Kirche 24 Stunden am Tag geöffnet, um mit Mahnwachen, Fürbittgottesdiensten, Friedensgebeten und Themenabenden gegen die politischen Missstände zu demonstrieren. Am 7. Oktober gingen schließlich Polizei und Staatssicherheit, wie im Film zu sehen, mit aller Härte gegen die Demonstranten vor. Während der Film das Staat-Kirche-Verhältnis in der DDR und die Rolle der Kirche bei der Friedlichen Revolution nur indirekt thematisiert, gibt er am Beispiel der Lebensgeschichte von Mutter und Sohn einen Einblick in den damaligen Alltag.

1.1 *Lebensgeschichten zwischen Anpassung und Verweigerung*

Christiane und Alexander Kerner durchlaufen in der Eingangssequenz des Films eine Entwicklung, wobei die genauen Umstände offen bleiben und damit zur Interpretation einladen: Mutter Christiane wird von Mitarbeitern der Staatssicherheit befragt, nachdem ihr Mann von einer

- 8 Vgl. Vanessa Watkins, Ostalgieshows – Erinnerungskonzepte der Massenmedien. Über die Unmöglichkeit eines objektiven Frinnerns, in: Elize Bisanz (Hg.), Diskursive Kulturwissenschaft. Analytische Zugänge zu symbolischen Formationen der pOst-Westlichen Identität in Deutschland, Münster 2005, 77–87. Katja Neller, Das Phänomen „DDR Nostalgie“, in: Oscar W. Gabriel u. a. (Hg.), Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland, Baden-Baden 2005, 339–381.
- 9 Neben der eingangs genannten Untersuchung von Deutz-Schroeder/Schroeder, Soziales Paradies oder Stasi-Staat?, vgl. Katja Neller, DDR-Nostalgie. Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen, Wiesbaden 2006.
- 10 Vgl. dazu in diesem Band Michael Wermke, Vergessen und entsorgt. Die Geschichte der DDR und das kulturelle Gedächtnis.

Westreise nicht zurückgekehrt war, und wandelt sich anschließend zu einer engagierten DDR-Bürgerin, die u. a. einen Pionierchor leitet. Dabei bleibt offen, ob sie selbst Ausreise- oder Fluchtpläne hatte und welche Motive ihr Handeln bestimmten. Sohn Alex geht in gewisser Weise den umgekehrten Weg: Er ist anfangs ein begeisterter Pionier, der u. a. in einer Raketen-Arbeitsgemeinschaft mitwirkt und gern Kosmonaut werden möchte. Die Motive für sein Handeln, die ihn schließlich dazu bringen, an der Demonstration teilzunehmen, bleiben ebenfalls offen. Die Eingangssequenz des Films gibt damit einen (künstlerisch gestalteten) Einblick in Alltag und Politik der DDR, was durch zahlreiche Originalaufnahmen (zum Weltraumflug von Siegmund Jähn, zur Parade zum 40. Jahrestag der DDR etc.) noch verstärkt wird.

Der Film *Good bye, Lenin* fand nicht nur zustimmende Aufnahme. Kritiker monierten u. a. den verharmlosenden Umgang mit dem DDR-Unrechtsstaat und die Tendenz zur ‚Ostalgie‘, da große Teile des Films von der ironischen Erinnerung an die DDR-Alltagskultur (z. B. Plattenbauwohnung, Spreewaldgurken) leben. Für die Eingangssequenz trifft diese Kritik jedoch nicht zu: Hier wird nicht nur auf die Ausreiseproblematik und die Arbeit des Ministeriums für Staatssicherheit verwiesen, sondern mit großer emotionaler Intensität die staatliche Gewalt bei der Niederschlagung der Demonstration gezeigt. Der Film ist somit dazu geeignet, Schülern die repressiven Aspekte der zweiten deutschen Diktatur zu veranschaulichen. Darüber hinaus sei an dieser Stelle auch betont, dass der von den Filmemachern angeschlagene ironische Ton beim filmischen Umgang mit Geschichte sehr wohl zu einer kritischen Beschäftigung anregen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Film die genauen Umstände und Handlungsmotive der beiden Hauptakteure offen lässt, so dass er zur Deutung anregt und in einem pädagogisch vertretbaren Maß interpretationsoffen ist. Der Filmausschnitt erfüllt damit ein wichtiges Kriterium für die Arbeit mit (Film-)Kunst im Religionsunterricht. Der Film ist darüber hinaus ästhetisch ansprechend und bietet mit dem jugendlichen Alexander eine Identifikationsfigur für die Schüler. Die anderen Akteure des Films laden ebenfalls zum Perspektivwechsel ein, so dass die Schüler danach fragen können, was den Vater, die Demonstranten oder die Polizisten zu ihrem Handeln motiviert haben könnte. Desweiteren hat der Film eine hohe Exemplarizität: Er steht zunächst für den Umgang mit Geschichte in populären Kinofilmen, die das Vorwissen der Schüler und deren Einstellung prägen. Der Vergleich mit Uwe

Tellkamps Roman hat darüber hinaus gezeigt, dass die Eingangssequenz auch für den literarischen Umgang mit dem Thema stehen kann: Denn die Lebenswege von Alexander Kerner und Christian Hoffmann stehen für viele Jugendliche, denen die DDR fremd geworden war.

1.2 *Biblische Grundmotive als Analysekriterium zur theologischen Filminterpretation*

Bei der Arbeit mit Filmen im Religionsunterricht stellt sich grundsätzlich die Frage, ob nur solche Filme geeignet sind, in denen Religion explizit vorkommt, oder ob populäre Filme vielmehr auf ihre implizit religiösen Gehalte hin befragt werden sollten. Bezogen auf den Film *Good bye, Lenin* spielt Religion explizit keine Rolle, kann jedoch mit Hinweis auf die Umstände der Demonstration am 7. Oktober 1989 zur Sprache kommen. Der Film würde in diesem Fall nur als Anlass zu einem Unterrichtsgespräch dienen, bei dem historisches Hintergrundwissen erarbeitet wird und bei dem das religionsdidaktische Potential dieses Films nicht ausgeschöpft wird. Der zweite Zugang fragt demgegenüber nach existentiellen Filmmotiven, die für eine religiöse Deutung offen sind und die – wie im Folgenden zu zeigen ist – mit biblischen Erzählmotiven in Beziehung gesetzt werden können.¹¹

Das *Wundermotiv* besagt, dass im Leben Erwartungen durchkreuzt werden können und nichts determiniert ist.¹² Der im Film (und Tellkamps Roman) erzählte Zusammenbruch des DDR-Regimes und der Fall der Mauer können in diesem Sinn als ein Wunder interpretiert werden. Als zweites sei das *Entfremdungsmotiv* genannt, das auf die Diskrepanz zwischen Denken und Handeln bzw. Wollen und Vollbringen verweist und in der paulinischen Theologie als Sünde bezeichnet wird.¹³ Das theologisch deutbare Problem, das unter dem Konformitätsdruck einer Diktatur zunimmt und zu schweren Identitätskonflikten führen kann, lässt sich damit an dem Film erarbeiten. Das *Hoffnungsmotiv* verweist auf die Erwartung einer neuen, besseren Welt und lässt sich nicht

11 Beiden Herangehensweisen liegen unterschiedliche Religionsbegriffe zugrunde: Im ersten Fall ist die institutionalisierte Religion im Blick, die mit bestimmten Gebäuden, Riten, theologischen Überzeugungen oder ethischen Verhaltensweisen klar erkennbar ist (*visible religion*); im zweiten Fall wird Religion als etwas Individuelles und Unsichtbares definiert, z. B. als ein Bewusstsein von Abhängigkeit oder ein unbestimmtes Gefühl von Geborgenheit und Dankbarkeit (*invisible religion*).

12 Gerd Theißen, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003, 143.

13 Theißen, *Zur Bibel motivieren*, 145.

nur in biblischen Texten, sondern auch in dem Film ausmachen: Denn das Handeln der Mutter für eine bessere sozialistische Gesellschaft ist ebenso wie das der Demonstranten vom ‚Prinzip Hoffnung‘ geleitet.¹⁴ Das *Verantwortungsmotiv* besagt, dass der Mensch in seinem weiteren Leben (bzw. nach dessen Ende) an ethischen Maßstäben gemessen wird, die schon heute sein Handeln bestimmen sollten. Während nach der Bibel „alles Leben in Verantwortung vor Gott“ zu führen ist, als „stünden wir ständig vor einem Richter, der über unsere Gedanken, Worte und Werke“ urteilt, müssen die Filmakteure ihr Handeln in der DDR (als Pionierleiterin, Polizist, Mitarbeiter der Staatssicherheit etc.) gegenüber ihrem Gewissen, ihren Mitmenschen, der zukünftigen Generation und auch vor dem Zuschauer verantworten.¹⁵ Das *Rechtfertigungsmotiv* kann als Teil des Gerichtsgedankens verstanden werden und transzendiert diesen zugleich, denn Gott schenkt Liebe, die „den Menschen bedingungslos akzeptiert, obwohl er nicht akzeptabel ist.“¹⁶ Erwähnt sei schließlich noch das *Positionswechselmotiv*, das dem Wundermotiv nahesteht und besagt, dass die Ersten die Letzten sein werden und die Hohen auf ihren Status verzichten müssen.¹⁷ Die im Film erzählte Friedliche Revolution kann daher mit Hilfe des Positionswechselmotivs theologisch gedeutet werden.

Folgt man den religionsdidaktischen Ausführungen von Gerd Theißen, dann eröffnen die genannten elementaren Grundmotive die Möglichkeit einer theologischen Interpretation von individuellen Lebensgeschichten im Film. Im Unterschied zu kulturtheologischen Ansätzen, die religionssoziologische, religionspsychologische oder religionsphänomenologische Kriterien für die Identifikation von Religion in populären Filmen benennen,¹⁸ liegt mit den von Theißen genannten biblischen Motiven ein schriftbezogenes und damit ‚protestantisches‘ Instrumentarium vor, um Filmmotive theologisch interpretieren zu können.

14 Theißen, Zur Bibel motivieren, 148.

15 Theißen, Zur Bibel motivieren, 163.

16 Theißen, Zur Bibel motivieren, 164.

17 Theißen, Zur Bibel motivieren, 161.

18 So z. B. Inge Kirsner/Michael Wermke, Das Glück & die Reise & der Tod, in: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hg.), *Passion Kino. Existenzielle Filmmotive im Religionsunterricht und Schulgottesdienst*, Göttingen 2009, 9–43.

2. Konstrukte eigenen Erlebens, übermittelter Erfahrungen und tradierter Überlieferungen

Im Unterschied zu den meisten Themen der Kirchengeschichte bietet die Friedliche Revolution als Stundenthema den Vorteil, dass Schüler nicht nur in Ostdeutschland Zeitzeugen befragen können. An der Filmsequenz aus *Good bye, Lenin* können dabei die Schüler bereits ansatzweise die Kompetenz erwerben, biographische Brüche zu rekonstruieren und die Bedeutung von Religion in individuellen Lebensgeschichten zu erkennen. Diese Kompetenz kann mit einer Zeitzeugenbefragung erweitert werden. Dafür bieten sich insbesondere Familienmitglieder an, da sie den Schülern leicht als Gesprächspartner ‚zur Verfügung‘ stehen. Folgt man dem theoretischen Ansatz einer systemischen Religionspädagogik, nach der Schüler ihre religiösen Kompetenzen vor allem im familiären Kontext erwerben, dann erscheint die Einbeziehung dieses außerschulischen ‚Lernorts‘ sogar als eine didaktische Notwendigkeit.¹⁹

2.1 Religion in familiären Lebensbezügen

Die Familie ist für die religiöse Sozialisation und Erziehung bedeutsam, da Heranwachsende im familiären Kontext religiöse Wertvorstellungen und Verhaltensmuster übernehmen, die ihr weiteres Leben prägen können. In fast allen Religionen gilt die Familie daher als zentraler Ort der Glaubenspraxis und als wichtige Instanz der Glaubensvermittlung. Der Wandel der Familienkulturen und -traditionen hat, wie beispielhaft an der DDR-Geschichte gelernt werden kann, weitreichende Folgen für das religiöse Leben. Bezogen auf das Christentum in Ostdeutschland wird heute vielfach von einem weitgehenden Ausfall religiöser Erziehung und Sozialisation in der Familie gesprochen, wobei sich diese Einschätzung primär auf kirchenbezogene Formen von Religion bezieht. Vor allem in Ostdeutschland hat sich damit in zweiter und dritter Generation eine Kultur der Konfessionslosigkeit etabliert, die selbst schon zu einer Familientradition geworden ist.²⁰

19 Michael Domsgen, Grundlagen und Ziele einer systemischen Religionspädagogik. Einführende Thesen, in: Michael Domsgen (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 7–26.

20 Vgl. dazu Olaf Müller/Gert Pickel/Detlef Pollack, Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe, in: Michael Domsgen (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005, 23–64.

Im Zusammenhang mit der Filmanalyse wurde bereits auf das Problem eines engen und weiten Religionsbegriffs aufmerksam gemacht, das auch bei der Zeitzeugenbefragung zu diskutieren ist: Soll es ‚nur‘ um die Bedeutung von Kirche im Lebenslauf der befragten Familienmitglieder im Kontext der Friedlichen Revolution gehen? Oder soll auch nach Motiven der Hoffnung, der Umkehr und der Entfremdung etc. gefragt werden, die das Leben in der DDR außerhalb der Kirche bestimmt haben und Grundlage einer religiösen Sinndeutung werden können? Unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten bieten beide Zugänge Vor- und Nachteile, so dass sie im Anschluss an Michael Domsgen und Wilhelm Gräß vorgestellt werden sollen.

Domsgen legt dem Zusammenhang von Familie und Religion einen engen Religionsbegriff zugrunde, der mit Charles Glock fünf Dimensionen von Religion unterscheidet und auf die Kirche bezieht, so dass in diesem Fall nicht von Religiosität, sondern von Kirchlichkeit im familiären Kontext die Rede sein sollte.²¹ Für das Thema „Kirche in der DDR“ ist dabei zunächst die *rituelle Dimension* von Interesse: Haben praktische Verhaltensweisen wie Gottesdienstbesuch oder privates Gebet den Alltag in der DDR bestimmt? Wurden die Leipziger Friedensgebete an der Nikolaikirche nicht nur in ihrer politischen, sondern auch rituellen Funktion wahrgenommen? Die *konsequenzielle bzw. ethische Dimension* eröffnet ebenfalls zahlreiche Fragemöglichkeiten, um die ‚Kirche im Sozialismus‘ differenziert erfassen und auf religionspädagogische Fragestellungen beziehen zu können: Hat die Kirchenmitgliedschaft die Einstellungen zur Kindererziehung, zur Pionierorganisation, zum Wehrdienst in der NVA etc. geprägt und das Handeln beeinflusst? Die *intellektuelle und ideologische Dimension* nimmt schließlich das Wissen von Glaubensaussagen und die Zustimmung zu diesen in den Blick: Besteht ein Zusammenhang zwischen zentralen Aussagen des christlichen Glaubens (z. B. der Rechtfertigungslehre, der Verantwortungsethik Dietrich Bonhoeffers, der Hoffnung auf das kommende Reich Gottes) und dem Verlauf bzw. Ausgang der Friedlichen Revolution? Hat die Rolle der Kirche bei der Friedlichen Revolution dazu geführt, dass Kirchenferne ihren Glaubensaussagen eher zustimmen können? Erwähnt sei schließlich noch die *experimentelle Dimension*, die danach fragt, wie im Herbst 1989 Emotionen unterschiedlichster Art (Geborgenheit, Furcht, Angst usw.) in der Kirche einen Ort fanden, artikuliert und mit anderen Menschen geteilt zu werden.

21 Vgl. Michael Domsgen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004.

Der von Domsgen gewählte Zugang einer Verhältnisbestimmung von Familie und Religion könnte die Schüler dazu befähigen, die Bedeutung von Kirche in den individuellen Lebensgeschichten ihrer Eltern und Großeltern wahrzunehmen. Für Gräß ist demgegenüber ein solcher Zugang aufgrund seiner Kirchlichkeit zu eng. Er plädiert dafür, Religion nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb kirchlicher Bezüge wahrzunehmen und legt daher seiner Analyse von Lebensgeschichten einen weiten Religionsbegriff zugrunde. Dieser geht davon aus, dass jede „Lebensgeschichte in ihrem Sinnzusammenhang verstanden sein will, auch und gerade angesichts des fragmentarischen Charakters, den sie zeigt.“²² Der fragmentarische Charakter allen Lebens verweist seiner Meinung nach auf die religiöse Dimension des Alltags mit allen seinen Nöten und Problemen:

„In allen Einbrüchen von Fraglichkeit mitten in unserer alltäglichen Lebenspraxis und nicht erst angesichts der letzten, großen Fragen, kommt Religion ins Spiel. Das gilt für die Lebensgeschichte des einzelnen, das gilt für dessen soziale Beziehungen, gilt für Fragen der Partnerschaft und des Partnerverlustes, gilt für Fragen der Arbeit und der Arbeitslosigkeit, gilt für die Flexibilitätszumutungen in der Risikogesellschaft, gilt für die Bruchstellen im sozialen Gefüge, die nach Berufsverlust oder Gesundheitsverlust drohen.“²³

Bezogen auf Zeitzeugengespräche zum Thema der Friedlichen Revolution eröffnet das anspruchsvolle Konzept von Gräß die Möglichkeit, die Lebensgeschichten der Familienmitglieder in ihrem Sinnzusammenhang zu verstehen und biographische Brüche zu rekonstruieren, die den fragmentarischen Charakter allen Lebens aufzeigen und theologisch deutbar sind. Die Orientierungsprobleme, die der gesellschaftliche Wandel 1989/90 auslöste, sind in diesem Zusammenhang ebenso von Interesse wie soziale Beziehungen und das Problem der Arbeitslosigkeit, das viele Menschen mit der ‚Wende‘ assoziieren.

Da die von Domsgen vorgeschlagene Dimensionierung von Religion die Möglichkeit eröffnet, Religion auch außerhalb kirchlicher Bezüge zu

22 Wilhelm Gräß, *Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion*, Gütersloh 12000, 87. Zum Religionsunterricht als einem „Zugang zur Lebensdeutung“ ebd. 252–264.

23 Gräß, *Lebensgeschichten*, 87.

identifizieren, und Gräb programmatisch davon spricht, Religion „innerhalb und außerhalb der Kirche“²⁴ wahrnehmen zu wollen, schließen sich beide Zugänge grundsätzlich nicht aus. Gleichwohl bieten sie sehr unterschiedliche Möglichkeiten der unterrichtlichen Realisierung, die bezogen auf die didaktisch-methodischen Möglichkeiten von Zeitzeugeninterviews abzuwägen sind.

2.2 Zeitzeugenbefragung im Religionsunterricht

Bei einer Zeitzeugenbefragung im Religionsunterricht stellt sich grundsätzlich die Frage, ob sie primär dem Aufbau historischer, religiöser oder theologischer Kompetenzen dienen soll. Im ersten Fall geht es vor allem darum, Geschichte zu re- und dekonstruieren, im zweiten, die von Domsgen und Gräb genannten expliziten oder impliziten Dimensionen von Religion in den erzählten Familiengeschichten zu identifizieren, im dritten, Geschichte im Licht biblischer Motive (wie die der Rechtfertigung, Verantwortung und Hoffnung) zu interpretieren. Um diese Frage beantworten zu können, bietet es sich zunächst an, mit Waltraud Schreiber den Begriff der historischen Kompetenz zu differenzieren. Die historische *Fragekompetenz* umfasst demnach „nicht nur die Fähigkeit, selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sondern auch die Fähigkeit, die Fragestellungen zu erfassen, auf die die bereits vorliegenden Narrationen antworten.“²⁵ Die historische *Methodenkompetenz* des Re- bzw. De-Konstruierens von Geschichte steht damit in enger Beziehung. Hier geht es nicht nur darum, dass Schüler Quellen recherchieren und kontextualisieren können, sondern auch wissen, dass Quellen die Vergangenheit nicht abbilden, sondern interessen geleitet darstellen. Die historische *Orientierungskompetenz* geht davon aus, dass „Geschichte einen Beitrag dafür leisten kann, sich zu orientieren, das eigene Tun und Lassen plausibler zu begründen bzw. die eigenen (Vor-)Urteile, Einstellungen, Prägungen zu hinterfragen.“²⁶ Erwähnt sei schließlich die historische *Sachkompetenz*, die die Fähigkeit umschließt, mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen den Umgang mit Vergangenem kommunizierbar zu machen.

Die genannten Kompetenzen lassen sich ohne weiteres auf die Friedliche Revolution als Unterrichtsthema im Religionsunterricht beziehen.

24 Gräb, Lebensgeschichten, 86.

25 Waltraud Schreiber, Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Waltraud Schreiber (Hg.), Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried 2009, 7–20, hier 14.

26 Schreiber, Grundlegung, 16.

Indem Schüler selbst einen Fragebogen für ihre Eltern und Großeltern erstellen, mit Hilfe der Zeitzeugeninterviews die Geschichte rekonstruieren, eigene Vorurteile hinterfragen und mit einer geeigneten Präsentation darstellen, können sie ihre historischen Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen erweitern. Gleichwohl benennen diese Kompetenzen noch nicht das Spezifikum des Religionsunterrichts. Dieses ergibt sich vielmehr aus den von Domsgen vorgestellten Dimensionen von Religion. Die *rituelle Kompetenz* bezieht sich demnach – um ein Beispiel zu nennen – einerseits auf das Wissen über Riten und andererseits auf die Fähigkeit, selbst an einem Friedensgebet mit seinen liturgischen Formen etc. partizipieren zu können. Die *ethische Kompetenz* hat demgegenüber die Fähigkeit im Blick, fremdes und eigenes Handeln im Licht des Glaubens zu begründen und zu beurteilen, z. B. das Handeln der Zeitzeugen mit Hilfe von Kriterien aus der Bergpredigt. Als *intellektuelle Kompetenz* lässt sich schließlich die Fähigkeit beschreiben, die von den Zeitzeugen erzählte Geschichte theologisch zu deuten. Der bibel-didaktische Ansatz von Theißen eröffnet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, gemeinsame Grundmotive in biblischen Erzählungen und in den Zeitzeugeninterviews zu identifizieren und aufeinander zu beziehen. Auf diese Weise können Schüler die *theologische Deutungskompetenz* erwerben, zeitgeschichtliche Ereignisse als Rechtfertigungs-, Verantwortungs-, Wunder-, Entfremdungs-, Hoffnungs- oder Positionswechsellgeschichten zu lesen, wie bereits am Beispiel der beiden Lebensgeschichten im Film *Good bye, Lenin* aufgezeigt werden konnte.

Nicht weniger als acht Kompetenzen können mit Hilfe eines Zeitzeugeninterviews angebahnt bzw. erweitert werden. Um bei der Unterrichtsplanung zu einer begründeten Entscheidung zu gelangen, welche davon unter schulischen Bedingungen im Mittelpunkt stehen können, müssen auch methodische und unterrichtspraktische Aspekte bedacht werden: Denn zunächst müssen die Schüler (am Beispiel des Films *Good bye, Lenin*) einen ersten Einblick in das Thema erhalten, eine Fragehaltung entwickeln, wichtige Schritte eines Leitfadeninterviews kennenlernen, selbst einen Interviewleitfaden erarbeiten und im Unterricht Grundsätze der Gesprächsführung einüben. Aufgrund der Kleinschrittigkeit eines Leitfrageninterviews muss dafür Zeit innerhalb von mehreren Unterrichtsstunden eingeplant werden.

Die beschriebenen religiösen und theologischen Kompetenzen bei der Auswertung der Zeitzeugeninterviews müssten ebenfalls kleinschrittig angebahnt werden: Einerseits müssen die Schüler bereits einen

differenzierten Religionsbegriff haben bzw. im Zusammenhang der Unterrichtseinheit erwerben, um die rituelle, ethische, intellektuelle, ideologische und experimentelle Dimension von Religion in den Interviews identifizieren zu können; andererseits müssen die Schüler wichtige Grundmotive biblischer Geschichte kennen, um mit ihnen Ereignisse der Zeitgeschichte theologisch interpretieren zu können. Abhängig von den Lernvoraussetzungen der Schüler und den Rahmenbedingungen des Unterrichts ergeben sich damit unterschiedliche Niveaustufen und Kompetenzbereiche.

3. Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit zeitgeschichtlichen Themen nimmt in der Religionsdidaktik eine Randstellung ein. Ausgehend von dieser Situation soll daher abschließend danach gefragt werden, welche Kompetenzen Schüler bei der Beschäftigung mit der Friedlichen Revolution erwerben bzw. erweitern können. Geht man dabei mit Thomas Schlag davon aus, dass Schüler nicht nur das biblische *Rechtfertigungsmotiv* kennen, sondern auch in Lebensgeschichten deuten und verdeutlichen sollten, dann können Filmanalysen und Zeitzeugengespräche „eine Initialzündung dafür auslösen, den Anderen und das gesellschaftliche Ganze in seiner Rechtfertigungsbedürftigkeit wahrzunehmen und sich für diese im Licht gelingender eigener Annahme zu engagieren.“²⁷ Auch für das *Verantwortungsmotiv* gilt, dass sich dieses nicht auf die Kenntnis biblischer Zusammenhänge beschränken sollte. Vielmehr besteht eine religionsdidaktische Herausforderung darin, mit der „Verantwortungsdimension menschlichen Lebens immer auch die realen Lebensinteressen und -bedingungen individueller Lebensführung“ in den Blick zu nehmen, wofür Filme und Zeitzeugen einen lebensnahen Entdeckungszusammenhang bieten.²⁸ Neben dem genannten rechtfertigungstheologischen und verantwortungsethischen Horizont politischer Bildung ist mit Thomas Schlag noch auf das *Hoffnungsmotiv* hinzuweisen, da es das Handeln vieler Akteure während der Friedlichen Revolution bestimmt hat.

In Anlehnung an das Kompetenzmodell des Baden-Württemberger Lehrplans lassen sich die folgenden Kompetenzen bei der Beschäftigung

27 Schlag, Horizonte demokratischer Bildung, 520.

28 Schlag, Horizonte demokratischer Bildung, 522.

mit dem Thema der Friedlichen Revolution zusammenfassen.²⁹ Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre ...

- *ästhetische Kompetenz*, indem sie Gestaltungsmittel und Motive des Spicfilms *Good bye, Lenin* beschreiben und deuten.
- *theologische Sachkompetenz*, indem sie das biblische Rechtfertigungs-, Verantwortungs- und Hoffnungsmotiv in konkreten Lebensgeschichten identifizieren und deuten.
- *hermeneutische Kompetenz*, die Handlungsmotive der Filmakteure und Zeitzeugen zu rekonstruieren (Mutter und Sohn Kerner, die Staatsmacht, die Polizei, die Demonstranten etc.).
- *ethische Kompetenz*, systemkonformes und nonkonformes Verhalten zu unterscheiden und sich zu der Frage zu positionieren, welche Hoffnungen für die Akteure der Friedlichen Revolution handlungsleitend waren.
- *personale Kompetenz*, die Lebensgeschichten anderer (am Beispiel von Mutter und Sohn Kerner) wahrzunehmen und sich in ihre damalige Situation hineinzusetzen (Fähigkeit zur Perspektivübernahme).

Die Beschäftigung mit der Friedlichen Revolution legt des Weiteren die Frage nahe, welche *historischen Kompetenzen* die Schüler bei der Arbeit mit Filmen und Zeitzeugen erwerben bzw. erweitern können. Mit Waltraud Schreiber lassen sich in diesem Zusammenhang vier Bereiche unterscheiden.³⁰ Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre ...

- historische *Fragekompetenz*, indem sie (im Anschluss an die Film-analyse) Fragen an einen Zeitzeugen formulieren, einen Fragebogen gemeinsam erstellen, im Unterricht erproben und in einem Zeitzeugeninterview mit einem Familienmitglied anwenden.
- historische *Methodenkompetenz*, indem sie Zeitzeugeninterviews als Quelle in den zeitgeschichtlichen Kontext einordnen und erkennen.

29 Vgl. dazu Helmut Hanisch, Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis. Mit 34 Kopiervorlagen, Göttingen 2007, 181 mit Hinweis auf den Bildungsplan von Baden-Württemberg für die Grundschule, 23.

30 Schreiber, Grundlegung, 14–16.

dass Zeitzeugen die Vergangenheit subjektiv und ggf. interessengeleitet darstellen.

- historische *Orientierungskompetenz*, indem sie das Handeln der Filmakteure und Interviewpartner kennenlernen und sich zu der Frage positionieren, wie sie sich verhalten hätten.
- historische *Sachkompetenz*, indem sie zentrale Begriffe der DDR-Geschichte (Pionierorganisation, FDJ, SED, Ministerium für Staatssicherheit etc.) in Filmen und in Erzählungen ihrer Eltern und Großeltern identifizieren und bei der Erstellung einer Zeitzeugenmappe den Umgang mit Vergangenen kommunizierbar machen.

Die politische Dimension des Religionsunterrichts ist kein ‚Lernziel‘, das additiv neben die theologische und historische Bildungsaufgabe tritt (und auch wegbleiben könnte). Sie ist vielmehr implizit vorhanden und scheint vor allem dort zur Geltung zu kommen, wo der Religionsunterricht das theologische Thema der Rechtfertigung, Verantwortung und Hoffnung in konkreten biographischen Zusammenhängen zur Sprache bringt und an Ereignissen der Kirchengeschichte konkretisiert. Das von Bernhard Grümme vorgeschlagene Kompetenzmodell politischer Bildung, das sich stärker als das von Thomas Schlag vertretene Modell an allgemeinen Kompetenzerwartungen orientiert, eröffnet die Möglichkeit, die *politischen Kompetenzen* bei der Beschäftigung mit der Friedlichen Revolution zu präzisieren.³¹ Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre ...

- politische *Wahrnehmungskompetenz*, indem sie in Filmen und Zeitzeugeninterviews politisch relevante Situationen und Kontexte entdecken.
- politische *Handlungskompetenz*, indem sie Handlungsmotive und Handlungsalternativen von filmischen und ‚realen‘ Akteuren rekonstruieren.
- politische *Beurteilungskompetenz*, indem sie das in Medien, Familien, Schulen etc. tradierte DDR-Bild re- und dekonstruieren.

31 Grümme, Religionsunterricht und Politik, 137.

- politische *Kommunikationskompetenz*, indem sie mit Mitschülern, Lehrern und Familienmitgliedern über die Friedliche Revolution sprechen und damit in der politischen Dimension christlichen Handelns in der DDR sprachfähig werden.³²

Die genannten Kompetenzen überschreiten jeweils die Grenzen eines Unterrichtsfaches und unterstützen damit die fachimmanente Verpflichtung des Religionsunterrichts nach fächerverbindenden Zielen, Inhalten und Methoden. Gemeinsame Schnittmengen mit dem Politik-, Geschichts- oder Ethikunterricht lassen sich daher leicht ausmachen und dokumentieren die ‚Anschlussfähigkeit‘ des Religionsunterrichts an allgemeine Bildungsstandards, ohne dabei sein Spezifikum einzubüßen.³³

Fazit: Die Friedliche Revolution ist, wie die didaktischen Impulse für die Arbeit mit Filmen und Zeitzeugen zeigen sollen, ein lohnendes, bislang aber wenig beachtetes Thema im Religionsunterricht. Bei der Beschäftigung mit diesem Thema ist vor allem darauf zu achten, die theologische Dimension christlichen Handelns zur Geltung zu bringen und die Beschäftigung mit Filmen und Zeitzeugen nicht auf den Entdeckungszusammenhang impliziter Religion zu reduzieren. Neben den theologischen Motiven der Rechtfertigung, Verantwortung und Hoffnung ist dabei auch an die theologische Selbstdeutung der damaligen Akteure zu denken, die sich in Symbolen und Programmformeln wie „Schwerter zu Pflugscharen“ oder „Frieden – Gerechtigkeit – Bewahrung der Schöpfung“ verdichtet hat. Das religionsdidaktische Potential dieser theologischen Symbole und Programmformeln, die unterschiedliche Formen von Widerstand, Opposition und Protest hervorgebracht haben und weiterhin eine ethische Orientierung geben können, wurde bislang noch nicht zur Geltung gebracht.

32 Grümme, Religionsunterricht und Politik, 159–162.

33 Dazu ausführlich David Käbisch/Edmund Käbisch, Akteure der Friedlichen Revolution. Didaktische Impulse und Materialien für den Geschichts-, Ethik- und Religionsunterricht aus der Zwickauer Region. Mit einem Geleitwort von Joachim Gauck, Bergisch Gladbach 2010.