

MARTIN LUTHER KING

ON
STAGE



Biografisches | Hintergründe | Zugänge



VORWORT

„In einer mitreißenden Show mit Gospel, Rock'n'Roll, Motown und Pop erzählt das Chormusical ‚Martin Luther King – Ein Traum verändert die Welt‘ die berührende Geschichte des amerikanischen Bürgerrechtlers und Nobelpreisträgers. Im Mittelpunkt einer jeden Aufführung steht der Chor, der zusammen mit professionellen Musicalsolisten und einer Big-Band das Werk von Librettist Andreas Malessa und den Komponisten Hanjo Gäbler und Christoph Terbuyken auf die Bühne bringt. Für jede der Aufführungen des Chormusicals bildet sich ein eigener Chor aus 500 bis 2.500 Sängerinnen und Sängern.

Die Stücke sind so angelegt, dass auch Laienchöre sie erlernen können und Spaß bei den Proben und der Aufführung haben. Für alle Sängerinnen und Sänger gibt es auch einen eigenen Chorbackstage-Bereich mit hilfreichen Hinweisen zur Chorpartitur.“ (<https://www.king-musical.de/mitsingen/>)

Inzwischen ist das Projekt Wirklichkeit der Creativen Kirche geworden. In verschiedenen Städten der Bundesrepublik (z. B. am 15.02.20 in Hannover) fanden erste Aufführungen des Musicals mit hoher Beteiligung und breiter Unterstützung der Kirchen statt. Eine erste Tournee war schon ausgebucht, sie wird (hoffentlich) 2021/22 fortgesetzt. Aufführungsorte wird es auch in Niedersachsen geben. Angesprochen und für die Beteiligung und den Chorgesang gewonnen werden sollen Jugendliche und Erwachsene. Alle Generationen sollen vertreten sein. Dazu möchte auch die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers ihren Beitrag leisten und hat als eine flankierende Maßnahme das Team der Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO) gebeten, Unterrichtsmaterialien für Schule und Gemeinde zusammenzustellen, die das Leben und den Kampf Martin Luther Kings beleuchten und zur Auseinandersetzung mit ihm und seinem Traum einladen. Diese Arbeitshilfe liegt nun vor.

Sie gliedert sich in drei thematische Teile:

- Informationen über die Biografie Martin Luther Kings und wichtige Ereignisse, die die Bürgerrechtsbewegung geprägt haben;
- verschiedene (religionspädagogische) Zugänge, die unterschiedliche Themen aufgreifen und als Hintergrundwissen die Auseinandersetzung mit Martin Luther King, seiner Vision und seiner Theologie vertiefen und für unterschiedliche Alters- und Zielgruppen konzipiert sind (vgl. das kommentierte Inhaltsverzeichnis);
- den Abschluss bieten die Materialblätter, die in Schule und Gemeinde eingesetzt werden können; weitere Links und Literaturhinweise laden zur Recherche und Vertiefung ein.

Der Hauptteil der Artikel wurde vom Team der ARO verfasst. Ergänzt und bereichert wurde das Projekt durch die Zusammenarbeit mit der Kunsthalle Emden. Mit einem Grundsatzartikel zum Thema Rassismus in der Kunst hat sich Eugenia Kriwoscheja beteiligt, die einen Einblick in die Geschichte des Rassismus und die damit verbundenen Haltungen, Gestaltungs- und Sehgewohnheiten am Beispiel der Kunstgemeinschaft „Brücke“ und Bildern von Ludwig Kirchner in der Kunst gibt. Samira Kleinschmidt und Marie-Christine Raddatz haben ein Werk des zeitgenössischen Künstlers Wolf Vostell aus dem „Zyklus Mania: Rassismus“ interpretiert und für die Arbeit in Schule und Gemeinde aufbereitet. Der Zyklus wird im Frühjahr 2022 in der Kunsthalle Emden ausgestellt werden – parallel zu der geplanten Aufführung des Musicals in Ostfriesland, so dass Menschen in der Region die Möglichkeit haben, das Werk im Original zu sehen. Weitere Literaturhinweise und Links steuerten bei aus dem Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers Marco Kosziollek, Lutz Krügener und Lars-Torsten Nolte. Wir danken herzlich für die Kooperation!

Die Arbeitshilfe ist für alle Interessierten kostenfrei erhältlich. Sie wurde in einer Auflage von 350 Exemplaren gedruckt, steht aber v. a. auf der Homepage der ARO (www.aro-aurich.de) sowie der Landeskirche Hannovers (www.material-e.de) zum Download zur Verfügung.

Wir, das Team der ARO, hoffen gerade in diesen Zeiten, in denen das Thema Rassismus wieder brandaktuell ist, mit unserer Veröffentlichung einen Beitrag zu einer Sensibilisierung für Phänomene und faktische Benachteiligungen in unserer Gesellschaft, aber auch weltweit zu leisten und dem Traum Martin Luther Kings Gehör zu verschaffen.

Das Team der ARO:
Dr. Ute Beyer-Henneberger
Jutta Renken-Sprick
Sonja Skoczylas
Andreas Scheepker

Im August 2020





Martin Luther King Jr.

* 15. Januar 1929 (Atlanta, Georgia)
† 4. April 1968 (Memphis, Tennessee)

INHALT

Vorwort	2
Inhalt	5
Kommentiertes Inhaltsverzeichnis	6
<hr/>	
1 Biografie Martin Luther Kings	8
1.1 Umgang mit Vorbildern	8
1.2 Leben und Wirken Martin Luther Kings	10
<hr/>	
2 Zugänge	12
2.1 Der Film Selma – die Martin-Luther-King-Story	12
<hr/>	
2.2 Rassismus in der Kunst:	14
Eugenia Kriwoscheja: Rassismus in Bildern	14
Samira Kleinschmidt/Marie-Christine Raddatz: Wolf Vostell – Zyklus Mania: Rassismus	26
<hr/>	
2.3 Das Gewaltbarometer	32
<hr/>	
2.4 Gewaltloser Widerstand – eine christliche Haltung?	34
<hr/>	
2.5 „Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen!“ – Christlicher Glaube und politische Verantwortung in der Theologie Martin Luther Kings	40
<hr/>	
3 Literaturhinweise etc.	48
Autor*innen	60
<hr/>	
4 Materialblätter (separat)	

KOMMENTIERTES INHALTSVERZEICHNIS

1 | Biografie Martin Luther Kings

Martin Luther King – Person der Zeitgeschichte, Held oder noch immer aktuelles Vorbild? Gedanken zu einem religionspädagogisch verantwortbaren Umgang mit Vorbildern

Martin Luther King wird als herausragende Persönlichkeit und christliches Idol in Unterrichtsmaterialien vorgestellt. Aus religionspädagogischer Sicht bleibt kritisch zu fragen, unter welchen Bedingungen Lernen an Vorbildern gelingen kann. Will man verhindern, dass Kinder und Jugendliche den Lebensstil eines anderen Menschen lediglich kopieren, wird es um eine probeweise Identifikation und Auseinandersetzung mit dem Idol gehen müssen. Dies gilt auch für die Beschäftigung mit Martin Luther King.

Leben und Wirken Martin Luther Kings

Anhand einer Auswahl von zehn Arbeitsblättern mit Informationstexten und Aufgaben werden die Biografie Martin Luther Kings (Kindheit und Jugend, Familie, Busboykott und andere wichtige Konflikte, die Rede „I have a dream“, der Protestmarsch von Selma und Kings letzter Tag und Tod in Memphis) und die historischen Zusammenhänge (Sklaverei in den USA, Abschaffung der Sklaverei, Rassentrennung) erarbeitet. Dabei kann eine Auswahl z. B. für Lernstationen getroffen oder mit dem gesamten Material für eine Verteilung auf Teams gearbeitet werden.

👉 Zielgruppe: Sek. I, ab Klasse 8

👉 Zeitrahmen (je nach Arbeitsform und Auswahl der Themen): 4–8 x 45 Min.

2 | Zugänge

2.1 | Der Film Selma – die Martin-Luther-King-Story (2014 USA)

Im Film „Selma“ wird eine besondere Aktion der schwarzen Bürgerrechtsbewegung im Jahr 1965 lebendig: Der Kampf um die Registrierung in die Wählerlisten und das damit verbundene Wahlrecht. Obwohl schon 1870 verfassungsrechtlich den schwarzen Amerikanern garantiert, waren in den 1960er Jahren kaum Schwarze in die Wählerlisten eingetragen. Vor diesem Hintergrund formierte sich in Selma, Alabama, der Widerstand. Im Fokus stehen neben den historischen Hintergründen die Person und das Wirken Martin Luther Kings.

Dieser Beitrag bietet neben einer Einführung in den Film Materialien zur Vor- und Nachbereitung sowie einen Filmbeobachtungsbogen.

👉 Zielgruppe: alle Schulstufen (Altersfreigabe: FSK 12)

👉 Zeitrahmen (je nach Intensität der Auseinandersetzung): 3–4 x 90 Min.

2.2 | Rassismus in der Kunst

Eugenia Kriwoscheja: Rassismus in Bildern

Dieser Text bietet einen Einstieg in das Thema Rassismus und Rassismus in der Kunst und versteht sich als theoretische Hintergrundfolie für den folgenden Beitrag über die Erarbeitung des Bildes von Wolf Vostell – Zyklus Mania: Rassismus. Dabei kann lediglich eine knappe Zusammenfassung eines hochkomplexen Themas gegeben werden, wobei zusätzlich die Eingrenzung auf die Bild- und Kunstwissenschaft vorgenommen wird. Anhand einer Untersuchung der Kunstgemeinschaft „Brücke“, die sich Anfang des 20. Jh. in Dresden gründete, soll ein Vorgehen aufgezeigt werden, wie rassistische Strategien und Darstellungsweisen in vermeintlich unpolitischen oder ideologiefreien Kunstwerken und Produktionsprozessen nachgewiesen und als solche benannt werden können. Zwei Fragen durchziehen den Text: Wie gehen wir mit Rassismus in Bildern um und lernen diesen zu benennen? Und: Wie wirkt Rassismus in unsere Wahrnehmung von Kunst hinein und wie kann dem entgegnet werden?

Samira Kleinschmidt/Marie-Christine Raddatz: Wolf Vostell – Zyklus Mania: Rassismus

Die in der Kunsthalle Emden ausgestellten Objektkästen aus Wolf Vostells (1932–1998) Serie „Zyklus Mania“ thematisieren einzelne Aspekte des menschlichen Lebens. Die einzelnen Kästen können als ermahrender Appell an die gesellschaftliche Vernunft gelesen werden. In dem Objektkasten „Rassismus“ werden Martin Luther King Jr. und sein Kampf gegen Rassismus in den Mittelpunkt gestellt. Die folgende Unterrichtssequenz zeigt Möglichkeiten auf, mit diesem Bild zu arbeiten, es in den aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu stellen und sich mit eigenen Anteilen von Rassismus auseinanderzusetzen.

- Zielgruppe: Sek I und II (ab Klasse 9)
- Zeitrahmen: 6 x 45 Min.

2.3 | Das Gewaltbarometer

Mit einer Auswahl von 15 kurz beschriebenen Situationen können Schülerinnen und Schüler das in ihnen sich abbildende Maß von Gewalt anhand einer Skala bewerten. Davon ausgehend entwickelt sich eine Diskussion zu unterschiedlichen Formen von Gewalt und individuellen Erfahrungen von Gewalt, um die Jugendlichen in ihrer Wahrnehmung zu sensibilisieren und sprachfähig zu machen.

- Zielgruppe: Sek. I, ab Klasse 7
- Zeitrahmen: 2 x 45 Min.

2.4 | Gewaltloser Widerstand – eine christliche Haltung?

Der gewaltlose Widerstand prägt alle Aktionen der Bürgerrechtsbewegung unter der Führung Martin Luther Kings. Für ihn war es grundlegend, sowohl aus christlicher wie auch sozialer Perspektive heraus auf Unrecht nicht mit Gewalt zu reagieren. So wurde der gewaltlose Widerstand für Martin Luther King zu einem machtvollen Instrument, um die Ungerechtigkeit, die Diskriminierung und Verletzung der Menschenrechte an der schwarzen Bevölkerung einer breiten Öffentlichkeit vor Augen zu führen. Martin Luther Kings „Weg zur Gewaltlosigkeit“ soll für die Schüler*innen nachvollziehbar und verständlich werden, indem auf die verschiedenen Aspekte seines Lebens und Denkens eingegangen wird, die für seine Überzeugung von Bedeutung sind.

Neben biblischen Texten und einem Bezug auf den Film „Selma“ werden auch Auszüge aus einer Rede Martin Luther Kings als Materialien für das Unterrichtsgeschehen vorgestellt.

- Zielgruppe: BBS, Sek II
- Umfang: 5 (oder 6) x 90 Min.

2.5 | „Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen!“ – Christlicher Glaube und politische Verantwortung in der Theologie Martin Luther Kings

Die letzte Rede Martin Luther Kings am 3. April 1968 in Memphis wirkt wie ein Vermächtnis, das die Menschen zum Kampf gegen Unrecht und Rassismus aufrufen will. Zugleich thematisiert er grundsätzliche theologische Überzeugungen und den notwendigen Zusammenhang von Theologie und politischem Engagement, indem er die Gegenwart – auch seine ganz persönliche – im Licht der biblischen Tradition als Befreiungsgeschichte deutet.

Im vorliegenden Beitrag wird die Rede analysiert. Die in ihr angesprochenen Grundsatzfragen werden in Form einer Lernstraße bearbeitet, so dass die Quellen der Theologie Martin Luther Kings und seines gesellschaftspolitischen Einsatzes deutlich werden. Um den aktuellen Bezug herauszustellen, wird die Frage nach gegenwärtigen Herausforderungen und Kraftquellen für Jugendliche heute gestellt.

- Zielgruppe: Sek. II, alle Schulstufen
- Zeitrahmen: 8 x 45 Min.

1 |

Biografie

Martin Luther Kings

1.1 | UMGANG MIT VORBILDERN

Martin Luther King – Person der Zeitgeschichte, Held oder noch immer aktuelles Vorbild?
Gedanken zu einem religionspädagogisch verantwortbaren Umgang mit Vorbildern

Martin Luther King und sein Lebenswerk fehlen in kaum einer Schulbuchreihe oder Arbeitshilfe für die Konfirmand*innenarbeit. Er wird vorgestellt als beeindruckende Person der Zeitgeschichte, als Theologe und Christ, der konsequent seinen Glauben gelebt hat und andere Menschen für einen gewaltfreien Kampf für Gerechtigkeit gewinnen konnte. In der Regel geht es dabei um mehr als die reine Informationsvermittlung. Es geht um die Vermittlung von Werten und Orientierungen in unserer Gesellschaft. Offen oder versteckt wird er damit auch als Vorbild den Kindern und Jugendlichen ans Herz gelegt – als beeindruckender Mensch, dem nachzueifern in seinem Kampf gegen Rassismus sich lohnt. Dass dies nach wie vor aktuell ist, zeigt die derzeitige Krise in den USA nach dem Tod von George Floyd durch einen Polizisten.

Lernen und die Orientierung an Vorbildern ist ein probates religionspädagogisches Mittel, das oft als Hintergrundfolie Unterrichtsentwürfen zugrunde liegt. Kritisch zu fragen bleibt: Welche Relevanz haben Vorbilder heute? Wo liegen Fallstricke gerade auch im Blick auf das Thema dieser Arbeitshilfe?

Lernen an und mit Vorbildern – Chancen für die Entwicklung

Nach Gunther Klosinski, Professor für Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Universität Tübingen, können Vorbilder eine ambivalente Funktion haben: Kinder und Jugendliche brauchen Orientierung und Vorbilder, um selbständig und erwachsen zu werden – Menschen, denen sie vertrauen und deren Lebensstil sie für plausibel und erfolgversprechend halten. Das fördert ihre Entwicklung. Vorbilder können aber nicht nur Identität stiften, sondern auch zu einer bedenklichen Persönlichkeitsentwicklung führen „durch Übernahme von antisozialen Rollen, antisozialem Verhalten“.¹ Sie sind stärkend, weil sie „ermuntern und verführen zur Nachfolge, bewirken und vermitteln Entwicklung durch Nachahmung, Identifikation, und da sie wichtig sind für den Entwicklungsprozess, werden sie schnelllebig, vergänglich oder aber bleibende Leuchttürme, Leitbilder für Lebensentwürfe“.² Kompliziert und schwierig wird es, wenn Vorbilder zu

¹ Gunther Klosinski, Vorbilder – Was steht dahinter? in: Christoph Bizer/Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel u. a. (Hg.), Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, Jahrbuch der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn, 55–64; hier: 55.

² Ebd.

mächtig werden und die Nachahmenden ein „Leben aus zweiter Hand“³ zu führen beginnen. Hier kommt es zu einer Verschmelzung mit dem bewunderten Anderen, die den unabhängigen Prozess der Selbstdefinition verhindert.⁴

Eine ähnliche Ambivalenz und Gefahr sieht auch Regina Ammicht Quinn, die Vorbilder dann als problematisch ansieht, wenn sie Jugendliche dazu bringen, einen bestimmten Lebensstil zu kopieren, anstatt einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln. Es geht darum, Jugendliche in die Zukunft zu entlassen, nicht darum, dass „Menschen Gandhi oder Sophie Scholl [...] werden“.⁵ Vielmehr sollte die Auseinandersetzung mit Vorbildern dazu führen, dass Jugendliche sich frei zu mündigen und kritischen Menschen entwickeln, die fähig sind Empathie und Freundschaft zu empfinden und Verantwortung für sich und andere übernehmen können.

Methodisch kann dies gelingen durch eine probeweise Identifikation mit dem Vorbild. Dabei gilt es einen Resonanzrahmen zu schaffen, in dem Schülerinnen und Schüler dem auf die Spur kommen, wie die Person die Welt und das eigene Leben gedeutet hat, und dem, was daran heute noch faszinierend und für das eigene Leben tragfähig sein kann.⁶ Folgt man diesen Kriterien für einen religionspädagogisch verantwortbaren Umgang mit Vorbildern, so ist dies auch für Leben und Werk Martin Luther Kings in Anschlag zu bringen. Es wird daher auch in der vorliegenden Arbeitshilfe darum gehen müssen, ihn nicht als Helden zu glorifizieren, sondern ihn menschlich mit Licht- und Schattenseiten, dunklen und hellen Stunden zu zeigen. Es geht darum, ihn nicht als einsamen, unfehlbaren Helden zu zeichnen, sondern deutlich zu machen, welche stärkende und unterstützende Rolle Freunde und die Gemeinde im Kampf für Gerechtigkeit und Gleichheit aller Menschen spielten, und zu zeigen, wo er die Quellen seiner Kraft für den politischen Kampf und für seinen Glauben gefunden hat. Dann kann es gelingen, dass die Auseinandersetzung mit ihm dazu anregt, sich den Herausforderungen unserer Zeit zu stellen, Jugendliche ermutigt in die Zukunft entlassen werden.

Die folgende Unterrichtsreihe zur Biografie Martin Luther Kings versucht diesem Anspruch gerecht zu werden.

³ Ebd.

⁴ Vgl. ebd., 58.

⁵ Regina Ammicht Quinn, Risiken und Nebenwirkungen: Wann sind Vorbilder gut? Anthropologische und theologische Überlegungen, in: Bizer/Englert u. a., Sehnsucht, a. a. O., 74. (Anm. 1)

⁶ Vgl. Bärbel Husmann, WEN INTERESSIERT DAS SCHON? EINE EINFÜHRUNG IN BIOGRAFISCHES LERNEN 1, in: Loccum Pelikan 2/2011; www.rpi-loccum.de/material/aufsätze/theo_husmann [Zugriff am 03.04.18]

1.2 | LEBEN UND WIRKEN MARTIN LUTHER KINGS

Die Arbeitsblätter **M 1–10** geben grundlegende Informationen zu Martin Luther King, seiner Lebensgeschichte und seinem Wirken sowie zu den geschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergründen seines Engagements.

Diese Arbeitsblätter wurden in unterschiedlicher Form in den Klassen 8, 9 und 10 eingesetzt.

M 1 gibt einen kurzen Einblick in die Lebensgeschichte Martin Luther Kings, die folgenden Artikel vertiefen jeweils ein Thema und formulieren dazu am Ende drei Arbeitsaufträge.

Es ist sinnvoll, den ersten Text zunächst von allen Schülerinnen und Schülern erarbeiten zu lassen und die Ergebnisse im Plenum so zu sichern, dass fünf wichtige Informationen über King und sein Leben festgehalten und notiert werden.

In einer zweiten Arbeitsphase können je nach Lerngruppe jeweils zwei (oder drei) Schüler*innen einem Thema mit einem Arbeitsblatt zugeordnet werden. Die vorherige Erarbeitung von **M 1** erleichtert es ihnen, ihre Informationen im Zusammenhang zu verstehen. Die Erarbeitung kann zunächst in einer stillen Erarbeitungsphase erfolgen, in der jede/r für sich den Text lesen und markieren kann. In einer zweiten Erarbeitungsphase können die kleinen Teams kurze Texte zu ihren Arbeitsaufträgen formulieren. Die Präsentation erfolgt dann in der folgenden Doppelstunde. Dafür können die Bilder auf den Arbeitsblättern in einer Powerpoint-Präsentation vorbereitet werden. Nach jeder Präsentation durch ein kleines Team sollte im Plenum ein Ergebnis in möglichst zwei Sätzen festgehalten werden.

Die Erarbeitung aller 10 Themen (**M 1–10**) kann sicherlich so nicht in allen Unterrichtsgruppen durchgeführt werden, da die Präsentationen dann recht lang andauern würden und von den Schüler*innen viel Geduld und Konzentration erfordern.

Sollen alle 10 Themen erarbeitet und präsentiert werden, ist es sinnvoller in einer ersten Doppelstunde in das Thema einzuführen, **M 1** zu erarbeiten und dann Zeit für die Teamarbeit zu geben. In den darauf folgenden beiden Doppelstunden können dann jeweils 5 Themen vorgestellt werden, und die übrige Zeit der Doppelstunde kann genutzt werden, um das jeweilige Thema zu vertiefen, indem z. B. Texte von King gelesen werden oder die Rede „I have a dream“ auszugsweise als Video gezeigt wird. Ebenfalls ist es möglich, gemeinsam Szenen aus dem Film „Selma“ anzuschauen oder eine andere Unterrichtseinheit zu Martin Luther King und zur Aktualität seiner Themen heute (Rassismus, Gewalt) durchzuführen.

Eine weitere Alternative ist, aus den 10 Themen eine Auswahl von 5–6 zu treffen und dann jeweils 3–4 Schüler*innen zu einem Team zusammenzufassen. Dann sind in der Regel in einer Doppelstunde eine Erarbeitung und Präsentation möglich.

Genauso sinnvoll kann es sein, einzelne Themen nicht auf Teams zu verteilen, sondern mit der Klasse /Gruppe eine deutlich reduzierte Auswahl von Themen in Form des Stationenlernens zu erarbeiten. Dafür muss dann erheblich mehr Zeit eingeplant werden. Auch hier ist eine vorherige Lektüre von **M 1** sinnvoll, damit die Schüler*innen das Thema der jeweiligen Station in seinem Zusammenhang verstehen können.

Die Texte für die zehn Themen basieren auf folgenden Biografien über Martin Luther King:

- Stephen B. Oates: Martin Luther King. Kämpfer für Gewaltlosigkeit. Wilhelm Heyne Verlag, München 1986.
- Gerd Presler: Martin Luther King. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1984.
- Albert Scharenberg: Martin Luther King. Ein biografisches Porträt. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2011
- Ulrike Welker: Martin Luther King entdecken. Neukirchener Verlagshaus, Neukirchen-Vluyn 2002.
- Arnulf Zitelmann: „Keiner dreht mich um“. Die Lebensgeschichte des Martin Luther King. Verlag Beltz und Gelberg, Weinheim und Basel 1985.

Die Textauszüge der Rede „I have a dream“ und Kings letzter Predigt entstammen dem Buch: Martin Luther King: Ich habe einen Traum. Ein Lesebuch. Herausgegeben von Heinrich Grosse. Patmos Verlag, Ostfildern, 2018. Der Verlag erteilte freundlicherweise die Genehmigung zum Abdruck.

Die Anregung, die Biografie und die damit verbundenen Themen in dieser Form mit Schulklassen und Gruppen zu erarbeiten, kommt von Dorothea Meyer-Liedholz, die dazu Unterrichtsmaterial für die Jahrgänge 5 und 6 erarbeitet hat. Für die Erlaubnis, ihre Anregungen und Materialien für die vorliegende Arbeitshilfe zu nutzen, sei ihr herzlich gedankt.

2 | Zugänge

2.1 | FILM: SELMA, DIE MARTIN-LUTHER-KING-STORY (2014 USA; REGIE: AVA DUVERNAY)

Im Film „Selma“ wird eine besondere Aktion der schwarzen Bürgerrechtsbewegung im Jahr 1965 in den Fokus gestellt. Schon 1870 wurde mit der Verabschiedung des 15. Zusatzes an die Verfassung der USA den schwarzen Amerikaner*innen das Wahlrecht garantiert, von etlichen Südstaaten wurde es jedoch nicht anerkannt. Und so galt das „Wahlrecht für alle Amerikaner“ nur formal, in der Praxis waren in den 1960er Jahren kaum Schwarze in die Wählerlisten eingetragen. Es wurde u. a. ein Test in der Staatsbürgerkunde gefordert, bei dem lokale Beamte immer wieder schwarze Amerikaner*innen schikanierten und ihnen die Eintragung verweigerten. Die Bürgerrechtsbewegung trat mit der Forderung nach einem Bundesgesetz und einer bundesweiten Regelung zur Wählerregistrierung an den Präsidenten L. B. Johnson heran, das den vorwiegend im Süden liegenden Staaten das bisherige diskriminierende Vorgehen untersagen sollte. Eine Realisierung dieser Forderungen wurde ihnen jedoch verweigert. Vor diesem Hintergrund formierte sich in Selma, Alabama, der Widerstand der Bürgerrechtsbewegung. Die Ereignisse von Selma werden im Film lebendig.



Die historischen Hintergründe der Bürgerrechtsaktion werden in „Selma, die Martin-Luther-King-Story“ sehr gut aufbereitet, wobei auch die unterschiedlichen Positionen unter den Mitgliedern der Bürgerrechtsbewegung aufgenommen werden. Durch die hohe schauspielerische Leistung der Protagonisten, der musikalischen und szenischen Dichte in der Verfilmung der Ereignisse bietet der Film eine sehr gute Möglichkeit, sich in die Ereignisse von 1965 hineinzudenken und sie emotional nachzuempfinden. Martin Luther King wird nicht einseitig als Held dargestellt, sondern als (äußerst begabter und prominenter) Mensch, dessen Persönlichkeit viele verschiedene Facetten aufweist. So werden die nicht immer vertrauensvolle Beziehung zu seiner Frau Coretta King als auch die ihn manchmal belastenden Ängste und Selbstzweifel nicht außer Acht gelassen.

Die Filmmusik wurde 2015 mit einem Oscar prämiert, ebenfalls war „Selma“ für den Oscar als bester Film nominiert.

Im Materialteil befindet sich unter **M 11** eine Sammlung wichtiger Orte, Ereignisse, Personen und Hintergründe zum Film, die mit einem kurzen (3–4 Sätze) Informationstext vorgestellt werden. Zu jedem Stichwort werden weiterführende Links aufgeführt, so dass Hintergrundwissen zum Film erarbeitet und vertieft

werden kann. Es ist auch möglich, von den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe der Links Kurzreferate vorbereiten zu lassen, die dann vor der Vorführung des Films präsentiert werden. Da der Film (Länge 123 Minuten) auf mindestens zwei Doppelstunden verteilt werden muss, können die Kurzreferate auch aufgeteilt und jeweils vor dem Filmausschnitt präsentiert werden.

Eine Hilfe zur Vor- oder zur Nachbereitung der historischen Ereignisse in Selma bietet **M 12**.

Wird der Film „Selma“ im Unterricht angeschaut, bietet es sich zusätzlich an, mit einem Filmbeobachtungsbogen zu arbeiten. Dieser ermöglicht, zu Einzelaspekten mit den Schüler*innen ins Gespräch zu kommen und anhand der Aufzeichnungen nach einer Unterbrechung wieder in die Thematik einzusteigen. Dabei kann es sinnvoll sein, die verschiedenen Aufgaben der Beobachtung auf einzelne Schüler(gruppen) zu verteilen¹. Ebenfalls ist es wichtig, Zeit zum Notieren der Eindrücke und für eine Gruppenphase der Schüler*innen, die für die gleiche Aufgabe eingeteilt waren, einzuplanen. Im Plenum sollten dann die Gruppenergebnisse ausgetauscht werden.

Unter **M 13** findet sich ein Beobachtungsbogen, bei dem der Fokus in erster Linie auf den Beziehungen zwischen den Protagonisten und auf speziellen Themen liegt, die im Film angesprochen werden. Neben dieser Vorgehensweise ist es ebenfalls möglich, einen Beobachtungsbogen zu erstellen, bei dem die verschiedenen Charaktere im Film einzeln in den Blick genommen werden. Der Blick auf die Beziehungsebene im vorliegenden Beobachtungsbogen ermöglicht, die Verbindung und Dynamik zwischen den Protagonisten für die Schüler*innen aufzuzeigen.

- Zielgruppe: Altersfreigabe: FSK 12
- Zeitrahmen (je nach Intensität der Auseinandersetzung): 3–4 x 90 Min

Der Film kann über die ARO (Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik Ostfriesland) unter aro-aurich@t-online.de entliehen werden.

¹ Vgl. Christian Feichtinger, Filmeinsatz im Religionsunterricht, Göttingen, 2014, 49 f.

2.2 | RASSISMUS IN DER KUNST

RASSISMUS IN BILDERN

Dieser Text soll ein Einstieg in das Thema Rassismus und Rassismus in der Kunst sein. Dabei soll lediglich eine knappe Zusammenfassung eines hochkomplexen Themas gegeben werden, wobei ich zusätzlich die Eingrenzung auf die Bild- und Kunstwissenschaft vornehme. Anhand einer eingehenden Untersuchung der Kunstgemeinschaft „Brücke“, die sich Anfang des 20. Jh. in Dresden gründete, soll ein Vorgehen aufgezeigt werden, wie rassistische Strategien und Darstellungsweisen in vermeintlich unpolitischen oder ideologiefreien Kunstwerken und Produktionsprozessen nachgewiesen und als solche benannt werden können. Zwei Fragen durchziehen diesen Text: Wie gehen wir mit Rassismus in Bildern um und lernen diesen zu benennen? Und: Wie wirkt Rassismus in unsere Wahrnehmung von Kunst hinein und wie kann dem entgegnet werden?

Rassismus ist eine Diskriminierungs- und Machtstrategie, die spätestens seit dem 16. Jahrhundert ausgehend von europäischen kolonialistischen und imperialistischen Bestrebungen institutionalisiert wurde. Dabei gab und gibt es nicht *einen* Rassismus, sondern immer eine Mehrzahl von Rassismen, die sich gegen Menschengruppen richten und sich gegenseitig hervorbringen, bedingen und verstärken können. Die rassistischen Diskurse unterliegen einem steten Wandel und sind verknüpft mit anderen Diskriminierungsformen, wie insbesondere Sexismus, der Diskriminierung aufgrund vom sozialen Hintergrund (Klassismus) oder von Behinderung (Ableismus) und vielen weiteren. Dabei kann von intersektionalen, also gleichzeitig stattfindenden Diskriminierungsformen gesprochen werden. In dieser kurzen Einleitung wird der Fokus auf Zentraleuropa gelegt, da rassistische Diskurse beispielsweise in Nordamerika zwar damit verbunden sind, aber dennoch unter anderen Gesichtspunkten wie der Versklavung oder der Schwarzen Bürger*innenrechtsbewegung betrachtet werden müssen.

Ausgehend von einer „eigenen“ *weißen*, christlichen, männlichen, heterosexuellen, europäischen Identität wurden davon unterschiedliche Identitäten als „fremd“ und zum Zwecke der imperialen Kontrolle als „minderwertig“ und nicht „normal“ abgewertet. Vereinfacht beruhte diese Differenzierungsstrategie auf der falschen Annahme, dass es unterschiedliche „Rassen“ von Menschen gebe, die sich durch „natürliche“/„biologische“ äußerliche (physiognomische) und innerliche (kognitive/moralische) Merkmale unterscheiden würden. Die Unterscheidungen wurden einer farblich codierten Hierarchie unterworfen. Die wiederum war nicht etwa an den vermeintlichen Körperfarben von Europäer*innen, Amerikaner*innen, Asiat*innen oder Afrikaner*innen orientiert, sondern folgte verschiedenen Farbenlehren, die wiederum eigene Bedeutungen und Wertungen hatten und haben. Von Beginn an wurden also soziale Kategorien produziert. Beispielsweise wird in der europäischen christlichen Tradition mit der Farbe *weiß* Reinheit, Licht und Gott assoziiert, die Farbe Schwarz steht hingegen für die Bedrohung, das Böse und den Teufel. So wird in diesem Text „*weiß*“ stets klein und kursiv geschrieben und „Schwarz“ stets groß, um die Konstruiertheit von sozialen Kategorien hervorzuheben. Dadurch sollen diese auch nicht als Repräsentation im Sinne einer farblichen Übereinstimmung verstanden werden.

Hilfreich ist es daher bei Bildbeschreibungen auf die Ausdrücke „helle“ bzw. „dunkle“ Körperfarbe zurückzugreifen, um einerseits das Farbspektrum von Hauttönungen zu benennen und andererseits den bereits rassifizierten Ausdruck von „*weißer*“ oder „Schwarzer“ Hautfarbe zu vermeiden.¹ In diesem

¹ Anna Greve: Farbe – Macht – Körper. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing 2013

Zusammenhang ist auffällig, dass Personen, die in einem mehrheitlich *weißen* Umfeld sozialisiert sind, bei Bildbeschreibungen oftmals die Körperfarbe von *weißen* Personen in Bildern unerwähnt lassen, wohingegen Schwarze Personen über ihre Körperfarbe beschrieben werden. *Weiß*-Sein wird als selbstverständliche Norm angenommen und Schwarz-Sein als eine „Ausnahme“ davon. Helle Körperfarben spielen demnach bei *weißen* Personen keine Rolle, wohingegen dunkle Körperfarben als Eigenschaft von Schwarzen Menschen oder Menschen of Color wahrgenommen und so stets rassifiziert werden. Der Begriff der Rassifizierung beschreibt den Vorgang, bei dem rassistische Vorannahmen Menschengruppen zugeordnet und an diese geknüpft werden.

Im Laufe der sogenannten europäischen Aufklärung entstanden zahlreiche Erklärungsversuche, die die Welt „wissenschaftlich“ beschreiben sollten. Anfang des 18. Jahrhunderts veröffentlichte beispielsweise Carl von Linné die „Systema Naturae“, ein Werk, welches richtungsweisend für die biologische Forschung seiner und der darauf folgenden Zeit in Europa werden sollte. Es wurde zwölfmal neu aufgelegt und in zahlreiche Sprachen übersetzt. Darin erfasst Linné systematisch neben Pflanzen, Mineralien und Tieren explizit auch den Menschen, wobei er diese wie folgt in vier „Rassen“ mit jeweils unterschiedlichen körperlichen und geistigen Charakteristika unterteilt:

*„Europäer – weiß, sanguinisch, muskulös
Amerikaner – rot, choleric, aufrecht
Asiaten – gelb, melancholisch, steif
Afrikaner – schwarz, phlegmatisch, schlaff“*

Carl von Linné, Systema Naturae, Zehnte Auflage, 1758

Allein durch die Abfolge der Aufzählung und die damit verbundene Auf- bzw. Abwertung wird eine Hierarchie installiert, die durch ihre Verbindung zu einer naturwissenschaftlichen Publikation vermeintlich biologisch ableitbar sei. Diese Vorstellungen prägten und prägen zum Teil bis heute die rassifizierte Wahrnehmung von Menschen und wurden als Erklärungsversuch für die Unterschiedlichkeit von Menschen untereinander und gleichzeitig als Begründung dafür angeführt, weshalb nicht-*weiße* und nicht-europäische Menschen versklavt, ausgebeutet, vergewaltigt und ermordet werden durften. Diese „Rasselehren“ differenzierten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts enorm aus. Vermeintliche Beweise wurden durch das Vermessen und Vergleichen von Schädelformen, Körperformen (Physiognomie) und „Lebensweisen“ (Ethnologie) erbracht. Wiederum lagen den Versuchsabläufen und angeblich objektiven Untersuchungsmethoden bereits rassifizierte Kategorien zugrunde, die sich dadurch bestätigen ließen.

Diese vermeintlichen wissenschaftlichen Belege wurden im 19. Jahrhundert mit dem in Europa noch relativ neuen Nationalismus theoretisch verknüpft, sodass eine stärkere Ausdifferenzierung der Kategorien „Eigen“ und „Fremd“ stattfinden und Antisemitismus und Antiziganismus (Diskriminierung von Sinti und Roma) beispielsweise zu Bestandteilen davon werden konnten.

Im Nationalsozialismus wurden die verschiedenen rassistischen Diskurse zu einem rassistischen Nationalismus verbunden, der den systematischen Tod von sechs Millionen Jüdinnen und Juden, zwischen 220.000 und 500.000 Sinti und Roma und anderen Gruppen forderte. Obwohl sich der rassistische Diskurs beispielsweise in Deutschland nach 1945 verändert hat, blieb dieser dennoch gewaltvoll und wirksam und wirkt bis in die Gegenwart hinein. Der biologistische Rassismus wurde immer mehr von einem kulturellen Rassismus abgelöst. Stuart Hall spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Rassismus ohne „Rasse“.² Demnach werden mutmaßlich kulturelle Unterschiede angeführt, um das „Eigene“ und „Fremde“ nunmehr zu konstruieren und rassistische Diskriminierung zu rechtfertigen. Diese Form der Begründung geht auf eine Vorstellung von in sich abgeschlossenen und homogenen Kulturen zurück. Dabei wird versucht einer Kultur einen angeblich konkreten historischen Ursprung zuzuordnen, der damit die Einzigartigkeit bzw. die Authentizität dieser bezeugen soll. Die sogenannte „Neue Rechte“ bzw. aktuellere neurechte Gruppierung, wie die „Identitäre“ Bewegung oder die „Alternative für Deutschland“, greifen in ihren rassistischen Programmen auf dieses exklusive und homogene Kulturverständnis zurück, demnach beispielsweise „die deutsche“ Kultur nicht mit „afrikanischen“ Kulturen aufgrund ihrer vermeintlichen

² Hall, Stuart: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument (Ausgabe 178), 1989

Unterschiedlichkeit in Einklang gebracht werden, bzw. dadurch nicht Teil davon sein können. Diese Rassismen sind jedoch nicht nur nationalistischen/rechten Parteien bzw. Gruppen vorbehalten. Diese Rassismen ziehen sich durch alle Institutionen und Gesellschaftsschichten und beeinflussen einerseits das Leben von Menschen, die durch rassifizierte Wahrnehmung als „anders“ markiert werden, negativ und andererseits das Leben von Menschen, die durch rassifizierte Wahrnehmung als „normal“ gelesen werden, positiv. In diesem Zusammenhang wird von strukturellem Rassismus geredet.

Menschen mit einem beispielsweise „nicht-deutsch“ klingenden Namen werden bei der Wohnungssuche benachteiligt.³ Kinder, die zweisprachig erzogen werden, erfahren bereits im Kindergarten Abwertung durch rassistische Diskriminierung, wenn die Zweitsprache beispielweise Arabisch oder Russisch ist. Aufwertung hingegen erfahren sie, wenn die Zweitsprache zum Beispiel Französisch oder Englisch ist.⁴

Die verschiedenen rassistischen Narrative wurden bereits zu jeder Zeit durch Bilder begleitet, hervorgebracht, stabilisiert und popularisiert.

Trete ich als Betrachterin vor ein Werk, welches beispielsweise in einem Museum ausgestellt wird, befinde ich mich bereits in einem Setting, welches bestimmten Parametern folgt und nicht allen Besucher*innen, Arbeitnehmer*innen und Kunstwerken gleichermaßen offensteht. Es ist eine Institution, welche das „Bewahrenswerte“ bewahrt und ausstellt. Es findet also schon im Vorfeld eine Auswahl statt, die festlegt, was es wert ist, bewahrt und präsentiert zu werden und was nicht. Zudem wird entschieden, unter welchem Label es präsentiert wird. Sehe ich sogenannte „Hochkunst“, die vermeintlich nur nach ästhetischen Kategorien eingeordnet werden muss, oder ist es Kunsthandwerk oder einfach „nur“ ein Alltagsgegenstand, der aus einer anderen Weltgegend kommt, der vielleicht auch falsch als Alltagsgegenstand oder ritueller Gegenstand oder Kunstwerk deklariert wurde, weil es dazu zu wenig Wissen innerhalb der eurozentristischen Kunstgeschichte gibt und weil diese Kategorien dafür überhaupt nicht passen müssen? Wie sind diese Objekte in den Besitz gekommen? Wer hat entschieden, dass diese dort aufgenommen werden und warum? Bereits diese Zu- und Einordnungen bergen wertende Klassifikationen, die sich an hierarchisierenden und rassifizierten eurozentristischen Ordnungen von wertvoll und weniger wertvoll bzw. künstlerisch und nicht-künstlerisch bewegen.

Gleichermaßen begegnen mir rassifizierte Stereotype in Werken oder rassistische Benennungen von Kunstwerken. Menschen werden auf der Bildebene mit Tieren oder unbelebten Objekten gleichgesetzt oder in rassifizierten Posen, Kleidung oder Settings dargestellt. Oder das rassistische N'-Wort wird zur Bezeichnung von Schwarzen Menschen verwendet.

Der Einwand, der oftmals darauf von einer *weißen* Position reflexartig kommt, dass es zu der Entstehungszeit beispielsweise eine „normale“ und vermeintlich wertfreie Bezeichnung war, ist ein gutes Hilfsmittel, um in die Auseinandersetzung mit dem Werk treten zu können, obwohl es keineswegs ein hinreichendes Argument ist, gewaltvolle Sprache oder auch Bildinhalte nicht kritisch kommentieren oder ändern zu müssen. Denn Normalität wurde wie viele andere Kategorien stets aufs Neue hergestellt und aktualisiert, sodass sie abhängig sind von den sie erzeugenden (rassistischen) Diskursen.

Am Beispiel der ästhetischen Entwicklung der Künstler*innengruppe „Brücke“ soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie sich eine solche Annäherung an Bilder ereignen kann und wie wichtig es ist, die Entstehungsgeschichten von stilistischen und ästhetischen Entwicklungen bei der Kunstbetrachtung zu berücksichtigen, um den Geschichten und Ideologien, die darin verwoben sind, näherzukommen. Weder Kunst noch die Rezeption dieser war und wird je frei sein von Politik.

Der nachfolgende Text soll also ein Versuch sein, aufzuschlüsseln, wie rassifizierte Strategien seitens der Kunstschaffenden genutzt wurden, um künstlerische Erfolge feiern zu können und wie diese auch innerhalb der Kunstgeschichtsschreibung weitergeführt wurden, sodass der Rassismus einerseits weiterhin normalisiert wurde und andererseits sein gewaltvolles Potential darunter verschleiern konnte.

³ Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Rassistische Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt, Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage (29.01.2020), https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Umfrage_Rass_Diskr_auf_dem_Wohnungsmarkt.pdf?jsessionid=5EBCEFE379E785F29C69FCF5A581D62D.1_cid369?__blob=publicationFile&v=9

⁴ Amadeu Antonio Stiftung: „Ene, mene, muh – und raus bist du!“ Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik (2018), https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/12/kita_internet_2018.pdf

Im Anschluss widme ich mich in einer skizzenhaften Bildanalyse einer Arbeit Ernst Ludwig Kirchners, um unter anderen sowohl rassifizierte als auch sexistische Bildstrategien in seinen Arbeiten aufzeigen zu können.

Es sind Herangehensweisen, die eine Möglichkeit sein können, um sich rassismuskritisch bzw. rassismus-sensibel einem Werk zu nähern, indem einerseits der Entstehungskontext thematisiert und andererseits konkret am Werk die Strategien des Otherings, also des Anders-Machens nachvollzogen und kritisch hinterfragt werden sollen.

Die „Brücke“, der Kolonialismus und Exotismus in Deutschland.

Die expressionistische Kunst der „Brücke“, die von Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel und Fritz Bleyl und Karl Schmidt-Rottluff 1905 begründet wurde, lässt sich nicht ohne die Kolonialexpansion des ehemaligen Deutschen Kaiserreiches vorstellen. Die Gründung der „Brücke“ und ihre zunächst gemeinschaftliche Ausformulierung einer neuen, radikalen Bildsprache fallen sicherlich nicht zufällig in eine Zeit, in der die (deutsche) Kolonialpolitik in der Gesellschaft fest verankert und in aller Munde war.

Diese Feststellung ist durchaus wörtlich zu verstehen, denn importierte Güter wie Kaffee, Tabak, Schokolade oder „exotische“ Früchte waren im 19. Jahrhundert längst auf dem europäischen Markt etabliert. Bereits 1884 und 1885 wurden Territorien in West-, Ost- und Südafrika durch das Deutsche Kaiserreich gewaltsam besetzt. Die deutschen Kolonien Kamerun, Togo, Deutsch-Südwestafrika (Namibia) und Deutsch-Ostafrika (Tansania) wurden ausgerufen. Dazu kamen noch Inseln im Pazifik (Deutsch-Samoa und Deutsch-Neuguinea) sowie 1897 das chinesische Kiautschou. Anfangs wurden die Kolonien von privaten Kolonisierungsgesellschaften betrieben, diese scheiterten jedoch binnen kurzer Zeit. Der Staat musste an deren Stelle treten. Das Deutsche Reich war damit Kolonialmacht.

Sowohl die Genussmittel als auch die koloniale Expansion und deren zerstörerische Auswirkungen wie Völkermord, Strafexpeditionen und ökonomische sowie ökologische Ausbeutung waren medial überaus präsent. Bürger*innen des Deutschen Reichs wurde das „Fremde“ auf großen Ausstellungen feilgeboten: Allein zwischen 1871 und 1930 wurden 400 kommerzielle Völkerschauen und zwischen 1896 und 1940 rund 50 Kolonialausstellungen gezeigt.⁵ Menschen aus den Kolonien, indigene Personen aus Nordamerika oder nicht-weiße Personen aus Europa wurden in Zoos oder Tierparks zur Schau gestellt. Konsumgüter und touristische Seefahrten über den Atlantik wurden mit stereotypisierten Darstellungen von außereuropäischen Menschen und vermeintlich unberührten und „exotischen“ Naturdarstellungen beworben. Postkarten, bebilderte Reiseberichte sowie populistische, pseudo-wissenschaftliche Publikationen trugen der breiten Bevölkerung ein Bild inszenierter Fremdheit zu, das wilde, bedrohliche, aber dennoch verlockende Menschen nachzeichnet. Auch die „unberührte“, „ursprüngliche“ Landschaft in der Ferne korrelierte mit dem Bild der „fremden“ Menschen, deren mediale Präsenz oft mit Nacktheit assoziiert wurde. Das relativ neue Medium der Fotografie trug dazu bei, dass sich bestimmte Bildmuster für außereuropäische Menschen schnell einstellten und durch den scheinbaren Wahrheitsgehalt der Fotografie als authentisch und echt wahrgenommen wurden.

Diese vermeintlichen Bildbeweise wurden nicht selten von „staatlichen oder privaten Institutionen, die das koloniale Engagement des Kaiserreiches fördern wollten“⁶, in Auftrag gegeben und finanziert. Sie gingen oftmals in die Sammlungen naturwissenschaftlicher und völkerkundlicher Museen und Institute ein. Zudem füllten sich die Sammlungen dieser Institutionen mit geraubten und abgekauften Kulturgütern aus dem außereuropäischen Ausland. Ähnlich wie die verschiedenen Menschen aus den afrikanischen oder überseeischen Kolonien wurden auch die (in der Regel unrechtmäßig angeeigneten) Kunst- und Kulturwerke aus diesen Regionen kunsthistorisch abgewertet. Die Objekte wurden oftmals ohne Angabe von Entstehungsjahr, -ort oder Urheber*in präsentiert. Unerwähnt blieb auch, dass sich die lokalen Künst-

⁵ Dreesbach, Anne: Kolonialausstellungen, Völkerschauen und die Zurschaustellung des „Fremden“, in: Europäische Geschichte Online (EGO), hg. vom Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2012-02-17. URL: <http://www.ieg-ego.eu/dreesbacha-2012-de> URN: urn:nbn:de:0159-2012021707 [2020-01-20]

⁶ Jaeger, Jens: „Heimat“ in Afrika. Oder: die mediale Aneignung der Kolonien um 1900, in: zeitenblicke 7, Nr. 2, [01.10.2008], URL: http://www.zeitenblicke.de/2008/2/jaeger/index_html, URN: urn:nbn:de:0009-9-15447

ler*innen und Kunstmärkte in den Kolonien auf die europäische Sammelwut eingestellt hatten und kommerziell dafür produzierten. Erwähnenswert in den Selbstaussagen von Sammler*innen hingegen waren die Hinweise, dass *weiße* Kolonialist*innen die Kulturschätze von „Einheimischen“ vor der Vergessenheit und der Zerstörung bewahren mussten. In diesen Zusammenhängen wurde ganz selbstverständlich von „primitiver“ Kunst gesprochen. Attribute wie Einfachheit, Unverfälschtheit, Grobheit aber auch Gebrauchsmäßigkeit rückten die Kunstgegenstände in eine vorzeitliche Sphäre, die im Kontrast zur *weißen* europäischen „Hoch“-Kultur wie Relikte aus der menschheitsgeschichtlichen paradiesischen Vergangenheit wirken sollten. Damit wurde die kunst- und kulturhistorische Entwicklung der verschiedensten Regionen der Welt diskursiv negiert bzw. ausgelöscht. Die kulturelle und ökonomische Ausbeutung der kolonial besetzten Gebiete und der dort lebenden Menschen wurde durch die angebliche Andersheit und immer wieder beschworene Unterlegenheit gegenüber den Kolonialmächten gerechtfertigt. Dieser Glauben an die „eigene“ Überlegenheit von *weißen* Europäer*innen und die künstlich hergestellten Stereotypen von nicht-*weißen* Menschen sollten durch die mediale Verfügbarkeit und Verbreitung dieser Bilder und Erzählungen gefestigt werden.

Die Gründung der „Brücke“ ereignete sich also in einer historischen Umbruchsphase, in der das Deutsche Reich imperialistische Machtfantasien außerhalb des europäischen Kontinents realisierte. Innerhalb der eigenen Landesgrenzen entwickelte sich die Medien- und Kommunikationstechnik rasant und die Folgen der Industrialisierung waren überall spürbar. Viele Menschen zogen vom Land in die Stadt auf der Suche nach Arbeit. Dadurch zerfielen zunehmend dörfliche Strukturen und die Großstädte zeichneten sich durch katastrophale Wohn-, Hygiene- und Arbeitssituationen aus. Eine der Auswirkungen war, dass sich die gesellschaftliche Strukturierung allmählich änderte und viele Lebensbereiche in städtischen Gebieten technisiert werden mussten.

Die Mobilität steigerte sich durch den Ausbau von elektrischen Straßen- und U-Bahnen dermaßen, dass nicht nur Menschen schneller von einem Ort zum anderen kamen, sondern dass auch Güter oder Kunstwerke schneller zirkulierten. Kunstausstellungen konnten so mit sehr viel geringerem logistischem Aufwand auf Reisen geschickt werden. Durch diese zunehmende Beweglichkeit – sowohl von Menschen als auch von Kunst – konnten sich verschiedene Kunstströmungen nebeneinander entwickeln. Der akademische Stil bestimmte noch den offiziellen Zeitgeschmack unter Kaiser Wilhelm II., jedoch drängten neue Kunstformen an die Öffentlichkeit und auf den Kunstmarkt. Es waren die französischen Impressionist*innen, die die Kunstentwicklung im 19. Jahrhundert veränderten und neue Impulse für das 20. Jahrhundert gaben. Neben Vincent van Gogh und Paul Cézanne war Paul Gauguin für viele europäischen Künstler*innen eine Schlüsselfigur, da dieser durch die Verwendung von Primärfarben und Betonung der Fläche vom Impressionismus abrückte und den Kunstdiskurs hin zu neuen Themen öffnete. Gauguins Auswandern in die französische Kolonie Tahiti und die dort entstandenen Bilder machten ihn darüber hinaus zur idealen Identifikationsfigur für viele avantgardistische Kunstkreise. Auch er verkaufte sehr gut mit seinen exotistischen Motiven und produzierte erfolgreich für den französischen Kunstmarkt. Das wird daran erkennbar, dass er, obwohl er nach seiner ersten Rückkehr von Tahiti in Frankreich bleiben wollte, auf Anraten seines Galleristen doch wieder dorthin zurückging, um weiter zu malen.

Reisen war für Künstler*innen Anfang des 20. Jahrhunderts ein fester Bestandteil in ihrer künstlerischen Professionalisierung. Dabei gab es zwei verschiedene Beweggründe, die sich aber nicht ausschließen mussten. Einerseits führten die Reisen Künstler*innen in die europäischen künstlerischen Zentren, wie Paris oder später Berlin. Andererseits lässt sich die Tendenz feststellen, dass es die Künstler*innen in ländliche Gegenden verschlug und durch den Ausbau von kolonialen Routen und Infrastrukturen das außereuropäische Ausland, also ein imaginiertes „unberührtes“ Anderswo erreichbar wurde.⁷ Denn neben der Technikbegeisterung, die junge Designer*innen und Künstler*innen zum Anfang des neuen Jahrhunderts feierten, wurde die technisierte Großstadtkultur zur Grundlage für vielfältige fortschrittspessimistische Visionen. Antworten auf diese (empfundene) Krisen wurden in der Hinwendung zur Natur und der Vorstellung von einem „einfachen“ und „ursprünglichen“ Leben gesucht. Die „Flucht“ aufs Land lag dabei sehr nahe.

So formulierte die „Brücke“ im Zusammenhang mit der Lebensreformbewegung und in Bezug auf Fried-

⁷ Otterbeck, Christoph: Europa verlassen. Künstlerreisen am Beginn des 20. Jahrhunderts, Böhlau, Köln 2007

rich Nietzsche ein antitraditionalistisches und antibürgerliches Programm gegen die „wohlangesessenen älteren Kräfte“ mit der starken Betonung des „Unmittelbaren“ und „Unverfälschten“.⁸ Die Suche nach der Inspiration für das „Natürliche“ und „Ursprüngliche“ führte die Mitglieder u. a. in die Volkskundlichen Museen in Dresden und Berlin, wo Plastiken und Schnitzereien aus Palau und anderen Regionen der Welt ihr besonderes Interesse weckten. Die Vorstellung von „naturverbundenen“ und „ursprünglichen“ außereuropäischen Menschen wurde über die Jahrhunderte hinweg durch europäische Reisende in fantasievollen Bildern und Reiseberichten entwickelt. Insbesondere die Erzählungen über Menschen des amerikanischen und afrikanischen Kontinentes brachten bestimmte rassistische Stereotype hervor, die sich bis in die heutige Zeit halten. Attribute wie „Rückständigkeit“ und „Wildheit“ dominierten die Vorstellungen über die sogenannten „primitiven“ Menschen. Daraus entwickelten sich – immer im Kontrast zu einer *weißen* „zivilisierten“ Identität – mehrere Typen, die die „Natürlichkeit“ der außereuropäischen Menschen gemeinsam hatten, aber unterschiedlich bewerteten. Einerseits wurde das Bild eines kulturlosen, rückständigen Menschen gezeichnet, der näher dem Tier als dem Menschen sei und beherrscht und erzogen werden müsse. Andererseits wurde das Bild des „edlen Wilden“ konstruiert, der durch den Mangel an Zivilisation freier, widerstandsfähiger und ursprünglicher war. Darüber hinaus haben diese rassistischen Stereotype gemein, dass sie die Sexualität und die Körperlichkeit der „Anderen“ als unmoralisch, grotesk, tierisch, da ungehemmt und konträr zum stereotypen triebkontrollierten und vernunftbegabten *weißen* „Selbst“ konstruieren. Diese (kolonialen) Rassismen bauten auf Strategien der Naturalisierung und Biologisierung auf und sollten „wissenschaftlich“ durch „Rassentheorien“ bewiesen werden. Ein Resultat dieser „Überlegungen“ war, dass kolonisierende Nationen wie das Deutsche Reich in Ost- und Südwestafrika Gewaltregime installierten, die die Ausbeutung und Zerstörung von Menschen, ökologischen und ökonomischen Ressourcen zur Folge hatten und bis heute haben. Die permanente Konstruktion von *weißen* und von nicht-*weißen* Identitäten und deren Abwertungen führte zudem dazu, dass Schwarze Menschen und Menschen of Color von *weißen* in Europa ohne moralische Bedenken betrachtet werden konnten. In einer Zeit, in der ein strenger sittlicher Verhaltens- und Sexualkodex herrschte und Abweichungen sowohl strafrechtlich als auch gesellschaftlich geahndet wurden, konnte der begehrende Blick befriedigt werden, indem inszenierte und sexualisierte Nacktheit der „Anderen“ auf Postkarten, im Zirkus oder in den Völkerschauen konsumiert werden konnte.

Durch die strukturelle Diskriminierung nicht nur auf dem Arbeitsmarkt blieb zum Beispiel vielen Schwarzen Europäer*innen nichts anderes übrig, als eine Anstellung in der Showindustrie zu suchen. In diese Überlappung von zur Schau gestellter Körperlichkeit und Schwarzen Identitäten verfestigten sich rassifizierte Bilder von körperbetonten, musikalischen, erotischen und „exotischen Anderen“.

Nicht nur waren es die Museen, die diese „urtümlichen“ Erfahrungen versprachen, auch zog es die Kunstschaffenden in die Natur. Gemeinsam verbrachten sie die Sommermonate in Dangast, auf Fehmarn oder in Nidden. Letzteres war ein Ort, der für Pechstein auch in den Jahren nach seiner Mitgliedschaft bei der „Brücke“ nach 1912 von großer Bedeutung bleiben sollte. Die tatsächlichen Reisen in die Kolonien fanden erst nach der Auflösung der „Brücke“ statt. Für die „Brücke“ hatte die Malerei unter freiem Himmel einen anderen Stellenwert als beispielsweise für Künstler*innen des Impressionismus. Denn neben dem sich ändernden Licht- und Schattenspiel unter der Sonne interessierte sie daran noch etwas anderes: So waren sie der Annahme, sie könnten sich durch die Arbeit und das gemeinsame, ungenierte nackte Bewegen in der Natur einem „Urzustand“ des Menschen nähern. Der innere, unverfälschte Ausdruck der Seele sollte sich in der Naturbegegnung realisieren. Die Strände an der Ostsee oder die Wälder der Moritzburger Teiche bei Dresden waren jedoch nicht die einzigen Plätze, wo Natürlichkeit stattfinden konnte: Das Atelier war ein wichtiger Ort, in dem diese Natürlichkeit und Hinwendung zum „Primitiven“ untersucht und behauptet werden sollte. Die von der „Brücke“ beschworene „archaische“ Inspiration holten sie sich auch in die Ateliers. Das „Anschauungsmaterial“ dafür fanden sie in dem Exotismus, der in den Bildern, den „wissenschaftlichen“ Diskussionen und kommerziellen Shows angeboten wurde. Kirchner hat die Aneignung von außereuropäischen Ästhetiken sicherlich am stärksten für seine Atelierausstattung betrieben. Stoffe mit primitivistischen Motiven, Skulpturen und Gebrauchsgegenstände fertigte er in Anlehnung an

⁸ Auszug aus dem Programm der „Brücke“, 1906

Palau-Schnitzkunst und nach indischen und afrikanischen Kunstwerken an. Neben *weißen* weiblichen und männlichen Aktmodellen wurden Schwarze Personen, die vermutlich als Tänzer*innen oder Darsteller*innen in Völkerschauen, Zoos oder Tanzgruppen arbeiteten, engagiert, um zu posieren.

Bewegung, Tanz und Dynamik nahmen zudem eine besondere Position in der Bildenden Kunst ein. Obwohl es kein neues Motiv war, wurde der ungezwungen bewegte Körper zum Träger der Idee eines befreiten Menschen. Auch im Bereich des professionellen Tanzes sind ähnliche Tendenzen wie in der Bildenden Kunst zu beobachten. Anlehnungen an und Aneignungen durch *weiße* Tänzer*innen an außereuropäische Ästhetiken und Tanzpraxen wurden als Moderner Tanz interpretiert. Performten jedoch nicht-*weiße* Künstler*innen, wurde dieses als „Folklore“ und „exotischer“ Tanz beworben und wahrgenommen. Die Tänze und Performances, die Menschen in den sogenannten Menschen- und Volksschauen vorführen mussten, wurden erst recht nicht als Tanz im professionellen Sinne besprochen, obwohl sie hochgradig inszeniert und einstudiert waren. Die Illusion einer authentischen Vorführung von „traditionellen“ Tänzen oder Riten wurde durch entsprechendes Marketing und der Inszenierung in naturnahen Umgebungen wie Tierparks aufrechtgehalten.

Neben professionellen Tänzer*innen, waren es die kindlichen Modelle der „Brücke“, die als besonders natürlich und unbefangen verhandelt wurden. Sie galten als noch wenig von der Zivilisation geformt, ungekünstelt und ohne (sexuelle) Scham in ihren Bewegungen. Damit waren sie neben den Schwarzen Modellen ideale Projektionsflächen für das Programm der „Brücke“.

In ihrem Stil, in ihrer Lebensführung und in ihrem Programm positionierte sich die „Brücke“-Gruppe gegen den konservativen wilhelminischen Zeitgeist. Sie provozierten nicht nur durch ihre radikale Bildsprache, sondern auch durch konkrete Nacktheit und Sexualität in ihren Werken. In ihrem Œuvre, besonders vor 1914, scheint sich eine utopische Vorstellung von einem freien Leben zu realisieren. Obwohl sich die „Brücke“-Mitglieder so radikal gegen den bürgerlichen Geschmack und Lebensstil wendeten, fand ihr Protest gerade in diesen „bürgerlichen Bahnen“ statt.⁹ Die Befürworter*innen der Gruppe stammten – wie ihre Mitglieder selbst – eher aus dem Bürgertum denn aus der arbeitenden Klasse. Ein Grund dafür war, dass die „Brücke“ schon früh damit anfang sich institutionell abzusichern; ein unterstützender Kunstverein wurde ins Leben gerufen, Kontakte zu international anerkannten Künstler*innen wurden gesucht und Ausstellungen auf lange Wanderungen geschickt. Die Gemeinschaft hatte zahlreiche „passive Mitglieder“, die zahlend die „Brücke“ unterstützten. Nach dem Umzug der „Brücke“ nach Berlin, dem geschlossenen Beitritt der Mitglieder in die Neue Secession 1911 und nach Ausstellungen in Herwarth Waldens Sturm-Galerie, erlangten sie größere Bekanntheit und Rezeption und damit auch einen größeren Absatzmarkt. Daneben waren paradiesisch anmutende und exotisierende Motive populär und marktauglich. Pechstein wählte beispielsweise für die kommissionierte Wanddekoration (1912) der Villa Perls in Berlin Zehlendorf eine idyllische, aber abstrahierte Naturlandschaft, in der überwiegend weibliche nackte Figuren in dynamischen Posen dargestellt waren. Die Kritiken darüber fielen in Fachkreisen sehr positiv aus. Sicherlich auch ein Beweggrund für seinen Galeristen, Wolfgang Gurlitt, dem Maler die Überfahrt in die Südsee-Kolonie Palau zu finanzieren, jedoch nur unter der Bedingung, uneingeschränkt über die Verkaufsrechte an den dort entstandenen Südseebildern zu verfügen.

Das erotische wie auch widerständige Potential der expressionistischen Kunst war anschlussfähig an eine sich gegen die Traditionen auflehrende, aber auch vermögende junge Käufer*innenschicht. Die Motive der „Brücke“ waren kultur-, aber in dem Sinne nicht sozialkritisch, da ökonomische und politische Fragestellungen keine große Rolle spielten. Das Individualistische und die freie Entfaltung der*s Einzelne*n wurden betont, jedoch stets nur für die, die diese auch ausriefen. Dass die Modelle, die von ihnen gezeichnet, gemalt und fotografiert wurden, in der Regel aus prekären Verhältnissen stammten und ihren Lebensunterhalt sichern mussten, wurde bei ihrer Suche nach dem „Unverfälschten“ sicher nicht mitbedacht. Obwohl eine positive Bewertung außereuropäischer Künste durch die „Brücke“ formuliert wurde, blieb ihre Auseinandersetzung rassistischen Stereotypen verhaftet.

Die Exzentrik, die die expressionistischen Kunstschaffenden um sich kultivierten, lässt sich als eine kalkulierte Provokation beschreiben, wobei künstlerische Innovationen, sowohl in der Farb- und Formsprache,

⁹ Hülseswig-Johannes: Jutta: Der böse Expressionismus. Neue Kunst für eine neue Gesellschaft. In: Der böse Expressionismus. Trauma und Tabu, Bielefeld 2017.

nicht von der Hand zu weisen sind. Diese konnte jedoch nur stattfinden, indem auf bereits hergestellte und exotisierende Stereotype zurückgegriffen wurde. Die selbst behauptete Außenseiterrolle, die die „Brücke“ für sich in Anspruch nahm, ließ sich erst durch den Rückgriff auf ein reales und imaginiertes Außen bewerkstelligen. Auf Kosten des „Fremden“, das konstant als „wild“, „ursprünglich“ und „natürlich“ konstruiert wurde, konnten sie aus dem gesellschaftlichen Zentrum heraustreten, ohne es aber selbst verlassen zu müssen.

Ernst Ludwig Kirchner im Spiegelbild seiner Rassismen

Kirchner war vermutlich unter den Mitgliedern der „Brücke“ derjenige, der am konsequentesten den Exotismus in seine Kunst, aber auch Lebensführung mit einfließen ließ. Auch nach dem Austritt aus der „Brücke“ und während seine Aufenthalte in Davos gestaltete er seine Wohn- und Arbeitsräume mit exotisierenden und primitivistischen Motiven in einer radikalen antibürgerlichen Manier, wobei er sich stets durch vermögende Abnehmer*innen wie beispielsweise den Industrie-Manager Carl Hagemann protegieren ließ.

„1903 hatte er [Kirchner] im Ethnographischen Museum in Dresden die Schnitzereien der N[“] und die bildlichen Darstellungen der Palaubalken gefunden und trotz des Spottes der eigenen Freunde als hohe Kunstäußerung erkannt. Er fühlt[e] in ihnen eine Parallele seines eigenen Strebens[,] aber auch das, dass seine eigene Form etwas ganz anderes war und sein musste als die dieser Exoten.“

Tagebucheintrag Kirchner, 1923

Kirchner datierte diese intensive Auseinandersetzung mit den Gegenständen, die er im volkskundlichen Museum in Dresden sah, sehr wahrscheinlich um ca. sechs Jahre vor. Er war begeistert von den Objekten, die er vorfand und noch viel mehr von deren stereotypen Einordnungen als „ursprünglich“ und „urtümlich“. Darin fand er eine Entsprechung seiner Vorstellung von einer neuen Kunst. Der Versuch, sich als erster Künstler darzustellen, der außereuropäische Kunst für die Moderne sozusagen „entdeckt“ hatte, verrät sehr viel über die enorme Bedeutung, die Kirchner diesem „fremden“ Einfluss beimaß. Sehr viel wahrscheinlicher wurde er aber auf die visuelle Verschränkung der europäischen Moderne mit außereuropäischen Künsten durch die Arbeiten der französischen Fauves aufmerksam, die bereits um die Jahrhundertwende diesen Weg beschritten hatten.

Nachweislich umfangreich eignete sich Kirchner Formen und Motive ozeanischer und afrikanischer Kunst ab 1909/1910 an. Seine Ateliers füllte er mit primitivistisch gestalteten Dekorations- und Einrichtungsgegenständen, die zu Kulissen für zahlreiche Aktdarstellungen im Atelier geworden sind. Kirchner löste die bürgerliche Trennung von Arbeits- und Wohnplatz radikal auf, indem er seine Künstlerwerkstatt in „Gesamtkunstwerke“ verwandelte. (Abb. 1)

Die schnell ausgeführte Ölpastellkreide-Zeichnung *Weiblicher Akt vor dem Spiegel* (1909/10) lässt die allumfassende Inneneinrichtung des Raums erahnen. (Abb. 2) In diesem Blatt werden zwei nackte weibliche Figuren im Bildraum zusammengebracht, die verschiedenen Wahrnehmungsebenen entstammen: Eine sitzende Frauenfigur im Vordergrund wird vor eine – auf einen Türbalken gemalte, stehende – Frauengestalt platziert. Beide Körperflächen sind nicht farbig ausgefüllt, sondern ergeben sich durch grobe schwarze Konturen. Die äußeren Geschlechtsteile werden besonders hervorgehoben, wobei die sitzende Figur durch die Beinhaltung den Blick auf ihre Vulva freigibt. Formal bedeutet eine solche Verzahnung von Rezeptionsebenen eine Gleichwertigkeit der Bildgegenstände. Der „reale“ Frauenkörper des Modells ist dem gemalten Frauenkörper auf dem Türbalken gleich. Die von der „Brücke“ herbeigesehnte Verschmelzung von Kunst und Leben scheint darin aufzugehen. Diese Verschmelzung suchten die Kunstschaaffenden der „Brücke“ in der Hinwendung zum „Ursprünglichen“, „Natürlichen“ und „Urtümlichen“ zu erreichen. Sie verorteten diese Attribute einerseits in den außereuropäischen Kulturen und andererseits in der freien Natur. Infolgedessen avancierten Aktdarstellungen und Landschaftsbilder zu zentralen Themen der „Brücke“. Kirchner konnte über die massive Aneignung einer für ihn fremden Ästhetik das „Primitive“ und „Urtümliche“ in seinen Alltag integrieren.

Bemerkenswert dabei ist, dass die herbeigesehnte Natürlichkeit und Ursprünglichkeit des Menschen in der



Abb. 1:
 Ernst Ludwig Kirchner (Fotograf, angenommen)
 Mansarde in der Atelierwohnung Kirchners in Berlin-Friedenau. 1914/15, Fotografie Kirchner (35x45);
 Fotonachweis: Olaf Bergmann, Witten; © Courtesy Museum Davos



Abb. 2:

Ernst Ludwig Kirchner, *Weiblicher Akt im Spiegel*, um 1909/1910, Zeichnung in Ölpastellkreide auf Papier (35x45);
© Courtesy Kunsthalle Emden

Kunst Kirchners fast ausschließlich am nackten weiblichen Körper und oft in Kombination mit primitivistischen Zeichen untersucht wird. Eine Ausnahme ist die Inszenierung eines Schwarzen männlichen Modells. Porträtiert Kirchner sich selbst oder seine Malerkollegen, so treten sie oftmals bekleidet oder explizit in bürgerlicher Kleidung in Erscheinung. Die Natürlichkeit und Überwindung der bürgerlichen Konvention, die die „Brücke“ und Kirchner im Speziellen ausrief, scheint jedoch nur für seine weiblichen und/oder Schwarzen Modelle zu gelten. Männlichkeit bleibt auf der Bildebene hingegen weiterhin der bürgerlichen Kultur zugeordnet. Im Gegensatz dazu sortiert Kirchner visuell als auch narrativ den nackten weiblichen Körper, den nackten männlichen und weiblichen nicht-weißen Körper und außereuropäische Ästhetiken im Bereich des Natürlichen und somit des Kulturlosen ein. Damit bedient er bürgerlich-patriarchale und rassistische (Bild-)Konventionen, die ein schöpferisch aktives, männliches Künstlersubjekt auf der einen Seite und auf der anderen Seite das nicht-männliche, nicht-weiße Bildobjekt hat.

Wie diese überblicksartige Untersuchung zeigt, gab es einen dominanten Kunstdiskurs, der rassistischen Narrativen folgend außereuropäische Kunst, aber auch außereuropäische Körper abgewertet und zu begehrenswerten und gleichzeitig abstoßenden Objekten erklärt hat. Bei der Begegnung mit (Kunst-) Objekten im Museum treten wir als Besucher*innen also potentiell gewaltvollen Bildinhalten oder Worten entgegen, die jedoch je nach eigener Diskriminierungserfahrung und Verortung im rassifizierten Spektrum unserer Gesellschaft unterschiedlich verletzende Wirkungen haben können. Museale Einrichtungen können jedoch diesem Faktum begegnen, indem sie einerseits eine kritische Sicht auf ihre eigenen Sammlungen werfen und beispielsweise Saaltexte und Audioguides aktualisieren oder zusätzliche Informationen,

die sich diskriminierungssensibel mit Werken beschäftigen, bereitstellen. Dies erfordert in der Regel einen größeren Arbeitsaufwand, da es zum rassistischen (Kunst-)Diskurs dazugehört, die Rassismen systematisch zu normalisieren und Gegenarrative zu unterdrücken bzw. nicht zu erwähnen. So ist der Rechercheaufwand größer. Doch gab es zu der dominanten Erzählung auch widerständige Handlungen und Geschichten, die es zu berücksichtigen gilt. Beispielsweise thematisieren die Ausstellungen „Zurückgeschaut“: 1896 – Treptower Park – Erste Deutsche Kolonialausstellung im Museum Treptow-Köpenick 2017¹⁰ den Widerstand Schwarzer Personen zu Anfang des 20. Jahrhunderts, die in den sogenannten Völkerschauen arbeiten mussten. Daneben gibt es sowohl aktivistische als auch theoretische rassismuskritische und empowernde Auseinandersetzungen seitens Schwarzer Intellektueller, Künstler*innen und Literat*innen, die im französischsprachigen Raum von der „Négritude“-Bewegung und in Nordamerika von Akteur*innen der Harlem-Renaissance Anfang des 20. Jahrhunderts geführt wurden.

Spätestens seit den 50er Jahren des 20. Jh. entwickelten sich antirassistische und rassismuskritische Theorien Schwarzer Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, jedoch ohne institutionell anerkannt zu werden. Seit den 70er Jahren wiesen Schwarze Künstler*innen und Wissenschaftler*innen wie bell hooks, Adriane Pieper oder Lorraine O’Grady explizit in ihren künstlerischen und theoretischen Arbeiten auf die Mehrfachdiskriminierung von Schwarzen Frauen und Frauen of Color innerhalb des Kunstdiskurses und darüber hinaus hin. Damit trugen sie zu einer enormen Erweiterung und Aktualisierung der kritischen feministischen Kunstgeschichtsschreibung bei, ohne jedoch vom Fachdiskurs ernst genommen zu werden. Diese Beiträge werden aktuell sehr viel stärker rezipiert, sind jedoch bei weitem noch nicht im Mainstream angekommen.

Von institutioneller Seite muss also neben einer kritischen Aufarbeitung der kunstbegleitenden Texte eine Erweiterung der darauf blickenden Perspektiven geschehen.

Gleichermaßen muss eine Befragung der eigenen Sammlung erfolgen. Wie viele Künstler*innen wurden in gewissen Zeiträumen angekauft, die nicht *weiß* und nicht männlich sind? Gleichzeitig muss die Herkunft von Objekten geklärt werden, die unter dem Verdacht stehen, aus ehemaligen kolonialen Zusammenhängen zu stammen, um dann entweder zurückgegeben oder rechtmäßig angekauft zu werden, analog zu der Restitutionspraxis und der weitaus systematischeren Forschung zu Werken, die als NS-Raubgüter klassifiziert werden.

Gleichzeitig – und dies kann mit viel weniger Aufwand betrieben werden – müssen marginalisierte künstlerische und wissenschaftliche Positionen anerkannt und systematisch in den Kunstdiskurs aufgenommen werden, bis sie so selbstverständlich Teil der Kunstproduktion, der Vermittlung, der Lehre, der Direktion von Kulturinstitutionen und schließlich der Kunsterfahrung und -begegnung werden, wie es der Rassismus in Bildern momentan noch ist.

Rassismuskritisches Handeln sollte bei *weißen* Menschen damit beginnen, dass der eigene Rassismus erkannt und identifiziert wird. In Deutschland wachsen wir in einem strukturell rassistischen und sexistischen System auf, das uns Denk- und Beurteilungsmuster, Handlungsweisen und Präferenzen entlang dieser diskriminierenden Parameter lehrt. Diese gilt es aktiv zu ver- und rassismuskritisches Denken und Handeln zu erlernen.

Beispielsweise ist Sprache ein Bereich, worin sich sowohl Denk- als auch Handlungsräume treffen und wo erste Punkte für Veränderung stattfinden können.

Begriffe und Worte prägen unsere Vorstellung von Gegenständen und Menschen; unserer sichtbaren und unsichtbaren Welt. Gleichzeitig produzieren wir immer wieder Objekte durch die Begriffe, mit denen wir sie ansprechen. Jedes Mal, wenn wir sprechen, vollziehen wir also eine Handlung. Werde ich mein Leben lang als „guter Mensch“ bezeichnet, so empfinde ich mich als solcher, egal ob ich Gutes tue oder nicht. Und so entwickelt ein rassistischer Diskurs auch Begriffe, um Differenzen, Abwertungen und Ausgrenzungen überhaupt erst vornehmen zu können. Es werden Begriffe gefunden, die ein Anderssein von einer *weißen* Norm sichtbar machen sollen. Das N’-Wort ist eines davon. Und obwohl es Zeiten gab, in denen dieses Wort selbstverständlich genutzt wurde, heißt es nicht, dass Personen, die damit angesprochen wurden, sich auch positiv damit identifizieren konnten. Es entstammt einem historischen Kontext, innerhalb

¹⁰ <http://zurueckgeschaut.de/hintergrund-ausstellung>

dessen es bereits ausgehend von einer *weißen* Position nicht nur eine Fremdbezeichnung für Schwarze Menschen war, sondern für brutal ausgebeutete und versklavte Schwarze Menschen synonym gebraucht wurde. Es trägt also einen gewaltvollen Kern in sich, der sich explizit gegen Schwarze Menschen richtet. Aus *weißer* Perspektive konsequent auf diesen Begriff zu verzichten und die Kritik von Schwarzen Menschen anzunehmen, ist also kein Versuch, politisch korrekt zu sein, sondern ein kleiner, aber sehr wichtiger Schritt in Richtung rassismussensibles Handeln.

VOSTELL, ZYKLUS MANIA: RASSISMUS

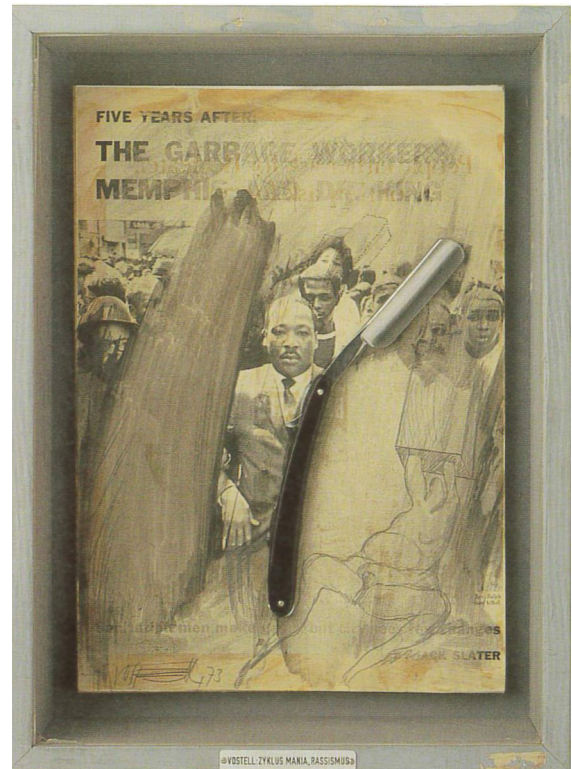
Wolf Vostell, Zyklus Mania: Rassismus – eine Anregung zur Auseinandersetzung Samira Kleinschmidt

Zur Bildgrundlage

Die in der Kunsthalle Emden ausgestellten Objektkästen aus Wolf Vostells (1932–1998) Serie „Zyklus Mania“ thematisieren einzelne Aspekte des menschlichen Lebens. Die einzelnen Kästen können als ermahrender Appell an die gesellschaftliche Vernunft gelesen werden. So wird im Objekt „Zyklus Mania: Rassismus“ von 1973 collageartig ein von Vostell gestisch übermalter Zeitungsausschnitt zum Hauptbildzeichen, auf dem der Menschenrechtler und Baptistenpastor Dr. Martin Luther King, Jr. Arm in Arm mit Arbeitern der städtischen Entsorgungsbetriebe bei einer Demonstration 1968 in Memphis zu sehen ist. Vostell stellt in den Objektkästen Dinge zur Schau, die einerseits als reale Objekte (wie hier das Rasiermesser und der Zeitungsausschnitt) unmittelbar mit der Lebensrealität der Betrachter*innen korrespondieren, andererseits auf reale Ereignisse verweisen, die an abstrakte Themen gekoppelt sind. In diesem Fall dient das Abbild Martin Luther Kings beim sogenannten „Poor People’s March“ in Memphis der bildlichen Umsetzung der Thematik des Rassismus in den USA.

Die Fotografie (im Zeitungsausschnitt) von Jack Thornell entstand im Zuge der Berichterstattung über den Streik der vorwiegend Schwarzen Mitarbeiter der hiesigen Müllabfuhr. Aufgrund der prekären Arbeitsbedingungen und des Todes zweier Kollegen durch eine defekte Müllpresse sowie das Versagen der Politik in dieser Angelegenheit waren diese mit rund 1300 Demonstrant*innen auf die Straße gegangen. King reiste nach Memphis, um in Solidarität mit dem sogenannten „Poor People’s March“ weiter gewaltfrei gegen die fehlende soziale Gerechtigkeit für Afroamerikaner*innen zu protestieren. Im Zusammenhang mit den Veranstaltungen vor Ort kam es auch zum tödlichen Attentat auf ihn: Am 4. April 1968 wurde King auf dem Balkon seines Motels von einem vorbestraften Rassist erschossen. Im Objektkasten dieser Arbeit ist ebenfalls ein ausgeklapptes Rasiermesser zu sehen, das auf dem Papier des von Vostell bearbeiteten Zeitungsausschnitts angebracht und dessen Griff entlang der Körpermitte des im Kniestück abgebildeten Martin Luther King ausgerichtet ist. Rechts davon hat der Künstler das Papier ausgebleicht und eine Bleistiftzeichnung hinzugefügt, die eine menschliche Figur mit über dem Kopf gefesselten Armen zeigt. Die Rasiermesser Klinge scheint oberhalb der gezeichneten Figur wie ein Damoklesschwert zu schweben, eine leichte Neigung in Richtung dieser sowie der aus der Gruppe des Zeitungsausschnitts hinter King laufenden Menschen enthebt den Alltagsgegenstand in dieser Konstellation seiner eigentlichen Funktion.

Der Zeitungsartikel, den Vostell nutzt, ist in fünf Jahren Abstand zu den Ereignissen erschienen und thematisiert die Nachwirkungen von Kings Engagement und seiner Ermordung auf die damaligen Anliegen der Demonstrant*innen. Prominent in den Mittelpunkt gerückt bleibt das Antlitz von Martin Luther King



Wolf Vostell, *Rassismus*

© VG Bild-Kunst, Bonn 2020

von Vostells Überarbeitungen weitestgehend unberührt, während die Menschen um ihn herum teilweise übermalt und die Schlagzeile des eigentlichen Artikels durch Vostell zeichnerisch verfremdet wurde. Als Gallionsfigur der Menschenrechtsbewegungen werden Kings Worte, Predigten und Reden sowie seine Person auch Jahre später weiterhin den Forderungen der schwarzen Bevölkerung der USA vorangestellt.

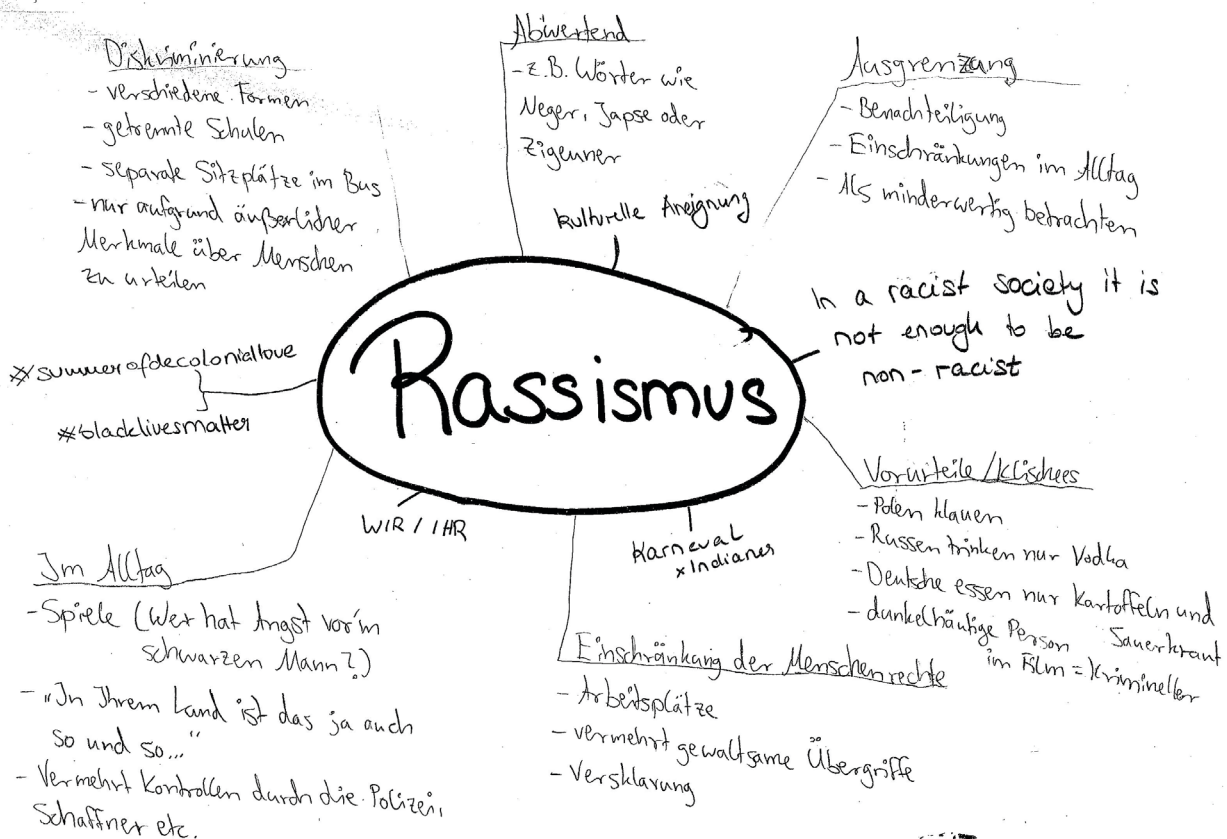
Wolf Vostell, Zyklus Mania: Rassismus, 1973

ca. 42,2 x 29,9 x 11,8 cm, Objektkasten aus der Serie „Zyklus Mania“, Mixed Media

Marie-Christine Raddatz

Unterrichtsidee und didaktische Aspekte

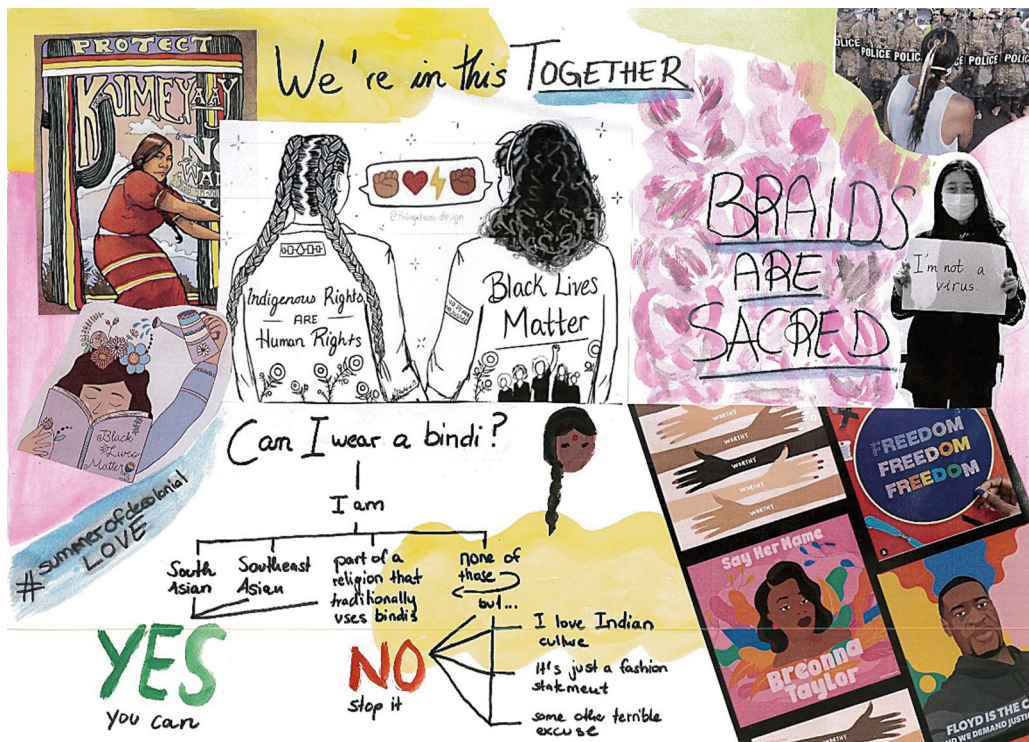
Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Erörterung des Begriffs Rassismus. Wir gehen der Frage nach, was Schüler*innen mit dem Begriff verbinden und schlagen im Anschluss eine kreative Auseinandersetzung vor. In Gruppenarbeit werden zunächst die wesentlichen Assoziationen zusammengetragen und anschließend in eine gemeinschaftliche Mindmap übertragen. Anhand der Mindmap leiten die Schüler*innen ab, welches Verhalten als rassistisches Verhalten aufgefasst werden kann. Im Anschluss führen die Schüler den IAT-Test zum Themengebiet „Rasse“ durch (<https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/>). Der Implizite Assoziationstest (IAT) wurde von den Wissenschaftlern Tony Greenwald (University of Washington), Mahzarin Banaji (Harvard University) und Brian Nosek (University of Virginia) initiiert. Mit dem IAT sollen Menschen ein besseres Verständnis über Ihre eigenen unbewussten Vorlieben und Überzeugungen erhalten. Der IAT wird am Computer durchgeführt und basiert auf der Idee, dass es Personen leichter fällt, auf assoziierte Konzepte mit derselben Antworttaste anstatt mit einer entgegengesetzten Antworttaste zu reagieren. Die Ergebnisse der Schüler*innen können anschließend in Bezug zur Mindmap besprochen werden.



Wo fängt Rassismus an? Sind sie selbst vielleicht schon einmal Rassismus begegnet oder haben sich selbst (auch unbewusst) rassistisch verhalten?

In einem zweiten Schritt sollen sich die Schüler*innen einen Überblick über die aktuelle Debatte zu der „Black Lives Matter“-Bewegung in den sozialen Medien und in Presseartikeln verschaffen. Wie greifen Künstler/Illustrator*innen in den sozialen Netzwerken das Thema auf? Die Ergebnisse ihrer Recherche präsentieren die Schüler*innen anschließend als Moodboard. Bei dem Moodboard handelt es sich um eine Collage aus Bildern beliebiger Art als auch schriftliche Skizzen/Notizen, die zum Beispiel bei der visuellen Erklärung von Kontexten helfen. Das Material können die Schüler*innen sowohl real als auch virtuell sammeln und aufbereiten. Diese Aufgabe dient als Vorbereitung zur Themenfindung der praktischen Aufgabe.

Bei dem zu entwickelnden Moodboard wird bei diesem Beispiel deutlich, dass über die „Black Lives Matter“-Bewegung auch eine Verbindung zu dem US-amerikanischen Umgang mit den indigenen Völkern Nordamerikas hergestellt wird. Beide Gruppen solidarisieren sich durch rassistische Erfahrungen. Durch die Recherche werden die Schüler*innen auf das Thema der kulturellen Aneignung aufmerksam. In den USA, Kanada, Australien und England gibt es schon länger eine heftige Debatte über diese Thematik. In Deutschland ist man sich dieser Problematik vielleicht noch weniger bewusst.



© Kunsthalle Emden

Aufgabenstellung:

Die Arbeiten von Wolf Vostell und die aktuelle Rassismus-Debatte geben den Impuls für die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus. Während die theoretische Einstiegsphase sehr gelenkt war, soll die praktische Unterrichtsphase viel Raum lassen für die Entwicklung eigener Ideen. Die Arbeit von Vostell lässt Betrachter*innen einen großen Assoziationspielraum offen und kann dementsprechend auch von den Schüler*innen jeweils anders interpretiert werden. Einzige Vorgabe ist, in Anlehnung an Vostells Arbeit eine Collage zum Thema Rassismus mit realen Objekten zu gestalten. Hierfür werden den Schüler*innen Holzplatten zur Verfügung gestellt. Das restliche Material sucht sich jede*r Schüler*in individuell passend zur eigenen Arbeit.



Schüler*innenarbeit

Bei der als Beispiel gedachten Schüler*innenarbeit wurde sich mit dem Thema Rassismus und kulturelle Aneignung am Beispiel der indigenen Stämme Nordamerikas auseinandergesetzt. Die indigenen Stämme erlebten eine jahrhundertlange Geschichte von Unterdrückung, Vertreibung und Genozid durch weiße Siedler*innen. Der Rassismus, dem sie direkt und indirekt ausgesetzt waren und sind, beeinflusst ihre Lebensrealität weiterhin maßgeblich. Diskriminierung erfahren sie überall und in den ihnen zugewiesenen Reservaten kämpfen sie zum Teil mit schlechten Lebensbedingungen, Arbeitslosigkeit, Alkoholismus und hohen Kriminalitätsraten.

Ausgangspunkt der Arbeit ist eine Fotografie eines indigenen Mädchens Namens O-o-dee.¹ Sie gehört dem Stamm der Kiowa an. Auf den ersten Blick erinnert das Bild an die Art bürgerlicher (weißer) Fotografie des 19. Jahrhunderts. Was das Foto von 1894 jedoch zu etwas Besonderem macht, ist, dass es einen Menschen einer Gemeinschaft zeigt, deren Geschichten seit langem für die historische Forschung verloren sind. Indigene Frauen sind weiterhin im historischen Narrativ beklagenswert unterrepräsentiert und ihre Stimmen werden von den mächtigen Gemeinschaften um sie herum oft übertönt. Durch O-o-dees lächelndes Gesicht können wir einen flüchtigen Blick in das Leben dieser Menschen

erhaschen, die, obwohl man ihnen so viel weggenommen hat, weiter durchhalten. Einige Ureinwohner*innen Amerikas glaubten übrigens, dass eine Fotografie ihnen ein Stück ihrer Seele nehmen würde. Die nordamerikanischen Siedler*innen nahmen ihnen aber nicht nur ein Stück Seele, sondern auch ein Stück ihrer Identität. Die Fotografien des 19. Jahrhunderts zeigen die Ureinwohner*innen Nordamerikas wie aus dem Bilderbuch. Mit diesen Arbeiten wurde das Klischee der „Indianer“ mitgeprägt, das zum Teil auf die Betroffenen selbst abfärbte. Verbannt in Reservate, vom Alkoholismus gelähmt und oft zur Arbeitslosigkeit verdammt, müssen sich vor allem die jüngeren Generationen nach und nach eine neue, eigene Identität jenseits der Stereotype suchen. Diese Suche dauert bis heute. Das durch die Fotografien dargestellte Bild des „Indianers“ ist auch insofern problematisch, da es 500 verschiedene indigene Stämme Nordamerikas mit unterschiedlichen Kulturen gibt, die zu einem Stereotyp zusammengefasst werden. Dabei gibt es über die Art der Identität auch unter den verschiedenen Stämmen verschiedene Ansichten.

Das zeigt zum Beispiel die Haltung kanadischer First Nations zu einem geplanten Bau einer Erdgas-Pipeline durch British Columbia: Anfang 2020 hatte es Proteste gegen den Bau der Erdgas-Pipeline „Coastal Gas Link“ durch indianisches Gebiet gegeben. Das Projekt fand zwar die Unterstützung einiger Vertreter indigener Stämme, die die neugeschaffenen Arbeitsplätze lobten, doch andere protestierten.

¹ Die Fotografie wurde 2019 bei einer Auktion entdeckt und ist Teil der Sammlung des National Anthropological Archives, Smithsonian Museum Support Center, Suitland, Maryland USA. Mehr Informationen zu der Fotografie findet man unter https://collections.si.edu/search/detail/edanmdm:siris_arc_94056

Diese Proteste der indigenen Stämme Anfang des Jahres zeigten auch, wie angespannt das Verhältnis zwischen der Polizei und den indigenen Stämmen ist. Die Polizei wagte es nicht die Proteste zu beenden. Zu abschreckend waren die Erinnerungen an zwei Vorfälle in den 1990er Jahren, bei denen die Versuche, indigene Demonstrationen aufzulösen, mit jeweils einem Todesopfer geendet hatten. Im Mai 2020 kam dann die Bekanntmachung, dass die Pipeline nicht gebaut wird und die Proteste der Stämme erfolgreich waren. Dadurch konnten die Stämme ihr Land und ihre heiligen Stätten schützen.

Mit dem Plastik-Traumfänger wird das Thema der kulturellen Aneignung fokussiert. Hiermit möchte die Arbeit darauf hinweisen, dass rassistische Verhaltensweisen oft in Unwissenheit und ohne böswillige Absicht reproduziert werden. Für indigene Stämme gehört das Anfertigen des Traumfängers zu ihrer kulturellen Tradition und darf auch nur von Stammesangehörigen ausgeführt werden. Die massenweise hergestellten kommerziellen Traumfänger werden als Beleidigung und rassistische Handlung wahrgenommen. Der Traumfänger im deutschen Kinderzimmer erhebt ein einzelnes Kulturelement zu einem „typischen“ Merkmal ohne ein Mitspracherecht derjenigen, denen diese Symbole etwas bedeuten. So werden gleichzeitig ganze Gruppen auf wenige Merkmale reduziert.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht das lächelnde Mädchen O-o-dee. Der Körper wird durch die Headline und den Traumfänger weitestgehend verdeckt. Zu den Rändern hin wurde mit roter Übermalung gearbeitet. Die Farbe verweist auf die rassistische Bezeichnung „Rothaut“ für die Ureinwohner Nordamerikas.

Tipp: Lassen Sie die Schüler*innen am Schluss der Unterrichtseinheit nochmals den IAT-Test machen. Kommt jemand auf ein anderes Ergebnis?

2.3 | DAS GEWALTBAROMETER

Die Gruppe sitzt in einem großen Kreis. Auf dem Boden liegen wie bei einem Meinungs-Barometer auf einer Strecke durch den Kreis Plakate aus.

Sie dienen als Skala und haben die folgenden Aufschriften:

richtige harte Gewalt (sehr schlimm)

Gewalt (schlimm)

etwas Gewalt (ein bisschen schlimm)

keine Gewalt (nicht schlimm)

Vor dem **Verteilen der Blätter** sollte der Ablauf der Übung erklärt werden:

- Alle Teilnehmenden (TN) erhalten eine Nummer. Dabei wird jede Nummer zwei- bis dreimal vergeben. Die Moderation entscheidet vorher, welche Situationen in dieser Übung für die jeweilige Gruppengröße verteilt werden. Auf dem Blatt „Gewaltbarometer“ werden verschiedene Situationen kurz beschrieben. Jede dieser Situationen hat eine Nummer.
- Die zwei oder drei TN sollen, wenn ihre Nummer an der Reihe ist, sich auf der Skala positionieren: Wie schätzen sie diese Form von Gewalt ein? Es kann auch verabredet werden, dass man sich zwischen zwei Skalierungen aufstellen darf. Nacheinander geben die TN eine kurze Begründung, warum sie sich so positioniert haben. Jeder TN gibt sein/ihr eigenes Statement ab und stimmt nicht denen zu, die vorher geredet haben (z. B. „Ich schließe mich NN an.“). Das Statement sollte nicht zu lang sein.
- Haben sich die TN unterschiedlich positioniert, können sie sich kurz darüber austauschen. Es ist auch möglich, dass einzelne andere aus dem Kreis sich dazustellen und positionieren, wenn sie eine andere Sichtweise und Bewertung haben. Kurze Gespräche sind möglich, wenn es klar moderiert wird und die Regeln für eine solche Diskussion (Wortbeiträge nur nach Meldung! Keine Unterbrechung!) eingehalten werden. Vorher verabredet werden sollte, dass, wenn einzelne TN kurz etwas von eigenen Erfahrungen erzählen mögen, dies zeitlich begrenzt sein und ohne Nennung von Namen erfolgen muss

Der Ablauf der Übung:

Materialblatt „Gewaltbarometer“ wird verteilt (**M 14**). Nach einer Lese- und Denkzeit kann die Übung beginnen. In der Regel lesen die TN nicht nur ihre, sondern alle Situationsbeschreibungen. Das ist auch in Ordnung, da sie „ihre“ Situation dann vielleicht besser in Relation zu anderen Situationen wahrnehmen können. In der Lese- und Denkzeit sollen keine Gespräche stattfinden. Auch die TN mit der gleichen Nummer sollen sich nicht verständigen: unterschiedliche Positionierungen sind bei dieser Übung geradezu erwünscht.

Im Anschluss an die Positionierung, die Statements und (vielleicht) einer kurzen Diskussion sollte die Moderation – wenn möglich – ein kurzes Ergebnis zusammenfassen, z. B. eine Beobachtung, warum eine Situation sehr unterschiedlich oder von allen übereinstimmend eingeschätzt wird oder um welche Art von

Gewalt es sich in dieser Situation handelt. Anschließend kann sich ein Gespräch darüber, wie die Situation geklärt werden und welche Lösungsmöglichkeiten es geben kann.

Diese Übung kann den TN ermöglichen, ihre Aufmerksamkeit für unterschiedliche Erfahrungen von Gewalt zu sensibilisieren und über Erfahrungen von Gewalt zu sprechen, ohne zu viel Persönliches preisgeben zu müssen. In Gruppen mit einem vertrauten Klima ist so eine Mitteilung persönlicher Erfahrungen bei guter Moderation auch sehr gut möglich. Die Moderation ist gefordert, die Gesprächsregeln und zeitliche Struktur im Blick zu behalten. Damit die Übung nicht zu lang dauert, sollte nicht zu jeder Situation ein ausführliches Nachgespräch erfolgen. Das ist auch nicht nötig, da einige Situationen sich auch gleichen. Hier ist es sinnvoller, an einigen Stellen exemplarisch die Situation intensiver zu reflektieren.

Erfahrung:

Bei dieser Übung konnte öfter die Erfahrung gemacht werden, dass die TN in der Öffentlichkeit den Grad von Gewalt in den Beispielen harmloser bewerten, als sie es bei persönlichem Erleben tun würden. Mitunter wurden Erfahrungen harter Gewalt als „etwas Gewalt“ bewertet.

Dies kann daran liegen, dass die TN vor anderen nicht zeigen möchten, wo sie verletzlich und wie verletzlich sie sein können.

Unterrichtende haben versucht, diese Erfahrung so aufzunehmen, dass sie auf die weggeklappte Tafelseite oder auf ein Blatt in einem verschlossenen Umschlag, der im Kreis liegt, z. B. schreiben: „Die Teilnehmenden verharmlosen die Gewalt in den einzelnen Situationen um ca. eine Position in der Skala. Warum wird die Gewalt verharmlost?“ Oder: „Bei der Bewertung werden die Erfahrungen von Gewalt meist um einen Wert harmloser dargestellt, als sie in Wirklichkeit erlebt werden. Warum ist das so?“ Die Unterrichtenden haben manchmal erlebt, dass ein Gespräch darüber nicht möglich war. Aber in einer anderen Gruppe war gerade diese Wahrnehmung Anlass für ein inhaltsreiches und auch persönliches Gespräch, an dem sich viele beteiligten.

2.4 | GEWALTLOSER WIDERSTAND – EINE CHRISTLICHE HALTUNG?

Verortung in den Rahmenrichtlinien

Dieser Unterrichtsentwurf ist in erster Linie für den berufsbildenden Bereich entstanden, kann jedoch auch in der SEK II eingesetzt werden.

Verortet wird er in den Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion¹ im Lernfeld C – Verantwortungsbewusst handeln – in der Niveaustufe 3 und der Niveaustufe 4. Auf der Niveaustufe 6 kann es dem Lernfeld E – Religiöses Leben aus eigener und fremder Perspektive deuten und verstehen – zugeordnet werden. Entsprechend der Niveaustufen kann und sollte gegebenenfalls eine Reduktion der Texte bzw. der Textlängen vorgenommen werden.

Einführung

Der gewaltlose Widerstand prägt alle Aktionen der Bürgerrechtsbewegung unter der Führung Martin Luther Kings. Für ihn war es grundlegend, sowohl aus christlicher wie auch sozialer Perspektive heraus auf Unrecht nicht mit Gewalt zu reagieren.

Schon während seiner Collegezeit am Morehouse College in Atlanta, spätestens jedoch mit dem Studium im Crozer Theological Seminary in Chester, Pennsylvania, begann die Auseinandersetzung mit Theologen wie Walter Rauschenbusch, dem Hauptvertreter des Social Gospel. Durch seine Gedanken reifte in MLK die Überzeugung, „dass jede Religion, die angeblich um die Seelen der Menschen besorgt ist, sich [aber] nicht um die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse kümmert, der Seele schaden, geistlich gesehen schon vom Tode gezeichnet und nur auf den Tag des Begräbnisses wartet.“² Eine Religion dürfe bei ihren Sorgen um den Menschen nicht beim Individuum enden.

Als weitere wichtige Grundlage für den gewaltlosen Widerstand ist Mahatma Gandhis Idee des „Satyagraha“ zu nennen, welches MLK mit der Botschaft der Bergpredigt von der Nächsten- und Feindesliebe verband. MLK lernte durch Gandhi, dass „Liebe und ein auf sie gegründetes Handeln über eine bloße Wechselwirkung zwischen einzelnen Menschen hinaus zu einer wirksamen sozialen Macht in großem Maßstab werden konnte“.³

Gewaltloser Widerstand wurde für MLK zu einem machtvollen Instrument, um die Ungerechtigkeit, die Diskriminierung und Verletzung der Menschenrechte an der schwarzen Bevölkerung einer breiten Öffentlichkeit vor Augen zu führen: Menschen, die sich vor Polizisten niederknien, die wiederum mit Schlagstöcken auf sie einschlagen, zeigen deutlich, wer im Recht und wer im Unrecht ist. Und der gewaltlose Widerstand brachte Erfolge. Durch Boykotte, Demonstrationen, Aufrufen zur Wählerregistrierung wurden sowohl schwarzen als auch vielen weißen US-Amerikanern deutlich, dass gesetzlich sanktionierter Rassismus in einem demokratischen Land nicht mehr hinnehmbar war und darüber hinaus auch eine beschämende weltpolitische Außenwirkung hatte.

Wie wichtig gerade auch für den Erfolg der Bürgerrechtsbewegung der gewaltlose Widerstand war, zeigen die Ereignisse vom 24. Juli 1962 in Albany, Georgia, als Demonstranten die Polizei tötlich angriffen.

¹ Rahmenrichtlinien für das Fach Evangelische Religion in der Berufseinstiegschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule – Heilerziehungspflege – Heilpädagogik – Sozialpädagogik – (Oktober 2014), <http://www.bbs-nibis.de>.

² Martin Luther King, Mein Weg zur Gerechtigkeit, veröffentlicht in: King, Martin Luther: Schöpferischer Widerstand. Hrsg. von H. W. Grosse, Gütersloh, 1985; Hier Rückgriff auf <https://www.lebenshaus-alb.de/magazin/011422.html>.

³ Gerd Presler, Martin Luther King, Hamburg 1984, 37.

Die Reaktion von Gegnern, aber auch der Medien machte deutlich, dass solche Szenen die Ziele in den Hintergrund rücken und die schwarzen US-Amerikaner*innen als Gewalttäter und Kriminelle erscheinen lassen. MLK war überzeugt, dass kein noch so guter Zweck die (gewalttätigen) Mittel heiligt.⁴ In der Folgezeit wurden vermehrt Schulungen abgehalten, um Demonstrierende zu trainieren und sie auch zu verpflichten, sich an die Grundsätze der Gewaltlosigkeit zu halten.⁵

MLKs „Weg zur Gewaltlosigkeit“⁶ soll für die Schüler*innen nachvollziehbar und verständlich werden, indem auf die verschiedenen Aspekte seines Lebens und Denkens eingegangen wird, die für seine Überzeugung von Bedeutung sind. Neben biblischen Texten und einem Bezug auf den Film „Selma“ werden auch Auszüge aus einer Rede MLKs als Materialien für das Unterrichtsgeschehen vorgestellt.

Unterrichtsverlauf

1. Doppelstunde – Martin Luther King als Person

Zum Einstieg in die Thematik werden den Schüler*innen einige Informationen nacheinander gegeben. Nach jeder Information werden sie aufgefordert in Einzelarbeit ihre Gedanken und Ideen schriftlich zu formulieren. Im BRU kann diese Sequenz auch als Handlungssituation genutzt werden.

Was vermuten Sie, was kann das für ein Mensch sein,

- der mehr als 25 Mal verhaftet wurde und im Gefängnis war?
- dessen Freunde mindestens so häufig verhaftet wurden?
- der von der obersten Polizeibehörde seines Landes (Verfassungsschutz) beobachtet und abgehört wurde?
- dessen Haus zweimal zu zerstören versucht wurde?
- auf den mehrere direkte Attentate verübt wurden (der letzte war tödlich)?
- der keine Waffe besaß und nicht gewalttätig wurde?
- der den Friedensnobelpreis bekam?
- dessen Hautfarbe schwarz war?

Das Plenumsgespräch sollte verschiedenen Aspekten und Fragen nachgehen:

- Welche Einschätzung zur Person haben Sie durch die Informationen bekommen? (Dabei sollten die Informationen und Einschätzungen zunächst in der oben gegebenen Reihenfolge ausgetauscht werden.)
- Gab es einen Moment, an dem Sie Ihre ersten Einschätzungen verändern oder erweitern mussten? Woran lag das?
- Welche Erfahrungen und Probleme könnten diese Person in Ihrem Leben geprägt haben?
- Welche Hintergrundinformationen brauchen Sie, damit Sie die Lebenserfahrungen der beschriebenen Person verstehen und nachvollziehen können?
- Für den BRU: Wie können Sie jetzt vorgehen, um selbstständig Antworten zu finden? Was müssen Sie dafür wissen?

⁴ Vg. Ebd., 141.

⁵ Vgl. ebd., 73 f.

⁶ Titel einer Rede Martin Luther Kings, siehe Anm. 2.

- Reflexion und Übertragung der Unterrichtsmethode auf Erfahrungen der Schüler*innen: Der erste Eindruck von unbekanntem Menschen – was hilft, um nicht zu einer Fehleinschätzung zu kommen?

Möglichst erst zum Schluss des Plenumsgesprächs sollte erklärt werden, dass es sich bei der beschriebenen Person um MLK handelt. Erkennen schon während der Einzelarbeit einzelne Schüler*innen, von wem die Rede ist, kann dies auch frühzeitig geklärt werden. Die Inhalte des Plenumsgesprächs ändern sich dadurch nicht.

Die verbleibende Zeit dieser Doppelstunde wird genutzt, um erste Einblicke in das Leben MLKs zu erhalten. Dazu können arbeitsteilig einige der Materialblätter **M 1–10** genutzt werden oder die Schüler*innen recherchieren selbstständig und erstellen in Partnerarbeit einen tabellarischen Lebenslauf MLKs.

2. Doppelstunde – Gewaltloser Widerstand (Definition und biblischer Bezug)

Ausgehend von den Informationen zur Person MLKs, besonderen Aktionen der Bürgerrechtsbewegung und deren Erfolgen (Rückbezug auf den Lebenslauf MLKs) liegt der Schwerpunkt dieser Doppelstunde auf der Auseinandersetzung mit den Grundlagen des gewaltlosen Widerstands.

„Martin Luther King jr. setzte ein Recht außer Kraft, auf das jeder Mensch glaubt, einen Anspruch zu haben; das Recht, sich zu wehren, wenn er angegriffen wird, das Recht, mit gleicher Waffe zurückzuschlagen.“⁷

Zu Beginn setzen sich die Schüler*innen mit dem Zitat auseinander und beziehen Stellung, ob das hier genannte Recht des Sichwehrens und mit gleicher Waffe Zurückschlagens zutrifft. Dann suchen sie nach Beispielen aus dem Leben MLKs, die das Zitat belegen.

Im weiterführenden Unterrichtsgespräch werden verschiedene Formen des gewaltlosen Widerstands zusammengetragen und gemeinsam eine Definition von gewaltlosem Widerstand formuliert. Sollten die Schüler*innen nicht selbstständig Beispiele benennen und erklären können, bietet sich an, durch visuelle Hilfen zu unterstützen (Fotos von Bürgerinitiativen, Demonstrationen, Buttons, Organisationen etc). Zur Definition kann auch auf eine zunächst allgemeine aus dem Duden Bezug genommen werden.⁸

Als zweiter, zeitmäßig längerer Schwerpunkt dieser Doppelstunde wird der Frage nachgegangen, wie aus christlicher Perspektive eine Position zum gewaltlosen Widerstand formuliert werden kann (**M 15**). Dabei werden die biblischen Quellen von erklärenden Beiträgen ergänzt. Die Beschäftigung mit den verschiedenen biblischen Texten erfolgt arbeitsteilig, wobei manche Gruppen zwei Texte (1+2; 3+4), andere den 5. Text zugeteilt bekommen. Durch ein Gruppenpuzzle sind zum Abschluss alle Texte bekannt und die Schüler*innen idealerweise in der Lage, im abschließenden Plenumsgespräch der Frage nachzugehen, was aus christlicher Perspektive die Grundlage für einen gewaltlosen Widerstand darstellt. Für die Abschlussdiskussion und den Rückbezug auf MLK (siehe Zitat zum Stundenbeginn) dienen die Argumente, die die Schüler*innen während der abschließenden Gruppenphase gesammelt haben: „Warum kann und will MLK als gläubiger Christ und Pastor keine Gewalt anwenden?“

3. Doppelstunde (Gewaltloser Widerstand – Handeln in konkreten Situationen und im Grundsätzlichen)

Um sich in verschiedene Situationen hineinzusetzen, in denen es um einen gewaltlosen Widerstand geht, werden vier Sequenzen aus dem Film „Selma“ eingespielt, die jeweils kurz vor der Eskalation abge-

⁷ Gerd Presler, Martin Luther King, Hamburg 1984, 7.

⁸ Zum Beispiel die Definition von gewaltlosem Widerstand im „Lernhelfer“: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/politikwirtschaft/artikel/gewaltfreiheit-eine-alternative>.

brochen werden. Die Schüler*innen erarbeiten in Gruppen eine Fortsetzung der Filmszene, wobei es ihnen freigestellt wird, ob sie das Drehbuch weiterschreiben (möglichst dezidiert und mit Dialogen) oder ob sie die Szenen weiterspielen möchten. (Vgl. **M 16**)

Dazu ist eine kurze Einführung in den Film notwendig⁹ und falls die Frage aufkommt, warum der Film nicht in Gänze geschaut werden könne, wird auf den nachfolgenden Unterricht verwiesen.

Folgende Szenen bieten sich an:

1. Minute 13:54–15:06
(Ankunft in Selma, Reaktion der Hotelgäste und Angestellten, M. L. King wird geschlagen.)
2. Minute 31:30–34:12
(Vor dem Amtsgericht in Selma, Sheriff Jim Clark wird zum ersten Mal mit den Demonstranten konfrontiert.)
3. Minute 1:07:45–1:11:50
(Erster Marschversuch von Selma nach Montgomery, um vor dem dortigen Regierungssitz des Gouverneurs die Forderungen vorzubringen.)
4. Minute 1:14:40–1:15:33
(Einige Demonstranten versuchen, sich Waffen zu beschaffen, um zurückzuschlagen und ihrerseits die Polizei anzugreifen, Gespräch mit Reverend Young.)

Auf jede Präsentation der Ergebnisse folgt ein Klassengespräch, in dem die Zuschauer/hörer*innen und die Mitglieder der präsentierenden Gruppe ihre Eindrücke schildern. Dabei sollte auf die gewählte Weiterführung der Filmszene, die gezeigten Emotionen und auch auf sich aus der Szene ergebende „Leitlinien für ein gewaltloses Handeln“ eingegangen werden. Letztere sollten für alle sichtbar schriftlich festgehalten werden.

Die bisher erarbeiteten „Leitlinien für ein gewaltloses Handeln“ werden in Partner- oder Gruppenarbeit weiter ausgeführt. Dazu erstellen die Schüler*innen Plakate oder mit Hilfe eines PCs eine Seite, die die jeweilige Leitlinie weiterführend verdeutlicht und mit Beispielen aus der Gegenwart und den Erfahrungen der Schüler*innen ergänzt. Die abschließenden Ergebnisse können in einem Museumsrundgang von allen wahrgenommen und gewürdigt werden.

4. und 5. Doppelstunde (Martin Luther Kings „Weg zur Gewaltlosigkeit“ in Schrift und Bild)

In einer 1958 im Buch „Freiheit“ veröffentlichten Rede beschreibt MLK ausführlich seinen Weg zur Gewaltlosigkeit (**M 17**). Auszüge aus dieser Rede dienen dazu, um MLK im Original (zumindest einer deutschen Übersetzung) kennenzulernen, seine Grundsätze zu verstehen und im Weiteren mit den als Gruppe erarbeiteten „Leitlinien für ein gewaltloses Handeln“ zu vergleichen. Der erhoffte Effekt des Vergleichs ist es, den Schüler*innen aufzuzeigen, wie viele Kennzeichen und sinnvolle Handlungen für einen gewaltlosen Umgang in Konfliktsituationen sie schon kennen und als wichtig erachten.

In der verbleibenden Zeit dieser Unterrichtsstunde wird mit dem Film „Selma – die Martin-Luther-King-Story“ begonnen. Ein dazu passender Filmbeobachtungsbogen findet sich unter **M 13**. Ergänzend werden die Schüler*innen aufgefordert, bei den schon bekannten Filmszenen auf die tatsächliche Weiterführung zu achten und mit ihren Ideen zu vergleichen. Dabei geht es nicht um ein „richtig oder falsch“,

⁹ Hinweise finden sich in dieser Unterrichtshilfe bei den Informationen zum Film.

da (bei aller historischen Genauigkeit des Films) Drehbuch und Regie durch Kreativität und Interpretation geprägt sind.

Der nachfolgende Unterricht wird genutzt, um den Film zu Ende zu schauen und anhand des Beobachtungsbogens zu reflektieren.

Zusatz

6. Doppelstunde („Black Lives Matter“-Bewegung in den USA und Interview mit Martin Luther King III)

Seitdem am 25. Mai in Minneapolis, Minnesota, der Afroamerikaner George Floyd bei einer gewaltsamen Festnahme getötet wurde, entwickelten sich in den USA, aber auch weltweit, Proteste gegen Polizeigewalt und Rassismus unter dem Motto „Black Lives Matter“. Auch wenn die vier an dem Einsatz beteiligten Polizeibeamten nach Bekanntwerden des Videos entlassen und wegen des Verdachts auf ein Tötungsdelikt inhaftiert wurden, nahmen die gewaltlosen Demonstrationen und die gewalttätigen Proteste in vielen US-amerikanischen Städten zu und halten auch Monate später noch an.

Als Vorschlag für eine Annäherung an die aktuelle Situation empfiehlt es sich, mit einer Internetrecherche zu starten. Dabei sollen den Fakten zum Tod George Floyds, der Reaktion der Öffentlichkeit (auch der politischen Vertreter der USA) und den Anliegen der „Black Lives Matter“-Bewegung nachgegangen werden. Dann kann mit den Schüler*innen diskutiert werden, welche Bedeutung MLKs Gedanken in der aktuellen Situation haben könnten. Die Diskussion bereitet vor auf das Interview mit Martin Luther King III (**M 18**). Nach der Lektüre des Textes wird durch die ähnliche Frage „Welche Überzeugungen MLKs können heute die „Black Lives Matter“-Bewegung voranbringen?“ abschließend (hoffentlich) deutlich, dass die Gedanken MLKs insbesondere zum gewaltlosen Widerstand auch heute eine tragende Stütze im Kampf gegen den Rassismus bilden.

2.5 | „ICH BIN AUF DEM GIPFEL DES BERGES GEWESEN!“ CHRISTLICHER GLAUBE UND POLITISCHE VERANTWORTUNG IN DER THEOLOGIE MARTIN LUTHER KINGS

Am 3. April 1968, am Abend vor seiner Ermordung in Memphis, hielt Martin Luther King seine beeindruckende letzte Rede vor den streikenden Müllarbeitern der Stadt: *I've been on the mountaintop*. Es scheint, als hätte er eine Vorahnung, dass sein Tod nah bevorstehen könnte. Die Rede wirkt wie ein Vermächtnis und wie eine Zusammenschau all dessen, was ihm am christlichen Glauben und seiner wirklichkeitsgestaltenden Kraft wichtig ist. Will man etwas über seine persönliche Lebensdeutung, die Visionen einer fried- und liebevollen Welt und die Theologie Martin Luther Kings mit all ihren gesellschaftspolitischen Dimensionen erfahren, lohnt sich der Blick auf diese Abschiedsrede, in der sich wie in einem Brennglas wichtige Überzeugungen, Gedanken und Voraussetzungen bündeln.

Aus diesem Grunde soll diese Rede als Ausgangspunkt gewählt werden, um mit Schüler*innen der Sekundarstufe II den Quellen der Theologie Kings auf die Spur zu kommen und die Fragen zu klären: Wie sieht MLK den Zusammenhang von Theologie und gesellschaftlicher Verantwortung? Auf welche spirituellen und theologischen Traditionen greift er zurück? Wie verweben sich biblische Bilder und zeitgenössische Entwicklungen? Woher gewinnen Menschen Kraft für einen Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit? Im ersten Abschnitt dieses Beitrags geht es um die Sachanalyse. In ihr wird die Rede in ihrer Struktur und den thematischen Schwerpunkten vorgestellt. Dem folgt eine Beschreibung der Quellen, aus denen King in seinem Denken schöpft.

Im zweiten Abschnitt geht es um die didaktische Perspektive ausgehend vom Lebensweltbezug und den möglichen Anknüpfungspunkten für die Schüler*innen. Hierbei steht die Analyse der Rede Kings im Vordergrund. Der Ausblick greift dann die Frage auf, welche Herausforderungen und aktuellen Fragen der Gegenwart für Jugendliche heute zu bewältigen sind und welche unterstützende Rolle Theologie und Glaube dabei spielen können.

1. Sachanalytische Aspekte

1.1 „Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen“ – die letzte Rede Martin Luther Kings am 3. April 1968 in Memphis im Überblick

Im Folgenden wird der rote Faden der Rede nachgezeichnet. Parallel dazu werden die theologischen und gesellschaftspolitischen Fragestellungen und Implikationen aufgelistet, die mit den Abschnitten verbunden sind.¹

¹ Der Analyse liegt die 2016 im Nautilus Verlag erschienene Ausgabe der Rede zugrunde: Martin Luther King, *Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen*. Reden, Hamburg 2016, 86–103. Illustriert wurde sie durch Ilija Trojanow.

Themen der Rede	Theologische Fragestellungen	Gesellschafts-politische Aspekte
<p>Einstimmung: Begrüßung und Eröffnung: MLK geht von der Bereitschaft der Menschen aus, für Gerechtigkeit zu kämpfen. Er stellt sich die Frage: Wenn Gott mich fragen würde, in welchem Zeitalter würdest du leben wollen? (Vgl. 87) Er nennt Höhepunkte in der Menschheitsgeschichte und kommt am Ende zu dem Schluss: „Ja, ich bin glücklich, dass Gott mir erlaubt hat, in dieser Periode zu leben, damit ich sehe, was sich schon entwickelt.“ (89)</p>	<p>Die Geschichte der Menschen als Geschichte Gottes: Das gilt für die Menschheit, aber auch für MLK persönlich. Religion wird zur Lebens- und Gegenwartsdeutung.</p>	<p>Die momentane Situation wird als besonders hervorgehoben. Es geht bei den gewaltfreien Protesten um nichts Geringeres als um die Anstrengung, „unseren rechtmäßigen Platz in Gottes Welt zu gewinnen.“ (89)</p>
<p>Themen der Rede: Was bedeutet diese Einschätzung? Rückblick auf die Zeit der Sklaverei für das Volk Israel in Ägypten, das sich erhob, um die Befreiung herbeizuführen. Es folgt ein Rückblick auf die Geschichte des aktuellen Kampfes gegen den Rassismus und um Gleichheit und ein Aufruf an alle, sich zu beteiligen in Memphis. (Vgl. 93) Auf jeden/ jede kommt es an!</p>	<p>Rückgriff auf die Befreiungstraditionen der Bibel: Hier wird von der Geschichte Israels mit dem Auszug aus Ägypten erzählt. Aus der Geschichte gilt es zu lernen. Sie ist die Folie, auf der die heutige Situation und Entwicklung gedeutet werden kann.</p>	<p>Beschreibung der Stärke der Bewegung: Rückblick auf die Erfolge soll ermutigen. Die Nennung der konkreten Ziele des Kampfes soll motivieren.</p>
<p>Ausblick: Was ist zu tun? Rolle der Kirche und der Prediger in dieser historischen Situation: Gerade den Predigern und den christlichen Gemeinden kommt in diesem Kampf eine besondere Rolle zu. Sie haben eine prophetische Aufgabe; es geht darum, für die Rechte der Armen und Benachteiligten zu kämpfen (Vergleich zu Amos). Am Ende dankt MLK den Predigern für ihren Einsatz. Hier in der Bewegung ist der richtige gesellschaftliche Ort für die Kirche: „Es ist nicht falsch, über lange weiße Gewänder im Jenseits zu reden, dieses Symbol der Reinheit hat seine Berechtigung. Aber letztlich wollen die Menschen Kleider und Schuhe hier unten auf der Erde tragen. [...] Es ist nicht falsch, über das neue Jerusalem zu reden, aber eines Tages muss ein Prediger über das neue New York, das neue Atlanta, das neue Los Angeles, das neue Philadelphia und das neue Memphis/Tennessee reden. Das ist unsere Aufgabe.“ (94)</p>	<p>Politische Verantwortung von Predigt und Kirche: MLK übt Kritik an der Selbstgenügsamkeit und -bezogenheit der Kirchen, die sich mit der Vertröstung und dem Trend zur Verinnerlichung, der Privatisierung von Glaube und Religion zufriedengibt. Gottes Reich beginnt nicht erst im Jenseits, sondern bereits hier auf der Erde.</p>	

<p>Was ist zu tun? Konkrete Formen des Kampfes wie z. B. Boykott von Firmen wie Coca-Cola, da diese diskriminierende Einstellungspraktiken haben. Unterstützung von schwarzen Institutionen. Aufruf, sich an dem Marsch zu beteiligen! Gerade an diesem Punkt entscheidet sich alles! Der Blick richtet sich dabei auf den Bruder an meiner Seite! „Lasst uns eine Art gefährlicher Selbstlosigkeit entwickeln!“ (96)</p>		<p>Konkrete Zahlen und Fakten werden genannt, die dazu führen, dass das System der Ungerechtigkeit aufrechterhalten wird. Hier zeigen sich der soziologische Blick MLKs auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge und seine Theorie zur Überwindung des Systems: Über die wirtschaftliche Macht wird das System der Ungleichheit zementiert. Zugleich liegt hier die größte Schwachstelle des Systems.</p>
<p>Handlungsoptionen: MLK erzählt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Er dreht die Frage um: Es ist nicht wichtig zu fragen, was passiert mit mir, wenn ich anhalte und dem Mann helfe, sondern die Frage muss lauten: Was passiert, wenn ich nicht helfe, mich nicht engagiere? Bezogen auf den Streik in Memphis heißt das: „Wenn ich nicht anhalte, um den Müllarbeitern zu helfen, was wird ihnen passieren?“ (100)</p>	<p>Biblische Geschichten werden als Orientierungspunkt gewählt. Die Predigt soll Stärkung und Ermutigung zum Handeln werden.</p>	
<p>Rückblick auf persönliches Schicksal: die Messerattacke einer schwarzen geistesgestörten Frau. Hätte MLK auch nur geniest, wäre er gestorben. Er hätte nicht Teil der Bewegung sein können. „Und ich bin froh, dass ich nicht niesen musste.“ (102)</p>		<p>MLK sieht sich als Teil der Bewegung.</p>
<p>Ausblick und Ende der Rede: „Ich weiß nicht, was jetzt geschehen wird. Schwierige Tage liegen vor uns. Aber das macht mir jetzt wirklich nichts aus. Denn ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen. Ich mache mir keine Sorgen. Wie jeder andere möchte ich gern lange leben. Langlebigkeit hat ihren Wert. Aber darum bin ich jetzt nicht besorgt. Ich möchte nur Gottes Willen tun. Er hat mir erlaubt, auf den Berg zu steigen. Und ich habe hinübergesehen. Ich habe das gelobte Land gesehen. Vielleicht gelange ich nicht dorthin mit euch. Aber ihr sollt heute Abend wissen, dass wir, als ein Volk, in das gelobte Land gelangen werden. Und deshalb bin ich glücklich heute Abend. Ich mache mir keine Sorgen wegen irgendetwas. Ich fürchte niemanden. Meine Augen haben die Herrlichkeit des kommenden Herrn gesehen.“ (102)</p>	<p>Rückgriff auf die Befreiungsgeschichte des Volkes Israel. MLK vergleicht sich mit Moses, der auf dem Berg Nebo stand und das gelobte Land gesehen hat. MLK ist gewiss, dass auch heute die Befreiung von Rassismus und Ungerechtigkeit am Ende der Bewegung stehen wird.</p>	<p>Hoffnung und Visionen: Ohne eine tragende Hoffnung und Vision, ohne den Ausblick auf ein gelobtes Land, kann keine Bewegung erfolgreich sein.</p>

1.2 Die Quellen der Theologie Martin Luther Kings

Nach Ralf Dziewas sind es drei Quellen, aus denen Martin Luther King in seiner Theologie und in seinem Handeln schöpft:

- die afroamerikanisch-baptistische Spiritualität der „Black Churches“;
- seine Vorstellung der „Beloved Community“ und die Reich-Gottes-Theologie der Social-Gospel-Bewegung;
- die Traditionen des gewaltfreien Kampfes.²

Wie sich zeigen wird, finden sich Spuren von allen in der letzten Rede Kings.

Die afroamerikanisch-baptistische Spiritualität der „Black Churches“

„Schon in den Zeiten der Sklaverei entstanden Gemeinden afroamerikanischer Prägung, deren Spiritualität bis heute in den Spirituals und Gospels ihren charakteristischen Ausdruck gefunden hat. Diese im Wechselgesang von Chor und Gemeinde gesungenen Lieder verbanden die afrikanischen Musiktraditionen der nach Amerika verschleppten Sklaven mit einer vor allem an alttestamentlichen Befreiungsgeschichten orientierten Frömmigkeit.“³ Diese Tradition und Spiritualität hat Martin Luther King geprägt. Alttestamentliche Hoffnungsgeschichten, aber auch prophetische Traditionen bilden den tragfähigen Hintergrund, die Motivation und die Vision für den Kampf gegen Rassismus und soziale Ungerechtigkeit in der Gegenwart. Gottes Befreiungsgeschichte mit den Menschen setzt sich fort. So hat sich King in erster Linie – der Familientradition folgend – als Prediger der baptistischen Gemeinde verstanden und Kraft aus dieser Form der Spiritualität geschöpft.⁴ Die stärkende Rolle der Gemeinden der Black Church in der Bewegung ist dabei nicht zu unterschätzen. Sie bildeten das geistliche und organisatorische Rückgrat des Kampfes.⁵ Beides – die spirituellen Wurzeln in den Befreiungsgeschichten des Volkes Israel aus der Sklaverei in Ägypten und die zentrale Rolle der Kirchen und Prediger – spiegeln sich in der letzten Rede Kings.⁶

Die „Beloved Community“ und die Reich-Gottes-Theologie der Social-Gospel-Bewegung

Neben diesen spirituellen Erfahrungen in der baptistischen afroamerikanischen Tradition waren es sein Soziologiestudium und die Theologie Walter Rauschenbuschs, die das theologische Denken und die Visionen Martin Luther Kings wesentlich beeinflusst haben. Im Zentrum der Theologie Rauschenbuschs steht die Vorstellung eines diesseitigen Reiches Gottes: „Das Reich Gottes ist Ziel- und Endpunkt dieser Weltzeit. Das Friedensreich kommt nicht erst im Jenseits, sondern es steht am Ende der menschlich-sozialen Entwicklung, die letztlich im Reich Gottes zu ihrem Ziel kommen wird. Gottes Reich ist die Vollendung aller menschlichen Hoffnungen auf ein gelingendes Miteinander nach dem guten Willen Gottes.“⁷ King fasst diese Vision vom irdischen Reich Gottes unter dem Begriff „Beloved Community“⁸ zusammen. Auch für ihn steht am Ende die Vision einer Gesellschaft, die nicht mehr von Widersprüchen zwischen arm und reich, weiß und schwarz geprägt ist; insofern steht er in der Tradition des Social Gospel, einer theologischen Tradition, die Himmel und Erde zusammendenkt.⁹ Für den Kampf gegen Rassenschranken bedeutet dies, dass Christen sich nicht nur in die Innerlichkeit zurückziehen können, sondern sich auch aktiv für Versöhnung, Freiheit und gegenseitigen Respekt einsetzen müssen: „Beim christlichen Glauben geht es nicht nur um die personale Gottesbeziehung des Christen und um die Aussicht auf das ewige Leben.“

² Vgl. Ralf Dziewas, Martin Luther King, Jr. – Ein Visionär der Liebe, in: ZTHG, Jahrgang 23 (2018), Hamburg, 191–212.

³ Ebd., 194.

⁴ Vgl. ebd., 193.

⁵ Vgl. Andrea Strübind, Die Macht der Gewaltlosigkeit. Martin Luther King und die „Black Church“ als Trägerin der Bürgerrechtsbewegung, in: KZG 17 (2004), 500–518; hier: 501.

⁶ Vgl. Martin Luther King, ebd., 89–91.

⁷ Ralf Dziewas, ebd., 198.

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. Martin Luther King, ebd., 94.

Es geht auch um die sozialen Beziehungen in der Gesellschaft und damit um das Reich Gottes auf Erden.“¹⁰

Die Traditionen des aktiven, gewaltfreien Widerstands

Hier lassen sich zwei Quellen ausmachen, auf die Martin Luther King sich bezogen hat: Nach dem erfolgreichen Busboykott in Montgomery hat er sich auf Gandhi berufen – auch in der Hoffnung, dass auch liberale Weiße sich der Bewegung anschließen, da Gandhi in den 60er Jahren ein hohes Ansehen in den USA genoss.¹¹ Nach Dziewas war es aber vor allem das Gebot der Feindesliebe und damit die Bergpredigt, die Kings Handeln motivierte und seine Entscheidungen bestimmte.¹² Das Ziel einer liebevollen Gesellschaft kann dann erreicht werden, wenn Menschen sich als gleichberechtigte Kinder Gottes verstehen und einander mit Respekt begegnen.¹³ Um dies zu erreichen, gilt es, sich für eine liebe- und respektvolle Gemeinschaft zu engagieren – ein Kampf der Liebe, der seinerseits nur gewaltlos und ohne Beschämung oder gar Vernichtung des Gegners geführt werden darf.

2. Didaktische Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten

2.1 Lebensweltbezug und Anknüpfungspunkte der Schüler*innen

Hier seien lediglich stichwortartig einige Punkte benannt, die Schüler*innen heute mit Martin Luther King verbinden können:

- Aktuelle Entwicklungen in den USA und weltweite Proteste nach dem Tod von George Floyd am 25.05.2020 in Minneapolis durch angewandte Polizeigewalt durch den Polizisten Derek Chauvin: Rassendiskriminierung und -hass sind nach wie vor virulent – nicht nur in den USA. Es entsteht die weltweite Bewegung „Black Lives Matter!“. Gerade viele Jugendliche engagieren sich in dieser Bewegung. Auch heute haben die Reden von Martin Luther King absolute Aktualität. Dass Rassismus in offener oder verdeckter Form nicht nur ein amerikanisches Problem ist, zeigt die Debatte um Rassismus in der bundesrepublikanischen Gesellschaft (vgl. beispielsweise verschiedene Artikel zum Thema *Alltagsrassismus: Rassismus im täglichen Leben* in der Süddeutschen Zeitung¹⁴). Jugendliche werden dies über die Medien wahrnehmen und mitverfolgen, möglicherweise auch sensibilisiert für eigene Anteile an dem Problem.
- Flüchtlings- und Migrationsbewegungen heute: Viele Menschen sind auf der Flucht, da sie in ihrer Heimat nicht sicher leben und arbeiten können. Strukturelle Gründe sind dafür ins Feld zu führen. Die Idee der „Beloved Community“ könnte hier ansteckend sein, die Situation dieser Menschen genauer anzusehen und sich für sie einzusetzen. Die Problematik ist in der Politik und den Medien präsent.
- Fridays for Future: Vor der Corona-Pandemie haben sich viele Jugendliche für die Probleme rund um den Klimawandel engagiert und haben einen ressourcenschonenden Lebensstil eingefordert, der ihnen und den folgenden Generationen das Leben auf dem Erdball ermöglichen soll. Hier wie bei den beiden vorherigen gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen stellt sich die Frage: Was passiert, wenn ich mich nicht engagiere?
- Auch die Form des Protestes – ob gewaltfrei oder nicht – wird ein Diskussionspunkt unter Jugendlichen sein.
- Martin Luther King hat sich in seiner Zeit mit den gesellschaftlichen Herausforderungen verortet und diese als seine Aufgabe angenommen. Wie sehen Jugendliche heute ihre Herausforderungen?

¹⁰ Ralf Dziewas, ebd., 202.

¹¹ Vgl. ebd., 203.

¹² Vgl. ebd., 203 f.

¹³ Vgl. ebd., 205.

¹⁴ Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/thema/Alltagsrassismus>; Zugriff am 12.08.20.

- Jugendliche brauchen eine Vision und eine Kraftquelle für gesellschaftspolitisches oder soziales Engagement. Martin Luther King fand sie in seinem Glauben, seiner Gemeinde und seiner Theologie. Wo liegen die Quellen der Jugendlichen heute, aus denen sie schöpfen können? Welche Rolle spielt dabei Spiritualität? Wie sieht es mit der Kirche und den Gemeinden aus? An diesem Punkt kann es für alle Beteiligten zu einer spannenden Entdeckungsreise kommen.
- Auch Jugendliche haben – bewusst oder unbewusst – eine Welt- und Lebensdeutung. Wie begreifen sie sich und ihr Leben in Einklang, aber auch im Unterschied zu Martin Luther King?
- Probleme können beim Verständnis der Rede dann auftreten, wenn den Jugendlichen die „Zitate“ Kings nicht bekannt sind, wenn sie weder die Gospels noch die biblischen Traditionen kennen, auf die er sich bezieht und die seinen Zuhörer*innen bekannt waren. Hier scheint es sinnvoll zu sein, die Traditionen der Bibel und die Hintergründe der Spiritualität Kings bekannt zu machen oder sie in Erinnerung zu rufen.

Auf dem Hintergrund dieser vielfältigen Anknüpfungspunkte bietet sich zur Erarbeitung eine Lernstraße an, die den Schüler*innen der Sek II die Möglichkeit gibt, sich mit der Rede Kings, seinem Engagement und seiner Theologie auseinanderzusetzen und sich selbst im Spannungsfeld zwischen Spiritualität und gesellschaftlichem Engagement zu verorten.

2.2 Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen – Gestaltung einer Lernstraße

Im Folgenden soll die didaktische Gestaltung des Themas vorgestellt werden. Nach einer Einführung in die Rede und ihrer Analyse sollen in Form einer Lernstraße vier Stationen vorgestellt werden, die der thematischen Vertiefung und der persönlichen Auseinandersetzung und Kompetenzerweiterung dienen sollen.

Einführung und Analyse der Rede *Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen*¹⁵

Im ersten Schritt geht es darum, die Schüler*innen mit der letzten Rede Martin Luther Kings und dem Kontext, in dem sie gehalten wurde, vertraut zu machen. Dies geschieht am besten durch eine kurze Einführung in den Kontext und das Hören der Rede.¹⁶ Sollte eine Einspielung nicht möglich sein, ist auch schon die Lektüre beeindruckend. Vielleicht ist in dem Fall aber auch ein Vorlesen des Textes denkbar, um die Wirkung des gesprochenen Wortes zu unterstreichen. Danach bietet sich nach der ersten Wahrnehmung eine Austauschrunde über die Wirkung der Rede an. Methodisch könnte dies in Form eines Schreibgesprächs an drei thematisch orientierten Tischen passieren. Bei der Erarbeitung der Rede ist es hilfreich, Kriterien für die Analyse zu beachten, um dem kommunikativen Aspekt gerecht zu werden. Hierfür gibt es gute, für die Schule freigegebene Zusammenstellungen.¹⁷ Am Ende sollen alle Schüler*innen als Quintessenz der Analyse einen Zeitungsbericht über die Ereignisse an dem Abend in Memphis verfassen **(M 19+20)**.

Daraus ergibt sich folgender Ablauf für die erste Doppelstunde:

- Kurze Einführung in den Kontext **(M 19)**
- Hören, Lesen oder Vorlesen der Rede

¹⁵ Diese Einheit setzt die Biografie MLKs bei den Schüler*innen als bekannt voraus. Sollte dies nicht der Fall sein, gibt es dazu Materialien im ersten Abschnitt der Arbeitshilfe.

¹⁶ Die Rede ist leider nur zu einem kleinen Teil auf einem ausleihbaren Tonträger verfügbar. (ARP-Oldenburg) Um der Rede besser folgen zu können, ist es sinnvoll, den Schüler*innen die Übersetzung des Textes mit an die Hand zu geben. Eine andere Variante könnte sein, Ausschnitte der Rede (bis zu 15 %) des im Internet auf YouTube verfügbaren Videos zu zeigen, um einen Eindruck von der Situation und dem Redner zu gewinnen, und sich dann den Rest über die Lektüre zu erschließen.

¹⁷ Vgl. beispielsweise <http://www.abipedia.de/redeanalyse.php>; Zugriff am 12.08.20.

- Austauschrunde in Form eines Schreibgesprächs:
 Mich hat berührt ...
 Mich hat befremdet ...
 Mir ist unklar geblieben ...

Im Anschluss an die Runde können Fragen beantwortet werden.

- Arbeitsgruppenphase mit dem Auftrag der Analyse der Rede (**M 20**).
- Sicherung: Verfassen eines Zeitungsberichtes über den Abend in Memphis.

Zeitraumen: 90 Min.

Quellen der Theologie/Spiritualität und des politischen Kampfes Martin Luther Kings – eine Lernstraße in vier Stationen

Station 1:

Afroamerikanische Spiritualität der „Black Church“ und der Rückgriff auf Befreiungserzählungen des Volkes Israel

Eine der Quellen, aus denen Martin Luther King für sein Engagement schöpfen konnte, war die afroamerikanische Frömmigkeit und Spiritualität, die aus der Erinnerung an die Befreiung Israels aus der Sklaverei und dem Zeugnis der Propheten Kraft gewinnt für die Herausforderungen der Gegenwart. So vergleicht sich King am Ende der Rede mit Moses. Er, als Kopf einer großen Bewegung, hat die Vision einer „Beloved Community“ – einer humanen und gerechten Gesellschaft – gesehen. Er war auf dem Gipfel des Berges und hat das gelobte Land gesehen, ahnt aber, dass er es – wie Moses – nicht betreten wird: die biblische Geschichte als Verheißung für die Gegenwart und Zukunft. Aber auch die im Wechsel gesungenen Lieder ermutigen, lassen den Glauben an Gottes Eingreifen wachsen.

Um diese Quellen sichtbar zu machen und den Schüler*innen ein Wiedererkennen der biblischen und spirituellen Motive zu ermöglichen, soll in der ersten Station der Lernstraße zum einen eine Auseinandersetzung mit dem Gospel *We shall overcome* ermöglicht werden und zum anderen die biblische Geschichte von Moses erarbeitet werden. Als Material werden zur Verfügung gestellt ein Foto aus einem Gottesdienst in der Eben Ezer Church in Atlanta und ein Link zu einem Konzertmitschnitt des Liedes mit Bernice Johnson Reagon & Co, auf dem Menschen verschiedener Hautfarbe das Lied singen, man kann fast sagen beten (**M 21**). Der Mitschnitt hat eine Länge von 4:49 Minuten und kann daher in voller Länge gezeigt werden. Bei diesem Schritt geht es v. a. darum, die besondere Atmosphäre der Gottesdienste zu erspüren. Im zweiten Schritt wird der Tod von Moses (5. Mose 32,48–52/ 34, 1–12) in Erinnerung gerufen und mit dem Schluss der Rede Kings in Beziehung gesetzt (**M 22**). Hier geht es um die Deutung der historischen und der heutigen Situation.

Zeitraumen: 45 Min.

Station 2:

Politik und Theologie – das Reich Gottes hier auf Erden

Die Frage nach einem politischen Auftrag von Theologie und Kirche ist durchaus umstritten. Martin Luther King hat sich klar positioniert und dies auch in seiner letzten Rede formuliert. Diese Passagen sollen zum Ausgangspunkt genommen werden, um Schüler*innen diese Grundsatzfrage nahezubringen und selbst eine Position zu beziehen. Geschehen soll dies in drei Schritten: Zu Beginn sollen die Schüler*innen spontan sich im Rahmen einer Aufstellung positionieren und die Frage für sich beantworten, ob und in wel-

chem Maß Kirche und Theologie einen (gesellschafts-)politischen Auftrag haben und wahrnehmen sollten. Im zweiten Schritt wird die entsprechende Passage aus der Rede Kings zur Diskussion gestellt und mit einer Kontraposition in Beziehung gesetzt. Dabei wird auf aktuelle Aussagen zum politischen Engagement der Kirche von Julia Klöckner, Bundesministerin für Ernährung und Landwirtschaft, dem Chefredakteur der Weltgruppe Ulf Poschardt und dem Religionssoziologen Detlef Pollack zurückgegriffen. Zu klären ist dabei die Frage nach den Kriterien, die für die Beantwortung der Frage wichtig und sinnvoll sind. Am Ende wird noch einmal eine Aufstellung erbeten mit dem Ziel, mögliche Veränderungen in der Meinungsbildung wahrzunehmen und zu deuten **(M 23)**.

Zeitraumen: 90 Min.

Station 3: Herausforderungen heute

Um nicht einem Historismus zu verfallen oder Martin Luther King als unhinterfragbares Idol darzustellen, soll es in dieser Station explizit um die Gegenwart und den Lebensweltbezug des Themas für die Jugendlichen gehen. Welchen Herausforderungen sehen sie sich gegenüber? Wo sehen sie sich vor der Aufgabe, Verantwortung für Veränderungsprozesse wahrzunehmen und zu gestalten? Die Beantwortung dieser Fragen soll in der Weise geschehen, dass die Jugendlichen eine Fotodokumentation gestalten, auf der sie ihre Antworten, ihre Kritik, ihre Hoffnungen und Visionen festhalten **(M 24)**. Die Fotos sollen im Laufe einer Woche gemacht werden und mitgebracht werden. Die Gruppe sichtet alle Fotos und entscheidet, welche in das Gruppenergebnis aufgenommen werden sollen. Die Bilder werden in einer PPP zusammengestellt. Interessant ist dabei auch die Frage, welches Lied/welche Musik dazu passen könnte.

Zeitraumen: 90 Min.

Station 4: Die Quellen meiner Kraft

Martin Luther King hat in seinen Reden und Veröffentlichungen immer wieder deutlich gemacht, dass er die Kraft für sein Engagement aus seinem Glauben zieht. Auch für die Jugendlichen heute stellt sich angesichts der gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen die Frage, was sie stärkt und ermutigt für die Herausforderungen in ihrem Leben. Welche Rolle spielt dabei mein Glaube, meine Spiritualität? Im Rahmen der letzten Station soll ein eher meditativer, kontemplativer Raum eröffnet werden, über diese Frage nachzudenken **(M 25)**. Bei meditativer Musik soll ein Brief an einen Freund/eine Freundin verfasst werden. Da diese Station einen sehr persönlichen Charakter hat, bietet es sich an, sich am Ende zu zweit über die Gedanken auszutauschen.

Zeitraumen: 45 Min.

Am Ende dieser Einheit können die Ergebnisse in Form eines Museumsrundganges präsentiert werden.

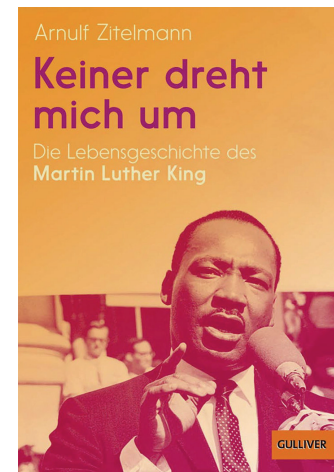
REZENSIONEN MARTIN LUTHER KING VON ANDREAS SCHEEPKER

2018 ist auch ein besonderes Gedenkjahr für Martin Luther King, der vor 50 Jahren ermordet wurde. Über den prominenten amerikanischen Bürgerrechtler, Friedenskämpfer und Pastor gibt es mehrere Bücher, die für die unterrichtliche Arbeit hilfreich sind: als Ganzschrift zur Lektüre, als Literatur für Schülerreferate, als Buchempfehlung, als Textsammlung – und natürlich auch für die eigene Lektüre. Zunächst möchte ich zwei Biografien vorstellen, die auch besonders für jugendliche Leser*innen zu empfehlen sind und die schon mehrfach neu aufgelegt wurden.

Schon 1985 erschien das Buch **„Keiner dreht mich um. Die Lebensgeschichte des Martin Luther King“** im Verlag Beltz & Gelberg. Verfasser ist der Theologe und Schriftsteller **Arnulf Zitelmann**, der viele Jahre als evangelischer Pastor und als Lehrer gearbeitet hat und danach als freier Schriftsteller tätig war.

Viele seiner Bücher richten sich an ein jüngeres Publikum, was sie für erfahrene Leser*innen nicht weniger interessant macht. U. a. hat er Biografien über Martin Luther, Thomas Müntzer und Immanuel Kant sowie Romane und Sachbücher über biblische und religiöse Themen verfasst.

Sein Buch über King ist mit gut 260 Seiten schon etwas anspruchsvoll für jüngere Leser*innen. Aber dafür erzählt er die Geschichte Kings spannend und anschaulich nach und gibt einen lebendigen Einblick in die geschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergründe. Die Biografie ist packend geschrieben und vermittelt gleichzeitig viele Informationen und Einsichten.



Deutlich weniger „Lesefutter“ bietet **Ulrike Welkers** Buch **„Martin Luther King entdecken“**.

Die Autorin hat beim Neukirchener Verlag in der Reihe „Genies für junge Leute“ mehrere Biografien verfasst, z. B. über Karl Barth, Dietrich Bonhoeffer, Pablo Picasso und Albert Einstein.

Ihr Buch über King mit gut 60 Seiten ist auch für Jugendliche geeignet, die weniger Erfahrung und Ausdauer für die Lektüre mitbringen, zumal in dem schmalen Büchlein auch zahlreiche Abbildungen zu sehen sind. Die Autorin versteht es, auch in der Kürze einen kenntnisreichen Einblick in die Biografie Kings und

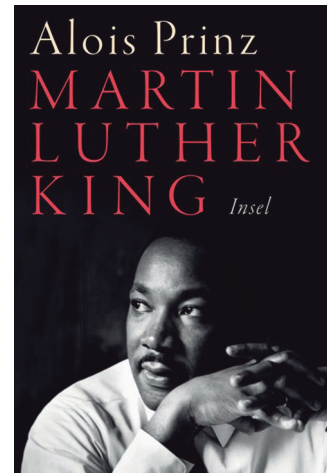
in seine Zeit zu geben. Dabei arbeitet sie auch immer deutlich heraus, dass sein Einsatz als Bürgerrechtler sich aus seinem christlichen Engagement versteht und hat so ein schmales, aber inhaltsreiches Buch erarbeitet.

Frisch zum Gedenkjahr erschienen sind die beiden folgenden Bücher:

In die Kategorie der nur unter dem Aspekt der Seitenzahl als „dünn“ zu bezeichnenden Bücher gehört auch das neue Buch von **Alois Prinz: Martin Luther King**. Auf etwas weniger als 100 Seiten gelingt es dem Autor, die Geschichte von Martin Luther King und dessen Kampf lebendig und kenntnisreich zu erzählen.

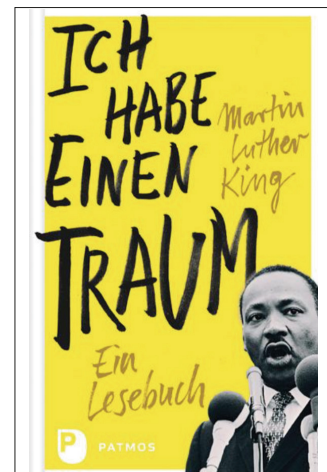
Auch dieses Buch ist mit zahlreichen schwarz-weißen Abbildungen versehen.

Der Autor hat in den vergangenen Jahren mehrere informativ und anschaulich geschriebene Biografien verfasst, darunter etliche über Persönlichkeiten aus dem Bereich der Religion. Dazu gehören u. a. seine Bücher über Paulus („Der erste Christ“), sein Jesus-Buch und seine Biografie über Dietrich Bonhoeffer.



Der evangelische Theologe **Heinrich Grosse** hat unter dem Titel **„Ich habe einen Traum“** eine Textsammlung herausgegeben, in der wichtige Reden, Predigten und andere Texte Kings zu lesen sind. Grosse hat ein kurzes, inhaltsreiches und anschauliches Porträt Kings auf gut 30 Seiten der Textsammlung vorangestellt.

Jeder Text Kings ist mit einer informativen Einleitung versehen. So ist ein besonders schönes Buch zu Martin Luther King entstanden. Leider ist Heinrich Grosse kurz vor der Drucklegung des Buches plötzlich verstorben. So erinnert dieses Buch auch an Heinrich Grosses verdienstvolles Engagement für die Vermittlung des Werks von Martin Luther King.



Arnulf Zitelmann: Keiner dreht mich um. Die Lebensgeschichte des Martin Luther King. In der Reihe „Gulliver“ im Verlag Beltz & Gelberg (8. Auflage, 2018), ISBN 9783407748737, Preis: 8,95 Euro

Ulrike Welker: Martin Luther King entdecken. Neukirchener Verlag, Aussaat Verlag (4. Auflage, 2011), ISBN 9783761558294, Preis: 7,95 Euro

Martin Luther King: Ich habe einen Traum. Ein Lesebuch, herausgegeben von Heinrich Grosse. Patmos Verlag (2018), ISBN 9783843610377, Preis: 20,00 Euro.

Alois Prinz: Martin Luther King. Insel Verlag (2018), ISBN 9783458363309, Preis: 8,95 Euro.

AUS DER ARO: LITERATURHINWEISE ZU MARTIN LUTHER KING

Albers, Ulrike:

Martin Luther King: Gewalt ist keine Lösung
Stuttgart: Evangelisches Medienhaus, 2018

Dhombre, Pierre / Somerville, Robert:

Martin Luther King,
Stuttgart: Christliches Verlagshaus, 1989, (Gestalten des Protestantismus von gestern und heute; 8)

Härtel, Klaus Dieter:

Martin Luther King: „Ich habe einen Traum“,
Gießen: Brunnen Verlag, 4., überarbeitete Auflage, 2016

Kaloudis, Anke und Özsoy, Serdar:

Rassismus entgegnetreten – Eine Unterrichtseinheit zu Martin Luther King und Malcolm X
In: Rpi-Impulse: Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN. – Marburg: rpi, Religionspädagogisches Institut, Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, 4/2018; S. 28–30

Keck, Dagmar:

Wie wird man Friedensstifter?
In: Kreative Ideenbörse Religion Sekundarstufe I. – Landsberg am Lech: MVG-Verl., 2015

King, Coretta Scott:

Mein Leben mit Martin Luther King
Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, 1970

King sen., Martin Luther:

Die Kraft der Schwachen: Geschichte der Familie King
Herausgegeben von Clayton Riley, Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, 1984

King, Martin Luther:

Ich bin auf dem Gipfel des Berges gewesen: Reden
Hamburg: Nautilus, 1. Auflage – 2016, (Utopien für Hand und Kopf)

King, Martin Luther:

Der Traum vom Frieden: Texte zur Orientierung. Mit einer Einführung
Herausgegeben von Peter Helbich. – 3. Aufl. – Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, 1991

King, Martin Luther:

Ich habe einen Traum: ein Lesebuch / Martin Luther King;
Herausgegeben von Heinrich Grosse, Ostfildern: Patmos-Verl., 2018

Möller, Martin:

Auf Gewalt verzichten? – Martin Luther King
In: RU praktisch fachdidaktisch: für das Referendariat und die ersten Berufsjahre in der Sekundarstufe,
Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, S. 130–137

Rainer Lemaire; Hiltrud Stärk-Lemaire:

Propheten: 7.– 8. Klasse:

Buxtehude: Persen, 2003. (Reihe 1000 AV-Religion; Cf 1088)

Plagentz, Achim:

I have a dream – today: Konfis erstellen ein Erklärvideo zu Leben und Werk des Martin Luther King, Jr.
In: Rpi-Impulse: Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN. – Marburg: rpi, Religionspädagogisches Institut, Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, 4/2018; S. 34–36

Presler, Gerd:

Martin Luther King: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten

Herausgegeben von Beate Kusenberg und Klaus Schröter – 18. Aufl. – Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 2016

Prinz, Alois:

Martin Luther King

Berlin: Insel Verlag, 2018

Sehnsucht nach Orientierung:

Vorbilder im Religionsunterricht / Herausgegeben von Christoph Bizer –
Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2008, (Jahrbuch der Religionspädagogik; 24)

Schibler, Hansjakob:

Martin Luther Kings erste Bewährung *oder*: Entschuldigung ist Feindesliebe

In: Reli: Zeitschrift für Religionsunterricht, Zürich: Theolog. Verl., 4 (2008), S. 22–24

Sengwitz, Thomas; Sengwitz, Birgit:

Lernen an Vorbildern

In: :in Religion 9 (2009)

Welker, Ulrike:

Martin Luther King entdecken

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.-Haus, 2002, (Genies für junge Leute)

Winnen, Valentin:

Gewaltsamer oder gewaltloser Widerstand?

Unterrichtsentwurf zum Film „Selma“, die Martin-Luther-King-Story

In: BRU: Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. – Wuppertal: Ges. für Religionspädagogik Villigst; Menden: Trapez-Verl., 64 (2015), S. 28–33

Zitelmann, Arnulf:

Keiner dreht mich um: die Lebensgeschichte des Martin Luther King

8. Aufl. – Weinheim; Basel: Beltz, 2018

Links:

https://www.schulkino.at/fileadmin/Schulmaterial/Selma/Selma_Filmpaedagogisches_Begleitmaterial.pdf

<https://www.bpb.de/>

<https://www.planet-wissen.de>

<https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihadream.htm>

<https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.htm>

<http://www.martin-luther-king-zentrum.de>

Filme**Der Bus von Rosa Parks**

Trickfilm – Markus Müller – Deutschland 2013

How long, not long

Animation, Dänemark, 2016

Martin Luther King – I have a dream

Produktionsjahr: 1998 (2007)

Grünwald, FWU Institut für Film und Bild

Martin Luther King – Ich wollte kein Zuschauer sein

Starnberg, MedienLB –

Medien für Lehrpläne und Bildungsstandards GmbH

Martin Luther King: Eine Spurensuche / Sebastian Freisleder

Deutschland: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 2014

Selma

Spielfilm – Ava DuVernay – Großbritannien, USA 2014

Ausleihmöglichkeiten unter: <https://www.medienzentralen.de>

LITERATURHINWEISE: RASSISMUS IN BILDERN

Leseempfehlungen:

Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk
Unrast Verlag 2015

Reni Eddo-Lodge: Warum ich nicht länger mit Weißen über Hautfarbe spreche (4. Auflage)
Tropen 2019

Alice Hasters: Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen – aber wissen sollten
Carl Hanser Verlag 2019

Tupoka Ogette: Exit Racism – Rassismuskritisch denken lernen (8. Auflage)
Unrast Verlag 2020

Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus (überarbeitete Fassung)
BoD – Books on Demand 2018

Wissen und Praxis online:

Amadeu Antonio Stiftung
<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/>

Bundeszentrale für politische Bildung: Rassismus
<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/rassismus/>

Die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e. V.
<http://isdonline.de/>

der braune mob e.V.
<https://www.derbraunemob.de/>

Doku-Empfehlung:

Afro.Deutschland (2017)
<https://www.dw.com/de/online-start-f%C3%BCr-dw-film-afrodeutschland/a-38140971>

LINKS: FRIEDENSARBEIT, INTEGRATION, MIGRATION

Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers
(www.kirchliche-dienste.de), Archivstraße 3, 30169 Hannover

Arbeitsfeld Friedensarbeit
Tel. 0511 – 1241 512
Mail: friedensarbeit@kirchliche-dienste.de

1. Friedensorte (www.friedensorte.de)

Rassismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit; Lernen, in Vielfalt zu leben:

Das Anne-Frank-Haus Oldau hat hier seinen Schwerpunkt. Wer einmal dort oder in der Gedenkstätte Lager Sandbostel war, kann wahrnehmen, wohin Rassismus führt. Die Mitarbeitenden vermitteln dies inhaltlich und medial reflektiert und lebendig.

Aber alle Friedensorte bieten in diesem Bereich pädagogische Bildungsangebote! Aus ihren unterschiedlichen Ansätzen heraus (Erinnerungsarbeit, Mission, Leben in Vielfalt, ...) können vielfältige Unterstützungen zu diesen leider ganz aktuellen Fragen abgerufen werden. Das Evangelisch-lutherische Missionswerk in Hermannsburg (ELM) kann mit vielen internationalen Kontakten helfen und Perspektiven aufzeigen. Das Antikriegshaus Sievershausen bietet z. B. Antirassismustrainings für Gruppen oder Einrichtungen und das Programm „Vorfahrt für Vielfalt“. Sandbostel, Oldau und Sievershausen bieten Programme für Schulklassen (ab Klasse 8 und ebenso für Klasse 4/2. Halbjahr) und KU-Gruppen (KU4, KU7, KU8).

Flucht, Migration und Integration:

Die Dokumentationsstätte Tidofeld hat hier den Schwerpunkt. Durch die mediale Präsentation persönlicher Fluchtschicksale weckt die Dokumentationsstätte Empathie. Man entdeckt Parallelen zwischen den seinerzeit oft verfeimten Flüchtlingen und Vertriebenen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und späteren „Gastarbeitern“, „Boatpeople“, „Russlanddeutschen“ und Geflüchteten aus Syrien, Afghanistan, Eritrea, Ghana ... So wird Geschichte ganz aktuell.

Das ELM in Hermannsburg ist durch seine vielfältigen internationalen Bezüge ein sehr kompetenter Ansprechpartner, der auch internationale Gesprächspartner*innen vermitteln kann.

Sievershausen, Tidofeld, Oldau und Sandbostel bieten verschiedene friedenspädagogische Programme in diesem Bereich. Sandbostel kann darüber hinaus auch auf deutsch-deutsche Geschichte hinweisen. Hier entstand nach dem 2. Weltkrieg ein „Notaufnahmelager Sandbostel“ für jugendliche männliche Flüchtlinge aus der DDR. Die Woltersburger Mühle berät in Bezug auf Stadtteilarbeit und Integration durch Jugendwerkstätten. Der Friedensort Osnabrück nimmt besonders die Probleme einer Großstadt in den Blick und berät Gemeinden, wenn es um die eigene Ausrichtung geht. Ein Schwerpunktthema ist hier die Frage der Inklusion.

2. Präventionsprogramme (www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/frieden/Frieden-erleben-)

Es gibt verschiedene Präventionsprogramme. Diese werden in erster Linie von Maik Bischoff angeboten und begleitet. – Näheres in dem Flyer: Frieden erleben (siehe Link in der Überschrift).

- Schritte gegen Tritte
- Vorfahrt für Vielfalt
- UBUNTU (Grundschule)

- Gib dem Hass keine Chance
- Anti-Bias Einführungstraining
- „Gegen rechte Parolen“ – Argumentationstraining
- Antirassismus Schulungen

3. Initiative „Kirche für Demokratie – gegen Rechtsextremismus“ in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers (IKDR) (www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/ikdr/Ueber-uns)

Die 2010 gegründete „Initiative ‚Kirche für Demokratie – gegen Rechtsextremismus‘ in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers“ (IKDR) bildet ein offenes Netzwerk. Sie verbindet Einzelpersonen, Organisationen, Kirchengemeinden und -kreise sowie Initiativen aus Kirche und Gesellschaft. Die IKDR tritt mit ihrer Arbeit rechtsextremen und menschenfeindlichen Haltungen innerhalb und außerhalb der Kirche entgegen. Sie unterstützt demokratische Beteiligung und Bildung für ein Leben in einer offenen Gesellschaft und der Anerkennung der uneingeschränkten Würde eines jeden Menschen. Dies geschieht durch Unterstützung von Aktionen, Bereitstellung von Material zur Information und Bildung (www.hkd-material.de/kirche-im-dialog/) und Öffentlichkeitsarbeit. Bei Konflikten vor Ort berät sie und vermittelt Kontakte. Dabei arbeitet sie zusammen mit kirchlichen Akteuren, zivilgesellschaftlichen Organisationen und öffentlichen Einrichtungen.

4. Bewährte Kooperationspartner

a) Kulturpixel und hier besonders Christoph Pinkert

(www.kulturpixel.org; <http://christoph-pinkert.de/>)

Die Seminare und Workshops von Kulturpixel richten sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Schulen, Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung oder anderen Organisationen.

In den Workshops werden die Teilnehmenden für unterschiedliche Aspekte von Vielfalt sensibilisiert und transkulturelle Kompetenzen und gewaltfreie Konfliktlösungsmethoden vermittelt. Die Teilnehmenden setzen sich mit Diskriminierung auseinander und erlernen Handlungsmöglichkeiten gegen Ausgrenzung und Rassismus.

b) KURVE Wustrow (www.kurviewustrow.org)

Die „KURVE Wustrow“ ist einer der anerkannten Träger für den zivilen Friedensdienst und langjähriger Kooperationspartner der kirchlichen Friedensarbeit.

Sie engagiert sich im Kampf gegen Rassismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus und hat verschiedene Programme und Angebote für den schulischen Bereich zu diesen Themen.

Die „KURVE Wustrow“ ist Mitglied des Trägerkreises der Friedensbildung im Niedersächsischen Kultusministerium und Mitglied im Arbeitskreis „Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung“ sowie in der Leitung des „Norddeutschen Netzwerks Friedenspädagogik“ (s. u.) tätig.

c) Das Norddeutsche Netzwerk Friedenspädagogik

(www.netzwerk-friedenspaedagogik.de)

Das Norddeutsche Netzwerk Friedenspädagogik ist ein Zusammenschluss von freien und institutionellen Trägern für die Bundesländer Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Niedersachsen und Bremen. Es versteht sich als Forschungs- und Fortbildungs-Plattform für Lehrer*innen aller Schulformen und Mitarbeiter*innen in der Kinder- und Jugendarbeit, für Student*innen und Wissenschaftler*innen im Bereich Erziehungs-, Politik- und Sozialwissenschaft sowie der Friedens- und Konfliktforschung. Das Netzwerk bietet vielfältige Kontaktmöglichkeiten zu Trainer*innen in der Antirassismusbearbeitung.

Kontakt: Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland; Arbeitsstelle Ökumene – Menschenrechte – Flucht – Friedensbildung; Referat Friedensbildung; Julika Koch; Shanghaiallee 12/14, 20457 Hamburg; Tel.: +49 40 36 90 02 64; Mobil: +49 178 13 26 436; Mail: Julika.Koch@oemf.nordkirche.de

Zusammengestellt von Lutz Krügener und Lars-Torsten Nolte, Haus kirchlicher Dienste.

Kontakt:

Lisa Gellert, Arbeitsfeld Friedensarbeit
Tel. 0511 1241 560
Mail: gellert@kirchliche-dienste.de

Lars-Torsten Nolte, Arbeitsfeld Migration und Integration
Tel. 0511 1241 689
Mail: nolte@kirchliche-dienste.de

ANGEBOTE DES LANDESJUGENDPFARRAMTS ZUM BEREICH: ANTIDISKRIMINIERUNG

Franziska Horn, Referentin für Ökumene, Internationale Arbeit und Umweltbildung

Angebote zur Kooperation zwischen Evangelischer Jugend und Muslimischer Jugend

- Interkultureller Austausch (unter anderem mit Omsk und Taiwan)
 - ▶ in Kooperation mit dem Ev.-Luth. Missionswerk/Hermannsburg (ELM)
- Internationale Jugendwoche
 - ▶ in Kooperation mit dem ELM
- Wiederaufnahme eines Programms zum Europäischen Freiwilligendienst (Weltwärts)
 - ▶ in Kooperation mit dem ELM
- Trainerin für „Schritte gegen Tritte“

Link: <https://www.kirchliche-dienste.de/meta/personen-suche?id=f40a4615-13a2-4167-a4e9-6811507e5b82>

Tel. 0511 1241 450; Mail: horn@kirchliche-dienste.de

Sarah Vogel, Referentin der Netzwerkstelle für jugendpolitische Bildung (Evangelische Trägergruppe)

- Angebote zur historisch-politischen Bildung und Gedenkstättenpädagogik
- Angebote zu „Jugendarbeit gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“
- Mitarbeit im Norddeutschen Netzwerk Friedenspädagogik (NNF)
- Material: Spuren suchen – Zeichen setzen. Eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Konzepte & Praxis der historisch-politischen Bildung
- Trainerin für „Schritte gegen Tritte“

Link: <https://www.kirchliche-dienste.de/meta/personen-suche?id=47d9dd66-8598-4efb-ac1d-b032e05cde44>

Tel. 0511 1241 155; Mail: vogel@kirchliche-dienste.de

Marco Kosziollek, Referent für die Arbeit mit Schüler*innen

- Programm „Respect your buddy“ (Antidiskriminierung/Antirassismus), Zielgruppen: Ehrenamtliche sowie Schüler*innen ab Jg. 7, Modularer Aufbau zur Gestaltung von 90-minütigen bis Wochenend-Seminaren, Arbeitsweise: handlungs- und erlebensorientiert; https://www.kirchliche-dienste.de/arbeitsfelder/jugendliche/Schuelerarbeit/Respect_your_buddy
- Angebot zur Menschenrechtsbildung für den Grundschulbereich
- „Trainer für interkulturelle Kompetenz“ (Ijr), Multiplikator bei der Plattform Love-Storm (gegen „Hetze im Netz“)

Link: <https://www.kirchliche-dienste.de/schuelerinnen>

Tel. 0511 1241 573; Mail: Kosziollek@kirchliche-dienste.de

Einige der weiteren Kolleg*innen haben Ausbildungen in kultursensibler Arbeit.

Mandate:

- IKDR – Initiative Kirche für Demokratie und gegen Rechtsextremismus
- Fonds „Frieden stiften“
- HkD-Arbeitsgruppen: AG Flucht, Expert*innenrunde Frieden, Netzwerk Frieden und Erinnern
- Fachkreis Ökumene und Internationale Arbeit (aej)
- AG „Gender und Sexuelle Vielfalt“ & „Jugendarbeit gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Landesjugendring)
- Stiftung niedersächsische Gedenkstätten
- Stiftungsbeirat Antikriegshaus Sievershausen
- Anne-Frank-Haus Oldau

Kooperationspartner*innen:

- Arbeitsgemeinschaft Ev. Jugend in Deutschland (aej – <https://www.evangelische-jugend.de>)
- Landesjugendring (ljr – <https://www.ljr.de/>)
- Ev.-Luth. Missionswerk/Hermannsburg (ELM – <https://www.elm-mission.net/>)
- Norddeutsches Netzwerk Friedenspädagogik (<https://netzwerk-friedenspaedagogik.de/>)
- Anne-Frank-Haus Oldau (<https://www.cvjm-gastfreunde.de/cvjm-gastfreunde-haeuser/deutschland/niedersachsen/anne-frank-haus-oldau/>)
- Antikriegshaus Sievershausen (www.seminarhaus-sievershausen.de/)
- Schlau e. V. – Bildungs- und Antidiskriminierungsveranstaltungen zu sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität (<https://schlau-nds.de/>)
- Christoph Pinkert (<http://christoph-pinkert.de/> www.weltfrieden.eu)
- ...

Zusammengestellt von:

*Marco Kosziollek, Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers,
Landesjugendpfarramt*

AUTOR*INNEN DIESER ARBEITSHILFE

Samira Kleinschmidt setzt sich als Assistentzkuratorin der Kunsthalle Emden mit Fragen der Repräsentation und deren Niederschlag in der Kunst- und Kulturgeschichte auseinander.

Marco Kosziollek arbeitet im Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers in Hannover im Landesjugendpfarramt (Referent für die Arbeit mit Schüler*innen).

Eugenia Kriwoscheja ist freie Kunsthistorikerin und Kuratorin mit dem Schwerpunkt: queer-feministische Kunstgeschichte mit Bezügen zur kritischen Weißseinsforschung und Postkolonialer Theorie.

Lutz Krügener arbeitet als Pastor in Hildesheim Drispfenstedt.

Lars-Torsten Nolte arbeitet im Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers in Hannover im Bereich Migration und Integration. Er ist Mitglied im Arbeitskreis Rassismus.

Marie-Christine Raddatz setzt sich als museumspädagogische Mitarbeiterin in der Kunsthalle Emden mit partizipativen Vermittlungsstrategien auseinander.

Das Team der ARO

Dr. Ute Beyer-Henneberger ist Geschäftsführerin der Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO) und als Studienleiterin im Bereich der religionspädagogischen Fortbildung tätig. Sie lehrt als Dozentin an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg.

Jutta Renken-Sprick ist Studienleiterin in der ARO und ebenfalls für Fortbildungen und religionspädagogische Veröffentlichungen zuständig. Sie unterrichtet zudem in Emden an der BBS 1.

Andreas Scheepker, Studienleiter in der ARO, ist ebenfalls für Fortbildungen und religionspädagogische Veröffentlichungen zuständig. Er unterrichtet außerdem am Gymnasium Ulricianum in Aurich.

Sonja Skoczylas ist für die Verwaltung und die Bibliothek der ARO verantwortlich.

IMPRESSUM

MARTIN LUTHER KING ON STAGE

Biografisches | Hintergründe | Zugänge

Unterrichtsmaterialien für Schule und Gemeinde (SEK I/II)

Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers,
Das Landeskirchenamt
Dr. Stephanie Springer (Hg.)
Rote Reihe 6, 30169 Hannover
www.landeskirche-hannovers.de

Redaktion (©)
Dr. Ute Beyer-Henneberger
Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik Ostfriesland (ARO), Georgswall 7, 26603 Aurich
www.aro-aurich.de

Lektorat
Kirsten Tyra

Layout
Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers,
Evangelische Medienarbeit | EMA
Marc Vogelsang
Archivstr. 3, 30169 Hannover
www.evangelische-medienarbeit.de

Druck
Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers,
Haus kirchlicher Dienste
Archivstr. 3, 30169 Hannover
www.kirchliche-dienste.de

Auflage: 350, auch als Download

www.material-e.de



Titelfoto: Library of Congress, Public domain, via Wikimedia Commons
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Martin_Luther_King_press_conference_01269u_edit.jpg

Foto Seite 4: Library of Congress,
[Dr. Martin Luther King, Jr., half-length portrait, facing front] / World Telegram & Sun photo by Dick DeMarsico.
<https://www.loc.gov/resource/cph.3c26559/>

Foto Rückseite: Ute Beyer-Henneberger



Grabstein Martin Luther King und Coretta King