

Johannes Thiele

Einübung in das Friedenshandeln

Religionspädagogische Anmerkungen zum sozialen Ort
der "Anstiftung zum Frieden"

...da erschrak der schöpfer
nachdenklich wurde er sehr
und alsbald als erstes
entwaffnete er seine engel
und nachher
und zuletzt
sich selbst...

Kurt Marti

Dieses Jahrzehnt wird nicht vorüber-
gehen, ohne daß katholisch gleich-
gesetzt werden wird mit "antiwar"
und "antiatom", mit "peace" und mit
"protest".

National Catholic
Reporter, USA

1. Von der Friedenserziehung zur "Anstiftung zum Frieden"

Die Frage nach der religiösen Erziehung zum Friedenshandeln¹ ist eine Frage nach den Bedingungen und Folgen des Friedenszeugnisses von Christen - und nach der politischen Konsequenz, zu welcher der Glaube an das "Evangelium des Friedens"² führt. Die diesem Beitrag zugrunde-
liegende These lautet daher: "Friedenserziehung" ist kein Instrument, um eine pädagogische Strategie für eine auf Kinder und Jugendliche zugeschnittene Moral durchzusetzen, sondern eine Möglichkeit, in Familien, Gruppen, Schulklassen und Gemeinden Aufmerksamkeiten zu entdecken, um "Frieden" in einer zutiefst friedlosen Zeit durch zeichenhaftes Handeln aus dem Glauben antizipatorisch zu leben. Die Religionspädagogik kann demnach die Rede vom biblisch bezeugten Schalom³ nicht einfach wie einen erzieherischen Imperativ nur wiederholen und pädago-

gisch umsetzen. Sie muß vielmehr einen Weg finden von der moralisierenden Friedenserziehung zur "Einübung in das Friedenshandeln"⁴, zur "Anstiftung zum Frieden".

Vor allem zwei Einwände unterstützen den Satz, daß es eigentlich unmöglich sei, zum Frieden zu erziehen. Der erste Einwand kommt aus dem eschatologischen Vorbehalt des christlichen Glaubens. Solange unter Erziehung eine funktional ausdifferenzierte, absichtsvoll-methodische Lenkung verstanden wird, kann es eine christlich motivierte "Erziehung zum Frieden" nicht geben. Der Friede ist nicht herstellbar, auch durch Erziehung nicht - das ist eine ebenso banale wie notwendige Feststellung, um die auch in der Religionspädagogik neu aufgebrochene friedenspädagogische Euphorie zu dämpfen. Das Leben im Schalom⁵, in einem umfassend gerechten Frieden also, widersetzt sich friedenspädagogischen Anstrengungen, weil es im christlichen Verständnis letztlich nur als geschenkt, aus Gottes treuem und gerechtem Handeln erfahren werden kann und die Vollendung des Reiches Gottes nicht in der Hand des Menschen liegt. Ein erziehungskritischer Einwand schließlich weist auf die nicht von der Hand zu weisende Unmöglichkeit hin, zum Frieden zu erziehen kraft des moralischen Appells, der ethischen Gesinnung, des zum Ausdruck gebrachten guten Willens. Er unterläuft die weitverbreitete Ansicht, daß eine vom Vertrauen in die Langzeitwirkung getragene "Erziehung des Menschengeschlechts" (G.E.Lessing) überhaupt möglich ist. Um hier zu einem realistischen Blick auf die friedenspädagogischen Möglichkeiten zu kommen, braucht es immer wieder die recht schmerzliche Einsicht in die relative Fruchtlosigkeit und den jedenfalls sehr begrenzten Erfolg friedenserzieherischer Arbeit. Alfred Walter sieht die Grenze jeder Friedenserziehung und ihrer Didaktik in deren doppelter Irrelevanz: Wird Frieden im Sinne der kritischen Friedensforschung als Überwindung von organisierter Friedlosigkeit⁶ und struktureller Gewalt⁷ verstanden, so hat nach seiner Auffassung die Erziehung des Einzelnen auf die praktische Veränderung friedloser Verhältnisse kaum einen Einfluß: "Das doppelte Dilemma der Friedenserziehung besteht somit darin, daß Friedenserziehung, welche sich dem Einzelnen im Sinne individueller Verhaltensänderung zuwendet und dort effektiv Erfolg zeitigen kann, sich auf den Makrobereich nicht auswirkt; andererseits führt die notwendige Orientierung an dem anzustrebenden Ziel, negativ formuliert als Abwesenheit organisierter Friedlosigkeit und struktureller Gewalt, dazu, daß sich Friedenserziehung angesichts dieser riesigen Aufgabe zur Ohnmacht verurteilt sieht."⁸

Das weist auf erhebliche Konzeptionsprobleme hin, auf die auch Henning Schierholz eingeht: "Die Frage, ob man überhaupt 'zum Frieden erziehen' kann, ist nicht dadurch bereits beantwortet, daß man es einfach postuliert. Über die (...) Lernziele herrscht keineswegs Einigkeit, und die Globalformel 'Friedenserziehung' scheint aufgrund des weiten Rahmens, den sie steckt, eher Anlaß zu Mißverständnissen zu bieten als zu Klärung und Präzisierung. Nicht ausdiskutiert ist auch die Frage nach dem Ort möglicher friedenspädagogischer Lernprozesse angesichts eines zunehmend von struktureller Gewalt, Hierarchie und Leistungsdruck geprägten Erziehungssektors und eines auf formale Fähigkeiten abzielenden Bildungswesens."⁹

Bevor überhaupt die didaktischen Grundfragen nach Zielen, Inhalten und Methoden friedenserzieherischer Prozesse geklärt werden können, muß die Frage nach dem sozialen Ort gestellt und diskutiert werden. Im religionspädagogischen Sektor, der sich ohnehin durch ein beklagenswertes Defizit an Sensibilität für Fragen der Friedenspädagogik auszeichnet, ist dieses Problem von entscheidender Bedeutung. Denn die rasche und unüberlegte Zuweisung der friedenspädagogischen Fragen in die Lebensräume von Kleinfamilie und Schule ist zumindest aus zwei Gründen fragwürdig: zum einen, weil damit eine Ausdifferenzierung der religionspädagogischen Praxisfelder festgeschrieben wird, die angesichts der faktischen Begrenzung des religiösen Lernens auf funktional definierte Lernorte bedenklich ist, zum anderen, weil die Innovationsmöglichkeiten der atomisiert lebenden Kleinfamilien und der lernorganisatorisch durchstrukturierten Schulen sehr gering sind.

Der Religionsunterricht in der Schule ist im Hinblick auf die providentielle Bedeutung christlich-subsistenten Friedenshandelns, wie noch zu zeigen sein wird, von sekundärer Bedeutung. Von der Sache des Friedens her wäre zudem Widerstand geboten gegen die aktuelle Verzweckung des Friedensthemas, wie sie weithin üblich geworden ist, um den (Religions-) Unterricht zeitgemäßer und auf der Höhe des Problembewußtseins zu gestalten. Die Schule (und in ihr der Religionsunterricht) ist ständig begierig auf neue Ziele und Themen, um Schülern, Eltern, Lehrern und der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu bestätigen, wie unentbehrlich das professionelle Schullernen ist: "Es werden Lernangebote, Lerneinheiten, Lernschritte und Lernziele zum Thema entwickelt. Die Hektographiermaschinen klappern und die Photokopiergeräte sind ständig überlastet. Der Apparat des pädagogischen Technizismus wird wieder einmal in Schwung gebracht, um eine neue Fragestellung zu handlichen

und kontrollierbaren pädagogischen Rationen herzurichten. Es wird nicht lange dauern, bis auch die didaktische Einheit "Frieden" in den Sog des Zensuredrucks gerät. Es besteht die Gefahr, daß die Friedenspädagogik zum Bestandteil jener sozialen Kontrolle wird, als welche viele Schüler die Schule erleben. Der Unterricht über den Frieden wird dann zu einem neuen Mittel in der langen Reihe der Versuche, die Schüler zu befrieden. Die pädagogische Demontage des Friedens hat begonnen."¹⁰

Kritische Friedenserziehung zeichnet sich im Gegensatz zu traditionellen friedenspädagogischen Vorstellungen dadurch aus, daß sie die Reflexion über ihre Realisierungsbedingungen ausdrücklich zum Thema macht. Das heißt aber auch, daß sie die Tatsache nicht verdrängt, daß sie in gesellschaftlichen Institutionen stattfindet, die selbst durch eine gewisse Friedlosigkeit und strukturelle Gewalt gekennzeichnet sind.¹¹ Bei den verschiedenen, sich als kritische Friedenserziehung verstehenden Ansätzen läßt sich auf Grund der Erkenntnis einer tiefen Verflochtenheit in die gesellschaftlichen Mechanismen von Gewalt und Unfrieden eine große Reserve gegenüber schulischem Unterricht¹² als einem Ort von Friedenserziehung finden. Will Erziehung zum Frieden in ihrem Verständnis nicht idealistisch-appellativ bleiben und die in der schulischen Praxis sichtbare gesellschaftliche Realität nicht verfehlen, dann hat sie über die Sozialisationsfunktionen der Schule nachzudenken. Diese kritische Analyse der Instanz Schule und ihrer "Sozialpathologie"¹³ sowie der in ihr wirksamen Kommunikationsprozesse ist in der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung hinreichend geleistet worden, so daß in diesem Zusammenhang ein Hinweis darauf genügen muß.

Was also kann religionspädagogische Friedensarbeit bedeuten, die sich als Anstiftung zum Leben im Schalom begreifen will und nicht als moralisierende Friedenserziehung, welche sich nur in - guten oder schlechten - pädagogischen Absichten an den einzelnen richtet? Kann man, ja darf man sie überhaupt den professionellen Produzenten pädagogischer Wirklichkeiten überlassen? Gehört die Anstiftung zum Frieden in das planmäßige Geschäft von Bildung und Schule? Oder ist sie nicht vielmehr eine Berufung, die an alle Menschen ergeht? Wenn Erwachsenwerden heißt, "nicht 'erzogen' werden, sondern ins Leben hineinwachsen" (Ivan Illich)¹⁴, wie kann es gelingen, in den Frieden hineinzuwachsen, ohne zu ihm belehrt zu werden?

Die Bedingungen für das zeichenhafte Friedenszeugnis von Christen, so wurde angedeutet, sind auffindbar in der Subsistenz, im Erfahrungsraum der "Koinonia", zu der man sich versammelt, in der man Eucharistie

feiert (Liturgia), sich als Glaubende gegenseitig stärkt (Kerygma) und trägt (Diakonia).

2. Die Subsistenz des christlichen Friedenshandelns

Die Frage nach dem sozialen Ort der "Einübung in das Friedenshandeln" ist die vorrangigste und wohl auch brisanteste einer christlich motivierten Friedenspädagogik - die vorrangigste, weil sich an ihr viele Vorentscheidungen entzündeten, die brisanteste, weil sie ganz bestimmte Optionen freisetzt, die im Raum der christlichen Großkirchen höchst umstritten sind.

"Wo können die Kinder glauben lernen?" fragt der Tübinger Religionspädagoge Wolfgang Bartholomäus¹⁵ und untersucht kritisch die geläufigen Hinweise auf Familie als "Hauskirche", Religionsunterricht in der Schule und Katechese in der Gemeinde. Er geht von der lapidaren und gleichwohl bezeichnenden Auffassung aus: "Kinder lernen glauben im Miteinander von Christen. Das Wichtigste vom Leben lernen sie im Umgang mit den Menschen, mit denen sie zusammenleben und die sie erleben; und die sie an ihrem Leben teilhaben lassen und ihr Leben ihnen erschließen, sein Gelingen und sein Scheitern und die Kraft, aus der das Gelingen stammt und das Scheitern ertragen wird. Das nenne ich Erziehung."¹⁶ Ob nicht dieser Prozeß ganz anders als "Erziehung" genannt werden müßte, ob er nicht die landläufigen Vorstellungen von Erziehung sprengt und ihr Gegenteil darstellt, muß später noch diskutiert werden. An dieser Stelle ist allein wichtig, daß die Ausdifferenzierung katholisch-religionspädagogischer Felder in voneinander so unterschiedene soziale Orte wie Familie, Schule und Gemeinde ebenso fragwürdig wie verhängnisvoll gewesen ist. Wolfgang Bartholomäus scheint genau das zu spüren, wenn er feststellt: "die religionspädagogischen Möglichkeiten der Familien hängen an einem familienübergreifenden Miteinander, wie es etwa in Basisgemeinden, aber auch in Familienkreisen, Elterntreffs, Projektgruppen, Freundeskreisen oder Verbänden, versucht wird. Dieses Miteinander zu inspirieren, in dem Eltern und Kinder, natürlich auch Einzelpersonen, eingebettet sind in einem größeren sozialen Zusammenhang, ist Aufgabe der Pastoral."¹⁷ Dieser neu skizzierte soziale Ort entsteht aus der Überwindung der spürbaren Isolation inselhaft lebender Kleinfamilien und den Hoffnungen, die aus der Bewegung der Basisgemeinden erwachsen. Was bedeutet diese

Aussage, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen das Miteinander, in dem Glauben gelernt wird, nur in familienüberschreitenden und gemeinde-
unterschreitenden Zellen realisierbar ist¹⁸, für das "Lernen des Friedens"?

Das Lernen des Glaubens und das Lernen des Friedens sind nicht voneinander zu trennen, intentional, inhaltlich, methodisch und auch strukturell nicht. Der Friede ist halt kein Nebenthema, ohne das der christliche Glaube auch begriffen werden könnte.¹⁹ Daher wird hier nach den erziehungsüberwindenden Möglichkeiten gefragt, die junge Menschen freisetzen können, in die Wahrnehmung ihres Lebensraumes und den Glauben hineinzuwachsen. Wirklichkeit erschließt sich ihnen ja nicht in erster Linie über Begriffe, sondern über bestimmtes Handeln: "Das Miteinander ist ein Miteinander gemeinsamen Handelns. Wir haben den Glauben zu lange über den Kopf laufen lassen. Und in unseren Köpfen ist er verkommen. Das gemeinsame Handeln von Christen, die sich ihres Glaubens als Motiv und Energie ihres Handelns gewiß sind und sich bisweilen auch davon Rechenschaft geben, entfaltet die emotionalen Möglichkeiten des Glaubens und stiftet so die Bedingungen von Erkenntnis und Einsicht. Im gemeinsamen Handeln von Christen wird Christsein vor allem als Orthopraxis erfahrbar - und darin erst plausibel und übernehmbar."²⁰

Dazu gehört, daß junge Menschen über die Wahrnehmung des zeichenhaften Friedenshandelns von Christen, über das Hineingenommenwerden in die Subsistenz dieses Friedenshandelns eine bestimmte entwaffnende und widerstandsfähige Tradition des Glaubens kennen- und womöglich schätzenlernen. Diese Tradition wird über Geschichten von der Militanz der Wehrlosigkeit gebildet, die das Evangelium vom Leben und Sterben Jesu Christi vorbuchstabiert. Nur so wird es möglich, Modelle des gewaltfreien Protests und Widerstands²¹ zu suchen und selbst einzuüben. Es gibt ungezählte Geschichten von der Erfahrung, daß das zeichenhafte Friedenszeugnis die Menschen nicht schwächer, sondern stärker macht, vom Widerstand, vom Gebet in der Öffentlichkeit, von der Unterbrechung der friedlosen Verhältnisse - selbst erlebte und von anderen erfahrene Geschichten.

Die Einübung in das Friedenshandeln von Menschen, die sich für die ständige gewaltfreie Veränderung unfriedlicher Verhältnisse aus ihrem biblisch fundierten Glauben engagieren, wirkt überzeugend und anstiftend nur, wenn sie ein integratives Modell des Lernens vorstellt, dabei zumindest drei wichtige Dimensionen berücksichtigt und in eine Balance zu bringen versucht:

- die kognitive Dimension (kritische Information und Aufklärung)
- die affektive Dimension (Betroffenwerden von der Sache des Friedens)
- die handlungsorientierende Dimension (Befähigung zum friedentiftenden Handeln aus dem Glauben).²²

2.1. Einübung in das Friedenshandeln setzt in der Lebenspraxis christlicher Subsistenz an

"Wenn in der Lebenspraxis keine Ansätze von Friedenlernen zu finden wären, dann hätte es keinen Sinn, von institutionalisierter Erziehung noch irgendetwas zu erhoffen" (Horst Rumpf).²³ Die Lebenspraxis soll hier mit "Subsistenz" bezeichnet und bestimmt werden. Subsistenz heißt in der Ökonomie so viel wie Unterhaltswirtschaft, umweltbezogene Grundlage einer lokalen Bewirtschaftung, die nicht von industrieller Produktion erreicht wird und auch nicht von einem organisierten Markt- und Verteilungssystem abhängig ist.²⁴ Unter basisgemeindlicher Subsistenz könnten dementsprechend die Lebensbereiche der Koinonia von Christen verstanden werden, die sich ihre Lebens- und Handlungsspielräume nicht durch die Freizeit-, Bewusstseins- und Frömmigkeitsindustrie vordefinieren lassen wollen und damit in bewußten Widerspruch zur bürokratischen Verwaltung des Glaubens treten. In subsistenten Bereichen, abseits von Erziehung durch Professionelle und (stellvertretend) Laien, lernen junge Menschen das meiste und wichtigste für ihr Leben, auch wenn gerade dieses "Lernen" durch das Kommunikationswirrwarr einer komplexen Medienlandschaft und durch immer stärkere pädagogische Reglementierung mehr und mehr bedroht und verunmöglicht wird. Die verlorengegangene Subsistenz ist heute mühsam erst wieder herzustellen, indem zum Beispiel die eigene Lebenspraxis mit christlichen Basisgruppen vernetzt wird: "Im Miteinander solcher Gruppen bleiben Religion und Leben unvermischt und ungetrennt beieinander. Das Miteinander wird nicht, wie in vielen Ortsgemeinden, enggeführt auf das (vermeintliche) 'Miteinander' gemeinsam geübter religiöser Praxis"²⁵, sondern erhält sein Spezifikum in der "Vernetzung von Religion und Leben".²⁶ (Die gesellschaftlich institutionalisierten Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen erscheinen dieser subsistenten Lebens- und Glaubenspraxis gegenüber von absolut zweitrangiger Bedeutung.) Dieses Spezifikum liegt in der Dynamik des Miteinanderlebens und -glaubens nicht im direkt erzieherischen Umgang. Von Friedenspädagogik zu sprechen hätte hier nur Sinn, wenn sie begriffen würde als Ermöglichung jener

sozialen Bedingungen, unter denen das Aufwachsen in einer zeichenhaft dem Frieden Raum gebenden Gemeinschaft von Christen begünstigt wird. Gemeint ist damit keine besondere "religiöse" Friedenserziehung, die zum ursprünglichen Alltagsleben von Christen noch dazukommen muß. Das Lernen des Glaubens und des Friedens in ihrer gegenseitigen Vernetzung geschieht signifikant nur so, daß junge Menschen über das Friedenshandeln in ihrer Umgebung für den alltäglichen Unfrieden aufmerksam und im praktisch werdenden Glauben an das friedentiftende Schalom Gottes glücklich werden.

Wo jedoch das Leben eines familienübergreifenden Beziehungsgeflechts nicht (mehr) religiös artikuliert wird, kann auch eine aus welchen Gründen auch immer für notwendig gehaltene "religiöse Erziehung" nur als aufgesetzt, abgetrennt von alltäglichen Lebensvollzügen empfunden werden. Die Aufgabe, die Bedingungen für ein subsistentes Aufwachsen so günstig und förderlich wie möglich zu gestalten, darf nicht von der subsistenten Lebens- und Glaubenspraxis auf sekundäre gesellschaftliche Institutionen verlagert werden.

Mit dem Lernen des Friedens verhält es sich ähnlich: auch es kann nicht ohne weiteres in den schulischen Unterricht oder in sich von der gesellschaftlichen Verfassung weitgehend absorbierende kirchliche Binnenräume abgedrängt werden. Die Einübung des Friedenshandelns fängt an, ohne sich von vornherein auf den Nahbereich der Innen- und der Mikrodimension des Glaubens²⁷ beschränken zu lassen, mit der über Erfahrung innerhalb der Subsistenz geschützten und geförderten Bewußtwerdung von Verantwortung gegenüber sozialer Gerechtigkeit und ihrer Verknüpfung mit alltäglichem, friedentiftendem Handeln. Dieser "Anfang" ist nicht zu unterschätzen, denn fast jedes Kind ist korrumpierbar durch Erziehung, durch Desorientierung, durch Verführung und durch Erzeugung falschen Bewußtseins. Es ist der Vergiftung des konvivialen Klimas durch die Beschwörung kollektiver Feindbilder und Vorurteile hilflos ausgeliefert. Nur wenige Kinder entwickeln dagegen ausreichende Resistenzkräfte und können sich gegen den pädagogisch-didaktischen Kolonialismus in Geltung bringen. Um so dringender ist ein Ansatz, der Friedenspädagogik konsequent beim Friedenshandeln selbst ansetzt und nicht bei einer moralisierenden und im schlimmsten Fall deformierenden Erziehung. Friedenspädagogik hat dabei nicht die Aufgabe, vom strukturell friedlosen Leben in der Gesellschaft abzuschirmen. Der letzte Grund aber, die größtmögliche Sparsamkeit an Erziehung zu fordern, ist der, daß Kinder einen Anspruch auf Schutz haben - Schutz vor pädagogischer Nachstellung auf Schritt und

Tritt, vor moralischer Selbstgerechtigkeit der Erziehenden, die immerzu wissen, was für sie nützlich und zuträglich ist, Schutz auch vor der Auslieferung an die militärische Sprachregelung, die im pädagogischen Alltag oft bedenkenlos reproduziert wird.

Schon mit kleineren Kindern kann und soll man über Gewalt, Krieg und Frieden sprechen, aber nicht mit dem erhobenen Zeigefinger des erzieherischen Interesses und der ethisch vermeintlich besseren Position, sondern weil man selbst bewegt ist von diesen Fragen und sich das Betroffensein im eigenen Leben niederschlägt. In der Art und Weise jedenfalls, wie Großeltern und Eltern, Geschwister und Verwandte, Freunde und Gruppen ihr Bekenntnis zum Evangelium des Friedens²⁸ aussprechen, wie sie Kraft zum Widerspruch gegen die inszenierte Produktion von Unfrieden finden, wie sie mit ihrer eigenen Begrenzung, ihrem Unvermögen friedlich zu leben, ihrer Schuld, ihren Feindbildern umgehen, wie sie um Frieden beten - daraus können jungen Menschen Gewisheiten erwachsen, die tiefer und nachhaltiger in das Evangelium weisen und seinen Frieden erkennen helfen, als jede moralische Selbstbehauptung.

2.2. Einübung in das Friedenshandeln in subsistenter Lebens- und Glaubenspraxis hat Konsequenzen für die Reform der Kirchen

Die Basisbewegung²⁹ ist in der katholischen Kirche, vornehmlich der Bundesrepublik Deutschland, alles andere als unumstritten; sie zieht derzeit das gesammelte Mißtrauen der sog. Amtskirchen auf sich. Tatsächlich stellt ihr Versuch, die Praxis des Evangeliums in der entschiedenen Konkretion christlicher Existenz heute neu durchzubuchstabieren, eine unbequeme Anfrage, ja eine kritische Infragestellung der herkömmlichen Kirchen- und Gemeindemodelle³⁰ dar. Die Basisgruppe oder - sozial höher vernetzt und kontinuierlicher verfaßt - die Basisgemeinde ist, wenn sie mit dem praktischen Friedenszeugnis in der Entschiedenheit des "entwaffnenden Glaubens" ernst macht, nur in einer kritisch-solidarischen oder offen sympathisierenden Nähe zur Friedensbewegung denkbar. In ihr sind die kirchengesellschaftlichen Sanktionsmechanismen, mit denen eine Linie christlicher Friedensprogrammatik hart durchgesetzt werden soll,³¹ auf Dauer außer Kraft gesetzt. Orientierungspunkt kann in ihr letztlich nur das Evangelium vom gewaltlos lebenden und sterbenden Jesus Christus sein.

Daß sich die Basisbewegung - im Gegensatz zu den lateinamerikanischen Kirchen - hierzulande nur schwer entfalten kann, hat nicht nur mit der

bürokratisch durchorganisierten Struktur der katholischen Kirche zu tun. Die Fronten in Lateinamerika scheinen zwar deutlicher zu sein und die Entscheidungen einfacher und vor allem eindeutiger, aber der letzte Grund für den nur zögerlichen Aufbruch der Basisbewegung liegt nicht in den unterschiedlichen Gesellschaftssystemen und Mentalitäten. Vielmehr haben die Schwierigkeiten einer kirchlichen Basisbewegung in der Bundesrepublik mit den verbürgerlichten Formen der Religion³² zu tun, mit dem abgesättigten Wohlstandschristentum, das für sein Funktionieren nur die Servicekirche braucht, nicht aber den Exodus aus verfestigten Strukturen und die reformatorische Umkehr. Die Friedensbewegung, die zu einem gewichtigen Teil aus christlichen Gruppen besteht, welche ungezählte Projekte tragen und mitgestalten, bringt, ohne daß es ihr recht bewußt wird, in die organisierten Großkirchen die Konfrontation des bürgerlichen Christentums mit dem Evangelium des Friedens hinein, die den Rückzug in die privatisierte Frömmigkeitskultur nicht mehr zuläßt und in die offene Auseinandersetzung treibt. Es wäre die Aufgabe der Kirchen, ohristische Gemeinden für die Anliegen der Friedensbewegung zu sensibilisieren, den Aufbruch von unten zu stärken, Gruppen zu inspirieren, die in den Kirchen mit ihrem Friedenshandeln ein Heimatrecht suchen. Es käme darauf an, "lebendige kleine Zellen an der Basis zu bilden, die fähig sind, die Einzelnen und die Kleinfamilien aus ihrer Anonymität und Vereinsamung zu ziehen und zu übergreifenden Gruppierungen zu verbinden."³³ Ob die Großkirchen zu solcher Aufgeschlossenheit, inneren Toleranz und Beweglichkeit fähig und willens sind, darf jedoch zunächst angezweifelt werden. Je energischer subsistente Lebens- und Glaubensspielräume wiederentdeckt und gegenüber einer auf Abgrenzung bedachten Kirchenleitung behauptet werden, je überzeugender es gelingt, die "Lernorte des Friedens" in Basisgruppen innerhalb der Friedensbewegung einladend genug zu gestalten, daß sich junge und ältere Christen bereit finden, ihr Leben ein Stück weit einzutauschen für den Schalom Gottes auf dieser Erde, um so nachhaltiger wird das Signal für die Kirchen sein, sich auf ihren Ursprung zu besinnen und sich auf dem Weg zu begreifen, mit der Zeit zu "Friedenskirchen" zu werden.³⁴ In diesem Sinn stellen christliche Basisgruppen in der Friedensbewegung ein Ferment der kirchlichen Konversion zum Frieden dar.

2.3. Einübung in das Friedenshandeln spricht die Option für einen "entwaffnenden Glauben" aus

Die Kirche kann zum Friedensfaktor in der Welt nur werden, wenn sie sichtbares Zeichen des Evangeliums vom Frieden wird. Die Entwicklung der kirchlichen Friedensverkündigung kann dabei für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg - von der Lehre Pius XII. über "Pacem in terris" Johannes XXIII., das Zweite Vatikanische Konzil, zur sozial enorm verschärften Ethik Pauls VI. und ihrer menschenrechtlichen Begründung durch Johannes Paul II. - durch folgende vier Bewegungen gekennzeichnet werden:

- durch die Ablösung der Lehre vom gerechten Krieg durch die Lehre vom gerechten Frieden, der inhaltlich als soziale Entwicklung begriffen wird;
- durch die zunehmende Tendenz, nicht die gerechte Verteidigung zu rechtfertigen, sondern angesichts der atomaren Bedrohung den Rüstungswettlauf kompromißlos und rückhaltlos zu verurteilen;
- durch die Herauslösung aus der Ost-West-Fixierung und die entsprechende Kritik an der (generell verurteilten) Gleichgewichtspolitik beider großer Machtblöcke, die den Konflikt zwischen Nord und Süd zunehmend verschärft;
- durch die Bewegung weg vom eurozentrierten Geschichtsbild hin zur internationalen Katholizität, die sich insbesondere als Anwalt der an den nationalen Egoismen der Industrienationen leidenden armen Bevölkerungen der südlichen Hälfte der Erde versteht und ihren Blick auf die permanente Welthungerkatastrophe richtet.

Jedes sich als katholisch verstehende Friedenshandeln muß sich auf dieses weltkirchliche Fundament begeben. Einzelne Nationalkirchen, so die Konferenz der katholischen Bischöfe in den USA, haben die vatikanischen Impulse aufgenommen und sogar noch radikaler zum Ausdruck gebracht. Die katholische Bischofskonferenz in der Bundesrepublik bleibt in ihren Stellungnahmen³⁵ weit hinter dem vatikanischen Abrüstungsstandpunkt zurück. Die Friedensbewegung innerhalb der Kirche ist dabei in Deutschland in der merkwürdigen Lage, dieser Position näher zu kommen als der bundesdeutsche Episkopat. Sie weiß sich ernsthafter dem "entwaffnenden Glauben" verpflichtet als der mit vielen ethischen Abwägungen ringende Denkschriften-Katholizismus.³⁶

Ein "entwaffnender Glaube" stellt aus der Inspiration des Wortes Gottes inständige und unbotmäßige Überlegungen zu Versöhnung und Wider-

stand an und versucht sie in die Praxis des Lebens und Glaubens umzusetzen. Die Option auf einen radikal entwaffnenden Glauben jedoch kann nicht mehr strukturell, sondern nur noch theologisch bestimmt werden. Es reicht nicht aus, in den Widerspruch zu einer Kirche zu treten, die allzulange der politisch-militärischen Macht gegenüber zum Kollaborateur geworden ist. Entwaffnender Glaube meint - und auch das ist katholisch, universal, weltumspannend - aus der Perspektive der Opfer der bürgerlichen Sicherheitspolitik zu blicken und nicht aus der Sicht der das Vernichtungsszenario berechnenden Machthaber. Es bedeutet, das Abstrakte konkret, das Ferne nah und das nur gedanklich Vorstellbare sinnlich-leibhaftig zu machen. Entwaffnender Glaube ist das Friedenshandeln einer sich versammelnden, betenden, Eucharistie feiernden und bekennenden Gemeinschaft von Christen, seine Form das prophetische Zeugnis von Gottes Wort, das eschatologische, alle Sicherheitsfixierungen durchbrechende Zeichen, der Protest gegen die zynischen "Zwänge" herrschender Politik. Theologisch gesprochen anerkennt es die biblische Verheißung des Schalom als Frieden Gottes inmitten der unversöhnten und ungerechten Verhältnisse einer friedlosen Geschichte, den es antizipatorisch zu leben versucht.

Religionspädagogisch gesprochen meint es das Ziel und den Weg, aber auch das Grundthema christlichen Glaubens, in den junge Menschen hinein-zunehmen die einzige, aber auch schwierigste Aufgabe bleibt. Einübung in das Friedenshandeln ist etwas viel Bescheideneres als das präventive Vorhaben einer "Erziehung zum Frieden". In ihr liegt das Versprechen, auf Erziehung zu verzichten und stattdessen das eigene Leben einzutauschen für das Nicht-mehr-siegen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zur Problematik insgesamt Norbert Mette, Zum Friedenshandeln erziehen. Thesen zu einer religionspädagogischen Aufgabe, in: Peter Eicher (Ed.), Das Evangelium des Friedens. Christen und Aufrüstung, München 1982, 165-188; auf evangelischer Seite Christof Bäumler u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981.
- 2 Vgl. Peter Eicher (Ed.), Das Evangelium des Friedens (s.Anm.1); Norbert Lohfink/Rudolf Pesch, Weltgestaltung und Gewaltlosigkeit. Ethische Aspekte des Alten und Neuen Testaments in ihrer Einheit und in ihrem Gegensatz, Düsseldorf 1978; Ulrich Luz u.a., Eschatologie und Friedenshandeln. Exegetische Beiträge zur Frage christlicher Friedensverantwortung, Stuttgart 1981.
- 3 Vgl. Hans-Heinrich Schmid, Frieden ohne Illusionen. Die Bedeutung des Begriffs schalom als Grundlage für eine Theologie des Friedens, Zürich 1971; Claus Westermann, Der Friede (shalom) im AT, in: Studien zur Friedensforschung, Band 1, Stuttgart/München 1960, 144-177; Günther Bernd Ginzel, "...suche den Frieden und jage ihm nach!" Zum Schalom in der Hebräischen Bibel, in: Volkmar Delle (Ed.), Zumutungen des Friedens. Kurt Scharf zum 80. Geburtstag, Reinbek bei Hamburg 1982, 136-150; unter religionspädagogischem Blickwinkel vgl. Johannes Thiele, Leben im Schalom - Anstiftung zum Frieden, in: Paderborner Studien 3/4 1982, 91-95.
- 4 Vgl. zur Entfaltung dieses friedenspädagogischen Ansatzes Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube. Frieden als Thema in Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, München 1983, bes. 16-24.
- 5 Zur Präzisierung der Rede vom Frieden = Leben im Schalom Johannes Thiele, Leben im Schalom - Anstiftung zum Frieden (s.Anm.3).
- 6 Vgl. zu diesem Begriff vor allem Dieter Senghaas, Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, Frankfurt am Main 1979.
- 7 Vgl. Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975.

- 8 Alfred Walter, zit. in der Einleitung von Christof Bäumler u.a., Friedenserziehung (s.Anm.1) 14. Vgl. auch den Beitrag von Alfred Walter (Friedenserziehung - Ansätze, Tendenzen und Probleme) in diesem Band 17-52.
- 9 Henning Schierholz, Stand und Perspektiven der Friedenspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Friedensanalysen. Für Theorie und Praxis, Band 10, Schwerpunkt: Bildungsarbeit, Frankfurt am Main 1979, 15-30, hier 18.
- 10 Jörg Bopp, Der Krieg hat viele Gesichter. Das Lernziel Frieden sieht anders aus, in: Publik-Forum 11 (1982) 6, 4.
- 11 Vgl. die Unterscheidung friedenspädagogischer Ansätze seit 1965 von Fritz Hamburger, Friedenspädagogik. Zur Deformation Politischer Bildung, in: H.Bosse/F.Hamburger, Friedenspädagogik und Dritte Welt. Voraussetzungen einer Didaktik des Konflikts, Stuttgart 1973, 11-40; ferner die chronologische Einteilung friedenspädagogischer Veröffentlichungen von Henning Schierholz, Friedensforschung und politische Didaktik. Studien zur Kritik der Friedenspädagogik, Opladen 1977. Einen kurzgefaßten Überblick bietet Roland Bast, Friedenspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden, Düsseldorf 1982.
- 12 Vgl. Christoph Wulff, Friedenserziehung in der Diskussion, München 1973.
- 13 Vgl. Hartmut von Hentig, Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976.
- 14 Vgl. Ivan Illich, Vom Recht auf Gemeinheit, Reinbek bei Hamburg 1982.
- 15 Vgl. Wolfgang Bartholomäus, Wo können die Kinder glauben lernen? Glaubensvermittlung in der Krise, in: Publik-Forum 12 (1983) 10, 16-18; zu seinem Ansatz vgl. ders., Christsein lernen, Zürich/Einsiedeln/Köln 1981, sowie ders., Religionspädagogik. Eine Einführung in das Studium, München 1983.
- 16 Wolfgang Bartholomäus, Wo können die Kinder glauben lernen? (s.Anm.15), 16.
- 17 Ebd. 17.

- 18 Vgl. ebd. 18.
- 19 Vgl. dazu Peter Eicher (Ed.), Das Evangelium des Friedens (s.Anm.1) sowie Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube (s.Anm.4).
- 20 Wolfgang Bartholomäus (s.Anm.16) 17.
- 21 Vgl. Daniel Berrigan, Zehn Gebote für den langen Marsch zum Frieden, Stuttgart 1983; Hans-Eckehard Bahr, Versöhnung und Widerstand. Religiöse und politische Spielregeln gewaltfreien Handelns, München/Mainz 1983.
- 22 Vgl. dazu Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube (s.Anm.4), 18-24.
- 23 Horst Rumpf, Worauf zu achten wäre - Aufmerksamkeitsrichtungen für die Friedenserziehung, in: Friedensanalysen (s.Anm.9) 161-165, hier 164.
- 24 Vgl. zur "Wiederentdeckung" der Subsistenz Ivan Illich, Vom Recht auf Gemeinheit (s.Anm.14).
- 25 Wolfgang Bartholomäus (s.Anm.16) 17.
- 26 Ebd. 17.
- 27 Zur Unterscheidung und Zuordnung von friedenspädagogischen "Zielen" in der Innendimension, der Mikrodimension und der Makrodimension vgl. Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube (s.Anm.4) 22-24.
- 28 Vgl. ebd. 118-124.
- 29 Vgl. Hubert Frankemölle (Ed.), Kirche von unten. Alternative Gemeinden, Mainz/München 1981.
- 30 Vgl. Norbert Greinacher/Norbert Mette/Wilhelm Möhler (Ed.), Gemeindepraxis. Analysen und Aufgaben, München/Mainz 1979; Norbert Mette, Kirchlich distanzierte Christlichkeit. Eine Herausforderung für die praktische Kirchentheorie, München 1982; ders. (Ed.), Wie wir Gemeinde wurden. Lernerfahrungen und Erneuerungsprozesse in der Volkskirche. München/Mainz 1982.
- 31 Vgl. zur "harten Linie" der katholischen Friedensprogrammatis die Stellungnahme des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Zur aktuellen Friedensdiskussion (Vollversammlung vom 14.11.1981), Bonn 1981.

32 Vgl. dazu vor allem Peter Eicher, Bürgerliche Religion. Eine theologische Kritik, München 1983.

33 Wolfgang Bartholomäus (s.Anm.16) 18.

34 Vgl. Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube (s.Anm.4) 118-128; Dorothee Sülle, Im Hause des Menschenfressers. Texte zum Frieden, Reinbek bei Hamburg 1981; dies., Aufrüstung tötet auch ohne Krieg, Stuttgart 1982; Norbert Greinacher, Im Angesicht meiner Feinde - Mahl des Friedens, Gütersloh 1982; Martin Stöhr, Konturen einer europäischen Schalom-Kirche, in: Volkmar Deile (Ed.), Zumutungen des Friedens (s.Anm.3) 175-190.

35 Vgl. die beiden Stellungnahmen der Deutschen Bischofskonferenz 1981 und 1983. Hrg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 1981 und Bonn 1983.

36 Vgl. zu diesen Abwägungen und Abwiegungen den Überblick in Matthias Mettner/Johannes Thiele, Entwaffnender Glaube (s.Anm.4) 110-117, mit ausführlichen Textauszügen 155-174.