

### 6.36 Angemessene Didaktik zur Theorie-Praxis-Vermittlung

Für eine auf der Basis einer Handlungstheorie entwickelte praktische Theologie ist die Art, in der sie ihre Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse vermittelt, nicht beliebig. Der sachliche und der didaktische Aspekt innerhalb der Theologie bedingen sich gegenseitig: „Die gemeinte Sache bestimmt die Weise ihrer möglichen intersubjektiven Mitteilung und muß umgekehrt aus dem Vorgang der Mitteilung bestimmt werden“<sup>47</sup>.

Die praktische Theologie hat immer schon das Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung auch als Problem einer ihrem Gegenstandsbereich angemessenen theologischen Didaktik und Methodik aufgefaßt. Was jedoch bisher weithin fehlte, war die Ausarbeitung einer Konzeption, die eine gediegene Verbindung von theologischem Ansatz und seiner didaktisch-methodischen Vermittlung gewährleistete. Das scheint im Rahmen einer als Handlungstheorie konzipierten Theologie sehr wohl möglich zu sein. Wenn nämlich deren fundamentales Postulat lautet, daß die Sache der Theologie und ihre intersubjektive Vermittlung nicht fein säuberlich auseinandergehalten werden können, hat das Auswirkungen für die Didaktik und Methodik: In der praktischen Theologie geht es nicht um ein Wissen, das gelernt und dann zur Anwendung gebracht werden kann; es kann nicht nach Art von Sachverhalten informativ zur Kenntnis gegeben werden. Sondern es geht

Freiheit der Kinder Gottes, zur Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, und zur Liebe, die des Gesetzes Erfüllung ist. Kirchenreformerische Initiativen dürfen nicht vergessen, daß ihr Sinn nicht in der Perfektionierung zweckrationalen Handelns liegen kann, sondern daß die Kirche in diesem Sinne eine zweckfreie Institution ist. Der Maßstab der Effektivität, des empirisch-strategischen Erfolgs und der bestmöglichen Eingepaßtheit kann ihr nur begrenzt angelegt werden. Sie kann und darf ein ‚unrentables Geschäft‘ sein. Die Prioritäten, die in ihr gesetzt werden müssen, sind nicht am gesellschaftlichen Erfolg, sondern an Jesus und der Reich-Gottes-Hoffnung orientiert. Sie muß in Lücken eintreten, sich für die Opfer der Vergesellschaftung einsetzen und sich an nichtlohnende Projekte heranwagen können — um der ‚Bildung‘ des Menschen willen. Unter Bildung wird hier nicht nur Erziehung und Wissen, sondern vor allem ein Gewinn an Verhaltenssicherheit, subjektiver Identität, Anerkennung, Selbst- und Seinsvertrauen verstanden.“ (W.-D. Marsch, *Institution im Übergang*, Göttingen 1970, 266).

<sup>47</sup> H. Peukert, *Wissenschaftstheorie*, a. a. O. 349.

hier um die Mitteilung einer Wirklichkeit sowie die Klärung der Möglichkeit ihrer theoretischen Erfassung, die Ursprung für verändertes kommunikatives Verhalten ist. Damit ist die Vermittlung theologischer Inhalte an den Vollzug elementarer Weisen kommunikativen Handelns gebunden und stiftet zugleich dazu an. Zwei immer wieder auftauchende Klagen — die Kluft zwischen Reflexion und Spiritualität im Theologiestudium einerseits, sein mangelnder Praxisbezug andererseits — werden damit im Grunde gegenstandslos; innerhalb des hier skizzierten Ansatzes bilden diese Bereiche keine Fremdkörper mehr, sondern konstitutive Bestandteile.

## Praxis

Werner H. Ritter

### Frieden und Friedenserziehung

*Wieder einmal ist ein „Dreißigjähriger Krieg“ zu Ende; die Bemühungen um den Frieden gehen aber nicht nur in Ägypten und Israel weiter, sondern es bedarf überall und immer wieder nachdrücklicher Bemühungen, damit insbesondere auch die heranwachsende Generation zum Friedensverständnis und zur Friedensgesinnung findet. Was der folgende Beitrag mit Blick auf die Schule darlegt, ist auch in den verschiedenen anderen pädagogischen Bereichen von ähnlicher Bedeutung. red*

#### Christentum und Frieden

Das Christentum habe zwar — theoretisch — eine besondere Affinität zum Frieden, im krassen Gegensatz dazu stehe aber die „tatsächliche zwischenmenschliche wie gesellschaftliche Praxis dieser sogenannten christlichen Welt — die in Wahrheit ein ‚Kosmos der Gewalt‘ ist“: So zu lesen — als ein Beispiel für viele andere — bei dem Erziehungswissenschaftler H.-J. Gamm<sup>1</sup>.

Es wäre zu bequem, dieses Statement als

<sup>1</sup> H.-J. Gamm, *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaften*, München 1974, 169.

„üble Nachrede“ zu etikettieren, um dann schnell wieder zur Tagesordnung übergehen zu können. Sich verstehen heißt eben auch zu seiner Geschichte stehen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und sie bewußtseinsmäßig zuzulassen.

Bekanntlich ist der kanadische Friedensforscher E. W. Russel, dem sich viele andere in der Sachbeurteilung angeschlossen haben<sup>2</sup>, der Meinung: „Je strenger religiös und je orthodoxer eine Person oder eine Gruppe ist, desto militaristischer werden ihre Einstellungen sein. Also ist orthodoxe Frömmigkeit mit militaristischen — und nicht pazifistischen — Einstellungen verbunden.“

Ob Russel damit *uneingeschränkt* recht hat — kritisch suchen sich mit ihm auseinanderzusetzen W. Huber und G. Liedke<sup>3</sup> —, sei offengelassen; daß er gleichwohl den Finger auf einen wunden Punkt christlicher Existenz legt, möchte ich ihm nicht bestreiten. Wie auch immer — hier soll dem Anliegen der Friedenspädagogik als einer dringlichen Aufgabe nachgegangen werden.

### Friedenspädagogik

In einer Vorlesung auf dem Evangelischen Kirchentag 1967 in Hannover hat Hartmut von Hentig<sup>4</sup> zehn Thesen über die Erziehung zum Frieden vorgetragen. Sie beziehen sich auf drei Bereiche:

#### a) Überzeugung und Verhaltensweisen

1. Erziehung zur Empfindsamkeit, ja zur Empfindlichkeit: zum Leiden am Unrecht;
2. Erziehung zur Abneigung gegen Gewalt, vor allem physische Gewalt;
3. Lehren, wie der Krieg ist;
4. Die Probleme des Friedens kennen ... mit einem bestimmten Maß von Unrecht aushalten;
5. Erziehung zu Unsicherheit, zu Zweifel, zu Mißtrauen — auch gegen die eigene, womöglich „heilige“ Überzeugung;

<sup>2</sup> Vgl. etwa nur H.-D. Bastian, Kommunikation, Stuttgart 1972, passim; H. Halbfas, Religion, Stuttgart 1975, 116 f.

<sup>3</sup> W. Huber — G. Liedke, Christentum und Militarismus, München 1974.

<sup>4</sup> H. v. Hentig, Erziehung zum Frieden, in: F. Lorenz (Hrsg.), Frieden, Stuttgart 1968.

6. Lernen, ungehorsam zu sein, bereit zu sein, wenn die Ordnung Beschwichtigung des Übels, Verleugnung des tatsächlichen Skandals ist. — Mit Konflikten leben, um den Krieg zu vermeiden.

#### b) Politische Verfahrensweisen

7. Sich auf Schuld und Widerstand, auf Versöhnung und Vergessen einlassen. — Lernen, 1. zu verstehen, 2. zu „streiten“, 3. den Streit wieder fallenzulassen;

8. Erziehung zur Politik.

#### c) Kenntnisse und Fertigkeiten

9. Erziehung zur Veränderung der Welt und unseres Lebens;

10. Erziehung zur Entwicklungshilfe.

Als Globalziel der Friedenserziehung kann eine Formulierung von K. E. Nipkow dienen:

„Erziehung zum Frieden hat zur Voraussetzung, daß Menschen nicht bereit sind, Unmenschlichkeit und Grausamkeit als Los des Menschen hinzunehmen. Es gibt viel Friedlosigkeit und Leid, das Menschen nicht abwenden können; es gibt ebenso unendlich viel Friedlosigkeit und Leid, das abwendbar wäre“<sup>5</sup>.

Friedenserziehung umfaßt dabei den gesamten Sozialisationsprozeß, in dem der Mensch Verhaltensweisen und Normen übernimmt, praktiziert und tradiert: Familie, vorschulische Einrichtungen, Schule, (außerschulische) Jugendarbeit, Erwachsenenbildung. Schon im Elternhaus, während der Primärsozialisation also, sollte Erziehung nicht „die organisierte Verteidigung der Erwachsenen gegen die Kinder“ (B. Shaw) sein, sondern sollten Konfliktlösungen gesucht werden, etwa in der „Familienkonferenz“<sup>6</sup>. Dazu hat sich der Erzieher in selbstrelativierender Weise angreifbar zu machen, er verabsolutiert nicht seine Person zur allgemeinverbindlichen Norm<sup>7</sup>, sondern gibt auch Freiheit zu „abweichender“ Typverwirklichung (Ana-

<sup>5</sup> Leben und Erziehen wozu? Lebens- und Erziehungsziele in christlicher Verantwortung, in: ZRP Nr. 2 (1977) 34—40, hier S. 39.

<sup>6</sup> Vgl. Th. Gordon, Die Familienkonferenz, München 1976.

<sup>7</sup> Vgl. dazu: B. Caesar, Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation, Reinbek b. Hamburg 1972.

loges gilt für den Lehrer). „Starre“ Erzieher produzieren individuell-deformierte Zöglinge und so fort. Besserung wird hier langfristig gesehen vor allem über eine repressionsarme Erziehung erreicht werden. Der Kleinfamilie, der beim Aufbau der Persönlichkeit des Kindes unbestritten exemplarische Bedeutung zukommt — „wenn es sie nicht gäbe, müßte man sie direkt erfinden!“ —, inhäriert allerdings auch so etwas wie eine „negative Sozialisationspotenz“ (J. Wössner), die sich in folgenden Phänomenen konkretisieren kann<sup>8</sup>:

1. strukturelle Überabhängigkeit der Mitglieder;
2. zu geringe Transparenz und gesellschaftliche Kontrolle;
3. autoritäre Struktur;
4. unzureichende familienpädagogische Vorbildung der Eltern.

Alles Momente, die Konflikte „be-fördern“, gleichzeitig aber auch Konfliktregulierung unterdrücken und vermeiden helfen. Genau hier bei der Konfliktthematization und -regulierung hat bzw. hätte der Sozialisationsfaktor Schule eine wichtige Aufgabe. Allein vom schulischen „Stoffplan“ her springt da zunächst einmal schon folgendes ins Auge:

#### *Sexualkunde wichtiger als Friedenserziehung?*

Daß es in unseren Schulen Sexualkunde gibt, Friedenserziehung ihr gegenüber nur peripher in Erscheinung tritt — Ansätze zu einem konfliktregulierenden Religionsunterricht seien hier lobend erwähnt —, mutet grotesk an. Nichts gegen eine vernünftige Sexualkunde! Aber ist Friedenserziehung nicht mindestens im gleichen Maße Aufgabe der sekundären Sozialisationsphase und damit auch verstärkt der Schule? Der Pädagoge W. Tröger schreibt m. E. zu recht: „Unter den Aufgaben, welche die Zeit der Erziehung stellt, steht die Friedenserziehung an erster Stelle. Sie ist die unmittelbare Konsequenz aus unserem

Grundaxiom, der Zustimmung zur Welt“<sup>9</sup>. Und in dem Maße ist sie nicht eine der vielen „Bindestrich-Erziehungen“ — wie Sexual-Erziehung, Kunst-Erziehung, Verkehrs-Erziehung etc. — „sondern in der Tat so etwas wie die Ausrichtung der gesamten Erziehung auf ein Ziel, das uns heute von der Erziehung unabweisbar aufgedrängt wird“<sup>10</sup>. Während nun für den Bereich Sexualerziehung (oder auch Verkehrserziehung) Lehrpläne existieren und thematische Unterrichtseinheiten — mit der ersten Grundschulklasse beginnend — vorgesehen sind und wohl auch weithin durchgeführt werden, kommt Friedenserziehung in unseren Schulen bislang allenfalls als postuliertes und theoretisches Unterrichtsprinzip vor, gegen das häufig genug verstoßen wird<sup>11</sup>, kaum aber als eigenständiges Problemfeld, das theoretisch und praktisch einer Bearbeitung zugeführt wird.

#### *Worum geht es der Friedenserziehung?*

1. Friedens-Erziehung heißt ja nicht, das „Böse“, die Aggressivität einfach wegdressieren und -konditionieren zu wollen<sup>12</sup>. Die Klassifikation der Aggressivität als rein „umweltlich bedingt“<sup>13</sup>, als erklärbar und damit überwindbar — so bei aller inhaltlichen Verschiedenheit K. Lorenz und A. Plack — nimmt das Böse nicht in seiner ontischen und (trans-)strukturellen Totalität zur Kenntnis<sup>14</sup>.

2. Vielmehr hieße Friedens-Erziehung zunächst: Diese dunkle Seite, den Schatten (in) unserer Seele (C. G. Jung) zuzulassen und bewußt wahrzunehmen, nicht ihn zu verdrängen, totzuschweigen oder „auf die leichte Schulter zu nehmen“. Erziehungsinstitutionen hätten die Kinder mit dieser Schattenseite der Wirklichkeit vertraut zu machen; je nach der Entwicklungsstufe und

<sup>9</sup> Vgl. W. Tröger, Erziehungsziele, München 1974, 166 ff.

<sup>10</sup> Ebd., S. 173.

<sup>11</sup> Vgl. dazu etwa: H.-J. Gamm, Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, München 1974, 172 ff.

<sup>12</sup> So etwa bei D. Ullmann, Aggression und Schule. Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, München 1974, passim.

<sup>13</sup> So vertreten etwa von H.-J. Gamm, a. a. O. 179.

<sup>14</sup> Vgl. dazu G. Ebeling, Das Problem des Bösen als Prüfstein der Anthropologie, in: Wort und Glaube III, Tübingen 1975, 205—224.

<sup>8</sup> Vgl. J. Wössner, Der Wandel der Familie und ihre Sozialisationspotenz, in: Religiöse Erziehung im Elternhaus: Aufgaben, Probleme, Schwerpunkte, Regensburg 1976, 9—30.

der Reife der Educandi kann das im Spiel, in Selbsterfahrungsgruppen und nicht zuletzt in Problem- und Sachdiskussionen geschehen<sup>15</sup>. Erst dann können die ambivalenten Kräfte der Seele in Dienst genommen werden, können sie Frieden und Heil der Menschen bewirken, nicht (nur) Zerstörung.

3. Schließlich beinhaltet das Prinzip Friedenserziehung für die Didaktik eines jeglichen, vor allem aber für Fächer mit ausgeprägter Wert- und Erlebnisseite Reduzierung und Minimierung der Indoktrination und Maximierung der Transparenz von Lernzielen, -inhalten, -medien und -methoden. Ferner:

Einer emanzipatorischen Didaktik ist am Erreichen „kommunikativer Kompetenz“<sup>16</sup> gelegen, die Fähigkeiten auf folgenden vier Ebenen, die sich teilweise überschneiden, erfordert:

1. Sprachkompetenz,
2. Sachkompetenz,
3. Kommunikationskompetenz,
4. Handlungskompetenz.

### „Funktionale“ Theologie

Wie könnte man im Rahmen der Friedenserziehung nun die Aufgabe der Theologie grundsätzlich bestimmen?

Was Humanwissenschaften und mit ihnen die Theologie im Rahmen der Friedensarbeit leisten können, ist m. E. dies: Das Böse auf die Stufe des Bewußtseins zu heben, zu lehren, wie mit dem Bösen und der Aggression umzugehen und wie sie zu verhindern seien, zu ermutigen, Menschen und Welt in ihrer Ambivalenz auszuhalten. Dies läßt sich in zwei dialektische Aspekte differenzieren:

a) Das, was mitten im Erfahren des Scheiterns menschlicher Friedensbemühungen immer wieder auf-, „richtet“, ist der Friede, der aus der Vergebung von Schuld kommt. Von Schuld „frei, ledig und los“ zu werden, ist Voraussetzung, mit der Schuld seiner Vergangenheit in der Gegenwart und

in der Zukunft leben zu können. Hier tun sich Chance und Gnade religiös-theologischen Vollzugs auf: Schuld ist nur bedingt und unvollständig innergesellschaftlich und zwischenmenschlich „behebbar“ und bearbeitbar; es bleibt Schuld, die nicht zur „Ruhe“ kommen läßt, Schuld, die „zum Himmel schreit“. Der Himmel aber tut sich dort auf, wo Menschen glauben und hoffen, daß Böses und Schuld keine ewige Struktur und Dauer haben, sondern „gerichtet“ und hineingenommen sind in die Liebe Gottes: „Gott“ steht für jene in der negativen Erfahrung begründete Hoffnung, der Mensch könnte als Individuum und als Gemeinschaft trotz seiner Schuld überleben dürfen“ (M. Josuttis).

b) Hoffnung — J. Moltmann hat uns das ins Stammbuch geschrieben — „macht die christliche Gemeinde zu einer beständigen Unruhe in menschlichen Gesellschaften, die sich zur ‚bleibenden Stadt‘ stabilisieren wollen“<sup>17</sup>. Daß tatsächlich das (protestantische) Christentum, wie E. Käsemann meint, weithin immer noch stark einem Bürgertum zugehört, das traditionell die Innerlichkeit als Raum der Religion ansieht, soll unser Gewissen belasten und „ein Stachel in unserem Fleische“ sein. Deshalb muß die existenziale Interpretation des Evangeliums „cor inquietum, donec requiescat in te“ komplementär ergänzt werden durch eine „soziale“: Wer die Verheißung himmlischer Wohnung und himmlischen Friedens im Glauben ergreift, der kann sich an den „Hütten der Elenden“ und am realen Unfrieden der Vorbeistehlen. Wer auf der Suche nach dem Frieden ist, der muß heraus aus der auf sich selbst fixierten Statik — hinein in diese *dynamis tou theou*, die Dynamik, die von Gott kommt (Röm 1,16).

<sup>17</sup> J. Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, München 1964, 17.

<sup>15</sup> Zur theoretischen Grundlegung vgl. H. Friebe, *Aggressivität und Gewalt, Arbeitsmaterialien zur konstruktiven Aggressionserziehung und kritischen Gewaltkontrolle*, Wuppertal 1976.  
<sup>16</sup> Vgl. S. Vierzig, *Ideologiekritik und Religionsunterricht*, Zürich—Einsiedeln—Köln 1975, 162.