

2.2.5 Vorbilder

Hans Mendl

Erziehung zum Frieden – ein interpersonelles und situativ verortetes Geschehen

Christoph von Schmid, bedeutender katholischer Kinder- und Jugendschriftsteller des 19. Jahrhunderts, beschreibt in seinen Lebenserinnerungen ein nachhaltiges Lernfeld der FE: Ein Junge verletzt mit einem Stein den Bruder des kleinen Christoph am Kopf. Ihr Vater weist das Ansinnen der Brüder nach einer Bestrafung zurück und begründet dies mit dem Gebot der Feindesliebe aus der Bergpredigt. Stattdessen überreicht er der Familie des Jungen ein Geldgeschenk. Das löst Erstaunen aus. Christoph Schmid im autobiographischen Rückblick (SCHMID 1853, 13): »Die schärfste Züchtigung des Knaben hätte dieses nicht bewirken können, sondern würde vielmehr das Gegenteil bewirkt haben.«

Das Beispiel zeigt Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden auf: Konkrete Alltags-Situationen, in denen verschiedene Handlungsalternativen realisierbar wären, sind Lernfelder der FE; das Verhalten der beteiligten Personen bietet Orientierungsmarken für eigenes Handeln. Der Umkehrschluss: Eine situationsabgelöste und apersonale FE erscheint als hoffnungsloses Unterfangen. Durch das Auswendiglernen der Bergpredigt ist noch kein Mensch friedvoller geworden. Andererseits erweist sich auch ein radikaler existenzial-situativer Ansatz noch nicht als hinreichend, weil zu sehr individualistisch, um zum Frieden zu befähigen. Die Friedensfrage kann und muss auch dann angegangen werden, wenn z.B. aktuelle private oder innergesellschaftliche Konfliktfelder fehlen.

Eine Auseinandersetzung mit fremden Personen kann aus diesem Dilemma heraushelfen: Ihre konfliktreichen Lebenssituationen und die Handlungsalternativen, die sie hatten, stellen ergiebige Lernfelder für eine Erziehung zum Frieden dar. Die zentrale religionspädagogische Frage lautet dabei, wie die Normativität der »eschatologischen Perspektive der Reich-Gottes-Botschaft Jesu« didaktisch dergestalt elementarisiert werden kann, dass besonders die Bedeutung einer »Realisierung weitgehend gewaltfreier Interaktionen und Strukturen« (SPIEGEL, 640) in der Lebens- und Weltgestaltung plausibel wird.

Nachahmungs-, Modell- und Handlungslernen

Grenzen und Bedeutung eines Lernens durch Nachahmung

Wie Jesus auf Gewalt verzichten und sich ans Kreuz nageln lassen, mit der ganzen Kreatur und Schöpfung in Einklang leben wie Franz von Assisi, mit bestimmter Gelassenheit für den Frieden hungern und marschieren wie Mahatma Gandhi: Diese Beispiele zeigen, dass man friedvolles Denken und Handeln nicht einfach über Nachahmungsprozesse lernen kann. Im Bereich des interpersonellen Lernens kommen verhaltenstheoretische

Modelle an ihre Grenzen. Einfache, unreflektierte Muster der Wertübertragung können, ja sie dürfen nicht funktionieren, wenn es um ethisches Lernen geht: Das wäre ein Kadavergehorsam. Freilich: Die Bewunderung von Personen, die radikal die Vision einer friedvollen Welt leben, trägt zur eigenen Idealbildung bei. Gerade für Kinder ist eine solche Bildung eines moralischen Universums bedeutsam; und selbst dann, wenn im eigenen Handeln unter Geschwistern und Freunden körperliche Verteidigung und Gewalt als die angemessenen Mittel erscheinen, erweist sich moralpsychologisch betrachtet die Thematisierung anderer Konfliktoptionen als bedeutsam, um das anzustrebende Ziel einer friedvollen und gerechten Welt in den Blick zu bekommen (vgl. 3.1.1).

Lernen am Modell

Ein Lernen am Modell ist realistischer und anspruchsvoller zugleich: Man verabschiedet sich von der Vorstellung, man könne globale Verhaltensoptionen vorbildlicher Personen einfach auf andere Personen übertragen und präzisiert gleichzeitig die Zielvorgabe: Ein Lernen am Modell gilt dann als erfolgreich, wenn Verhaltenssegmente einer fremden Person, mit denen man sich reflexiv und wertorientiert auseinander gesetzt hat, auch im Alltag des lernenden Subjekts und durchaus auch transformiert zum Tragen kommen.

Eine Schulklasse diskutiert eine fiktive Dilemmageschichte über eine Gruppe christlicher Jugendlicher im alten Rom: Diese stand vor der Entscheidung, ob sie die Einladung zur Teilnahme an einem Gewalt und Kaiser verherrlichenden Zirkusspiel annehmen sollte. Ein Lernprozess nach der Vorstellung des Modell-Lernens wäre dann erfolgreich, wenn Schüler in analogen Alltagssituationen ebenfalls beispielsweise auf die Mitschau eines Gewaltvideos verzichten würden.

Es geht also um den Übertrag einzelner Verhaltenssegmente, die nach dem Modell der Werterhellung und Wertkommunikation auf ihre Umsetzbarkeit hin überprüft werden.

Diskursethik

Nach dem Ansatz der Diskursethik wird auf unmittelbare Transfers auch kleinerer Verhaltenssegmente verzichtet. Durch ein »Lernen aus Widersprüchen« (KULD/SCHMID 2001), der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen und konkurrierenden Wertoptionen und Handlungsdispositionen, soll die Entwicklung des Wertebewusstseins gefördert werden. Indem Wertentscheidungen und Handlungen auch auf ihre Folgen für Individuum und Gesellschaft hin ausgelotet werden, kann man Komplexität, Angemessenheit und Höherwertigkeit unterschiedlicher Strategien verdeutlichen. Auch dann, wenn Schüler beispielsweise nach der Beschäftigung mit einem Kriegsdienstverweigerer aus dem Dritten Reich wie z.B. Michael Lerpscher oder Franz Jägerstätter zum Schluss kommen, sie hätten sich in dieser Situation anders verhalten, ist ein solcher Lernprozess nicht sinnlos, weil er einen vorschnellen Idealismus und eine situationsabgelöste Friedensromantik verhindern hilft.

Handlungsethik

Diskursethische Modelle bedürfen einer angemessenen handlungsethischen Vertiefung, weil nur so die Tragfähigkeit theoretischer Lösungen getestet werden kann. Es bietet

sich an, mit Personen, die einem friedensethischen Themenfeld zugeordnet werden, auch in persönlichen Kontakt zu treten bzw. im Rollenspiel oder bezogen auf reale Konfliktsituationen (Stichwort: Streitschlichter-Programme, Konfliktlösung in der Klasse, zwischen Gruppen und verschiedenen Schulen) eigene Handlungsmöglichkeiten und Grenzen auszutesten. Hier sind kleinräumige Kontakte mit Experten (den Vertreter einer örtlichen Friedensinitiative einladen), aber auch weiterreichende Programme (Friedensdienst) denkbar.

Lernfelder und Lernwege

Konfliktbewältigung

FE an konkreten Personen und Situationen muss vom Ausgangspunkt her angegangen werden. Das erste Lernfeld besteht in der Fähigkeit, »Spannungen und Konfliktbereiche zu sehen und anzugehen« (WEIDMANN 2004, 381). Bedeutsam sind also Beispiele von Menschen, die Konflikten nicht aus dem Weg gegangen sind, sondern diese aufgegriffen und konstruktiv bewältigt haben. Von einem diskursethischen Ansatz her erscheint es als zentral, die Komplexität von Lebenssituationen anzuerkennen, die Notwendigkeit eines Zwangs zum Handeln zu sehen und die unterschiedlichen Handlungsalternativen nicht einseitig auf eine ausschließlich gewaltfreie Option hin zu verengen, sondern die Plausibilität, aber auch Folgen verschiedener Strategien des (Nicht-)Handelns zu durchleuchten.

Gewaltverzicht

Die Bedeutung eines Verzichts auf Gewalt als Handlungsalternative kann erst erkannt werden, wenn das Bündel von Ursachen, Motiven und Folgen, die bei den am Konflikt beteiligten Personen eine Rolle spielen, transparent wird. Die Motivklärung trägt zur Sensibilisierung für eine gewaltfördernde Umwelt und das Zueinander von Bedürfnissen, Zielen, Emotionen und Aggressionen bei. Zugleich ermöglicht die Thematisierung von Handlungsalternativen anhand fremder Biografien eine Distanz zur eigenen Handlungsoption und ein Spiel mit fremden Möglichkeiten; man kann argumentativ in Rollen schlüpfen und testet so Chancen und Grenzen möglichen eigenen Handelns aus.

Zivilcourage

Menschen, die durch die Umstände herausgefordert »Ausflüge in gute Welten« wagen, verdeutlichen, dass zivilcouragiertes Handeln auch in unserer Gesellschaft möglich ist; Jugendliche, die Farbige vor Rechtsradikalen schützen, oder ein einfacher Arbeiter, der eine Frau vor ihrem prügelnden Mann rettet, belegen, wie wichtig die Haltung der Achtsamkeit ist; die Ästhetik, die Fähigkeit zur sensiblen Wahrnehmung, ist gleichsam die Mutter der Ethik (vgl. MENDEL 2005, 112f.). Empathie in die situativen Entscheidungen, vor denen solche Personen standen, stellt eine wichtige motivationale Basis für Prosozialität dar (vgl. BAHR 1992, 91).

Altruismus

Nicht nur auf Gewalt, sondern auf jeglichen Vorteil für sich selbst verzichten und sogar damit rechnen müssen, dass passives friedfertiges Verhalten (z. B. Kriegsdienstverweigerung in einem Unrechtssystem) oder aktives Handeln (mutiges Einschreiten, wenn Menschen von anderen bedroht werden) Nachteile für einen selbst oder/und das persönliche Umfeld bedeuten, diese Einsicht gehört sicher zu den extremen Hochformen friedvollen Handelns (zur begrifflichen Unterscheidung vgl. a. a. O., 60f.). Wird sie an konkreten Personen oder Situationen veranschaulicht, so dienen diese sicher als äußerste Orientierungsmarken auf dem Weg zu einer friedfertigen Einstellung zum Leben gemäß dem Prinzip der Gradualität, der schrittweisen Vervollkommnung des eigenen Lebens. Gleichzeitig wird im Spagat zwischen Handlungs- und Gesinnungsethik gerade an den konkreten personalen Beispielen deutlich, dass Frieden auch seinen ethischen Preis hat, wenn man beispielsweise daran denkt, welchen Verlust der Tod der mutigen Menschen wie Franz Jägerstätter, Dietrich Bonhoeffer oder Nikolaus Groß für die Familie bedeutete.

Versöhnung

Ein Abt, der in der konkreten Situation einen israelischen Soldaten anstrahlt und mit »shalom« grüßt, auch wenn dieser die palästinensischen Mitfahrer schikaniert, der Verständnis hat für den gestressten Israeli als Teil einer hysterischen Gesellschaft und darüber hinaus verschiedene Programme entwickelt, die dazu beitragen, den gestörten Frieden wiederherzustellen (vgl. GERSTER/GLEICH 2005, 12-27), kann als markantes Beispiel dafür gelten, dass Frieden mehr ist als nur die Abwesenheit von Krieg. Handlungsfelder und personale Beispiele für einen Beitrag zur Versöhnung im privaten und internationalen Bereich gibt es zur Genüge; sie verdeutlichen auch, welch langen Atem und starken Willen man auf dem Weg zum Frieden braucht. Die Frage nach den Motiven für die Pflege eines israelischen Friedhofs oder die Entscheidung für einen Friedensdienst (siehe www.ktf.uni-passau.de/local_heroes) machen deutlich, dass ethische Verantwortung die Ebene der individuellen Schuldfrage übersteigt.

Frieden lernen an fremden Biografien – das Personentableau

Der vorgestellte Ansatz eines Lernens an fremden Biografien öffnet den Blick auf ein breites Personentableau, über das der schwere Weg zum eschatologisch verheißenen Frieden besritten werden kann:

- Am bedeutendsten sind zunächst konkrete interpersonelle Konflikte vor Ort als Anlass, weil hier die Komplexität von Interessenskonflikten, Vorurteilen, Zielen und unterschiedlichen Handlungsoptionen tatsächlich ein »Lernen aus Widersprüchen« (KULD/SCHMID 2001) ermöglicht. »Lernen« kann man an der Wahrnehmung und Reflexion des unterschiedlichen Verhaltens der beteiligten Personen. Meta-Prozessen einer gründlichen Auswertung von Konflikten und ihrer Lösung im Nachgang kommt hier eine besondere Bedeutung zu.
- Selbstverständlich ist auch der Lehrer in seiner Art und Weise, auf Konflikte zu reagieren, mit einer auf ihn gerichteten Aggressivität umzugehen und in der Art und

Weise, mit Schülern umzugehen, ein Spiegel für ein mehr oder minder friedensschaffendes Lernklima. Alle Schülerumfragen belegen, dass zu den zentralen Erwartungen an die Lehrenden die Haltungen der Gerechtigkeit und des respektvollen Umgangs mit den Schülern zählen.

- Gerade im Bereich der Friedensethik neigt man dazu, auf die klassischen Hochkaräter wie Martin Luther King, Mahatma Gandhi usw. zurückzugreifen; das ist einerseits notwendig, weil damit die Reduktion der Friedensfrage auf die eigene Gesellschaft und Zeit gesprengt wird, und kann auch gelingen, wenn diese Personen »geerdet« und von ihren spannungsreichen Konflikt- und Entscheidungssituationen aus angegangen werden, andererseits können diese radikalen Friedensschaffenden auch demotivieren. Deshalb erscheint ein Zugriff auf unbekannte Personen im globalen Kontext (vgl. GERSTER/GLEICH 2001) oder auf nahe liegende »Local heroes« (vgl. www.ktf.uni-passau.de/local_heroes) hilfreich.

»Ich muss nicht Jesus, Gandhi oder Mutter Teresa sein, um mich zu engagieren. Friedensmacher sind normale Menschen. Von anderen unterscheidet sie vor allem, dass sie über einen starken Willen und eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen, die man erwerben, zumindest aber verfeinern kann. Besonders Kinder und Jugendliche brauchen solche lebensnahen, anfassbaren Vorbilder. An ihnen können sie sich orientieren, um angesichts von gesellschaftlichen Problemen nicht zu verzagen, um Zuversicht zu fassen, dass Lösungen möglich sind – wenn man danach sucht.« (a. a. O., 10)

- Bei der Thematisierung biblischer Personen und vor allem der Person Jesu Christi sollte man sich vor einer einseitig idealistischen Darstellung hüten, weil diese zu einem Relevanzverlust der Bibel insgesamt führen kann.

»Ich fand den Religionsunterricht in der Grundschule noch witzig. Altes Testament, Gott lässt mal wieder den Rauch rein, Schlachten und Geschichten, das war interessant. Dann kam Jesus, und plötzlich war alles wie im Blumen-Sonne-Lutscherland. Keine Gewalt, Nächstenliebe, wenn dir einer die Jacke klaut, gib ihm die Hose auch noch – Ja, ja, ganz klasse.« (Sven, 17 J.) (ZIEGLER 2001, 124)

Die postkonventionelle Friedensethik der Seligpreisungen Jesu und seine radikale Lebenshingabe kann nur in Ansätzen verstanden und vielleicht als »starke Vision« (vgl. GERSTER/GLEICH 2005, 201) auch akzeptiert werden, wenn die dahinter stehende Entschiedenheit und Konsequenz deutlich wird; deshalb wäre es gerade bei der Frage nach dem Profil der Friedensbotschaft Jesu wichtig, auch gegenläufige und irritierende neutestamentliche Stellen zu thematisieren, die ein differenzierteres Jesus-Bild als das im obigen Zitat wahrgenommene bieten (z. B. Mk 11,15; Lk 11,39ff; Mt 10,34-36). Darüber hinaus findet man im Alten und Neuen Testament zahlreiche biblische Beziehungsgeschichten, bei denen die beteiligten Personen von Gewalt, Machtdenken und Unfrieden geprägt sind und die deshalb auch orientierendes Lernen nach den oben dargestellten Prinzipien ermöglichen. Dass hier ein »Lernen aus Widersprüchen« (KULD/SCHMID 2001) zwangsläufig vonstatten gehen wird und nicht vorschnell zugunsten harmonischer Deutungsversuche abgebrochen werden sollte, versteht sich von selbst, wenn man beispielsweise daran denkt, dass mit Mose ein Mörder berufen wird, David als Ehebrecher und Anstifter zur zwangsläufigen Tötung im Königsamt bleibt, auch Petrus, der

zur Gewalt neigt (Joh 18,10), deswegen nicht fallen gelassen wird und Gott selbst als unbegreiflicher, weil Gewalt ausübender und zulassender (auch an seinem eigenen Sohn!), verstanden werden kann (vgl. MENDEL 2005, 161-202).

- Der Ansatz, dass fremde Biografien nicht als Vorbilder zur Nachahmung vorgestellt werden dürfen, sondern an ihnen als Spiegel eigenes Denken und Handeln reflektiert und eingeübt werden kann, öffnet das Feld auch für eine differenzierte Betrachtung negativer Vorbilder: Wieso erscheint auch an Schulen und in Freizeitmilieus Gewalt gegen Personen und Sachen als eine naheliegende Konflikt-Bewältigungs-Strategie? Welche kontextuellen Bedingungen in Politik, Medien und Gesellschaft führen zu einer wechselseitigen Desavouierung, Diffamierung oder Abwertung politisch anders Denkender in der großen Politik? Was bewegt einen Selbstmordattentäter zu seinem Handeln? Gerade bei der Reflexion gewalttätigen Denkens und Handelns fremder Personen kommen auch eigene Gewaltphantasien in den Blick.

Heroen für die Welt

Zivilgesellschaften brauchen in den verschiedenen Bereichen starke Persönlichkeiten, die sich zivilcouragiert und altruistisch verhalten, gerade in Zeiten der Unübersichtlichkeit und Globalisierung. Sie stehen als Garanten dafür, dass die Welt nicht völlig aus den Fugen gerät. Eine regelmäßige Beschäftigung mit ihnen an den verschiedenen religionspädagogischen Handlungsorten trägt zur Sensibilisierung für die Aufgabe der Bewahrung der Schöpfung, des Kampfes für Gerechtigkeit und die Schaffung des Friedens bei. So verstanden ist tatsächlich FE nicht ein gesondertes Thema, sondern »eine durchgehende Perspektive« (METTE 1982, 184) religionspädagogischen Bemühens, auch weil Frieden nicht nur ein Thema, sondern zugleich ein Ziel und Prozess ist.

Zur Vertiefung

BAHR, M. (1992): Erziehung zur Prosozialität bei Acht- bis Zehnjährigen am Lernort Religionsunterricht, St. Ottilien.

GERSTER, P./GLEICH, M. (2005): Die Friedensmacher, München.

KULD, L./SCHMID, B. (2001): Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth.

MENDL, H. (2005): Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth.

METTE, N. (1982): Zum Frieden erziehen, in: EICHER, P. (Hg.): Das Evangelium des Friedens, München, 165-188.