

Judith Könemann

Friedenspädagogik – eine relevante Kategorie religiöser Bildung

Ein Thema und seine aktuelle Verortung

Über Friedenspädagogik¹ zu sprechen, setzt zunächst einmal voraus zu wissen, worüber wir sprechen, wenn wir von Frieden sprechen. Wird dann noch ein Zusammenhang zu Religion hergestellt, gilt es auch diesen Zusammenhang zu beleuchten. Und nicht zuletzt steht die Frage im Raum, inwieweit eine Größe wie Frieden gelernt werden kann.

Es mag erstaunen, dass die Frage nach Frieden, die zurzeit global wie gesellschaftlich hochaktuell ist, und im Grunde kein Tag vergeht, an dem nicht von einer Bedrohung des Friedens auf der Weltbühne oder im Rahmen des gesellschaftlichen Zusammenlebens die Rede ist, im Rahmen der Praktischen Theologie und insbesondere in der Religionspädagogik in der pädagogischen Wendung einer Friedenspädagogik oder Friedenserziehung zurzeit nur wenig eigene Aufmerksamkeit findet. So konstatiert bereits der Artikel „Friedenserziehung“ im Lexikon für Religionspädagogik aus dem Jahr 2000 eine begrifflich

1 Der Beitrag stellt eine erweiterte und überarbeitete Fassung des Beitrags „Friedenspädagogik in der Praktischen Theologie. Zur Bedeutung und Chance religiöser Bildungsprozesse für eine Erziehung und Bildung von ‚Frieden‘, in: Azcuy, Virginia R. / Eckholt, Margit (Hg.), Friedens-Räume. Interkulturelle Friedenstheologie in feministisch-befreiungstheologischer Perspektive, Ostfildern 2018 (in Vorbereitung)“ dar.

wie sozial periphere Relevanz der Friedenserziehung, was mit dem mit Friedenserziehung zu hohen Anspruch und der Komplexität des Gegenstandes erklärt wird.² Das neue, gerade entstehende religionspädagogische Lexikon WiReLex kennt bisher den Eintrag „Krieg und Frieden“ von Reinhold Mokrosch³, der gegen Ende seines Beitrages auch auf Fragen der Friedenserziehung eingeht, weitere eigene Einträge zu den Stichworten „Friedenserziehung“ oder „Friedenspädagogik“ sind bisher jedoch nicht verzeichnet.

Ganz anders war dies in den 1950er über die 1960er bis Ende der 1980er Jahren, in denen das Thema in Deutschland sowohl allgemein wie auch in der (Praktischen) Theologie und Religionspädagogik, im Nachgang der Zerstörungen des II. Weltkrieges, der Gräueltaten des Holocausts sowie des unmittelbar in den 1950er Jahren einsetzenden Kalten Krieges und dessen Folgen einer sich stetig steigenden Rüstungsspirale und atomarer Bedrohung, große Aufmerksamkeit erfuhr.⁴ Dies führte zur großen Friedensbewegung in den 1980er Jahren, die zugleich den Nährboden für eine ganze Generation von Theologiestudierenden darstellte, zu denen sowohl die mit diesem Band zu Ehrende als sicher auch manche Autor/innen dieses Bands gehören. Mit dem zunehmenden Bewusstsein auch der ökologischen Bedrohungen wurde unter Einbezug der schöpfungstheologischen Perspektive kirchlicherseits 1983 der „Konziliare Prozess für Gerechtigkeit,

- 2 Vgl. Spiegel, Egon, Art. Friedenserziehung, in: Lexikon der Religionspädagogik (LexRP), Bd. 1, Neukirchen-Vlyen 2001, 640–646, 646.
- 3 Mokrosch, Reinhold, Art. Krieg und Frieden, in: Zimmermann, Mirjam / Lindner, Heike (Hg.), Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2016, online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religions-paedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/krieg-und-frieden/ch/d195029a30e12efa92ead62d1937c240/> (letzter Zugriff: 29.12.2017).
- 4 Siehe den detailreichen Überblick über die verschiedenen Debatten dieser Zeit bei Nipkow, Karl Ernst, Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007, besonders Teil V: 20. Jahrhundert.

Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ angestoßen und entfaltete hohe öffentliche Aufmerksamkeit. Mit Beendigung des Kalten Krieges und Zusammenbruch des Ostblocks wurde es in den 1990er Jahren dann eher still(er) um das Thema Friedenspädagogik, auch innerhalb der (Praktischen) Theologie, was sich deutlich am Rückgang der Publikationen, nicht nur in der Theologie, zeigt.

Wie ist es zu erklären, dass das Thema „Frieden“, das öffentlich seit vielen Jahren wieder hohe bis sehr hohe Aufmerksamkeit erfährt, gegenwärtig nur verhältnismäßig wenig Niederschlag in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik findet? Unabhängig von den täglichen, in den Nachrichten berichteten Bedrohungen des Friedens lassen sich mindestens drei Aktualitätsbezüge für das Thema Frieden ausmachen. Erstens verweisen uns die vielfältigen kriegesischen und gewaltförmigen Konflikte in den letzten Jahren auf die Bedeutung des Themas. Mit der zunehmenden Anzahl von Terroranschlägen rücken auch die damit verbundenen Konflikte mehr und mehr in unseren Nahbereich. Viele dieser Konflikte sind religiös aufgeladen und werden unter Bezug auf Religion geführt, womit auch die Frage nach dem gewalt- wie friedensfördernden Potential von Religionen gestellt ist. Zweitens drohen uns durch die Veränderungen in den natürlichen Bedingungen unserer Existenz, bedingt durch den Klimawandel und die Verknappung der natürlichen Ressourcen wie Trinkwasser, fossile Brennstoffe etc., auf Zukunft hin massive Auseinandersetzungen um Rohstoffe, und damit um die Bedingungen des Überlebens. Dies fordert unser Solidaritätspotential, unsere Fähigkeit zu friedvollem Umgang miteinander, auf intensivste Weise heraus. Und drittens stellen die Folgen dieser Entwicklungen, die weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen mit mehr als 60 Millionen geflüchteten Menschen im Jahr 2017, unsere Gesellschaften vor die Herausforderung, viele Menschen anderer Ethnien und Religionen aufzunehmen und das gesellschaftliche Zusammenleben

so zu gestalten, dass ein friedliches und im besten Falle bereicherndes Zusammenleben möglich ist.

Allein schon diese drei hier nur angedeuteten Relevanzen verdeutlichen, wie sehr das Thema „Frieden“ alle Bereiche der (Welt-)Gesellschaft berührt, die Mikroebene der individuellen Beziehungen, aber eben auch die strukturellen Ebenen: die Mesoebene der Institutionen und Organisationen genauso wie die Makroebene der Gesamtgesellschaft. Von der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen ist die christliche Theologie nicht ausgenommen, insbesondere, wenn sie sich als eine öffentliche Religion versteht, die „Welt“ mitgestalten möchte.

Wenn nun aber die Aktualität und Dringlichkeit des Themas und damit verbunden einer Friedenspädagogik gegeben ist, diese aktuell aber in den Diskursen der Praktischen Theologie und Religionspädagogik kaum auftaucht, dann ist zu fragen, worin die Gründe liegen. Ein wesentlicher Grund liegt m.E. darin, dass das mit dem Begriff Frieden Gemeinte gegenwärtig stärker unter anderen Themen verhandelt wird, die jedoch bereits in der Friedenspädagogik grundgelegt sind, und die im Laufe der Jahre zunehmend in den Vordergrund getreten sind. Man könnte auch davon sprechen, dass sozusagen Vordergrund und Hintergrund vertauscht wurden. Diese Veränderung begründet sich vielleicht darin, dass der Begriff Friedenserziehung, wie schon Egon Spiegel im Jahr 2000 in seinem Artikel im Lexikon der Religionspädagogik feststellte, „eine kaum noch zu beschreibende Fülle einzelner Anliegen bündelt u. sich deshalb nur noch als allgemeiner Oberbegriff für ein übergreifendes – die umfassende Förderung des Lebens anzielendes sowie die Abwendung lebensfeindlicher Vorgänge forcierendes – Interesse empfiehlt“⁵. Auf eine gewisse Weise ist auch die Postulierung eines Friedenlernens bzw. eine Friedenser-

5 Spiegel, Friedenserziehung, 640f.

ziehung oder -bildung zunächst einmal sperrig. Denn Frieden ist ja nicht etwas, das einfach so gelernt werden kann. Was am Frieden kann dementsprechend gelernt werden und wie soll dieses erfolgen? In Erziehungs- und Bildungsprozessen können nur Kenntnisse erworben und Fähigkeiten entfaltet, Einstellungen und Haltungen entwickelt werden. Was bedeutet es, wenn wir davon sprechen, Frieden zu lernen? Friedenserziehung oder Bildung zum Frieden kann nur bedeuten, die Entwicklung und Entfaltung bestimmter Fähigkeiten, die für das, was Frederico Mayor die Entwicklung einer Friedenskultur genannt hat, zu begleiten und zu befördern.⁶ Fähigkeiten⁷, die etwas, was wir als Frieden beschreiben würden, ermöglichen.

Entsprechend der Komplexität dieses Gegenstandes wird das Thema Frieden heute eher nicht mehr direkt, sondern indirekt unter anderen thematischen Überschriften behandelt, so zum Beispiel unter dem Thema Konfliktbearbeitung und -bewältigung. In anderem Gewand taucht es als Frage nach gesellschaftlichem Zusammenhalt angesichts von hoher Pluralität und Heterogenität, vor allem in religiöser und ethnischer Hinsicht auf. Damit eng verbunden sind auch die Frage nach den gewalt- und friedensfördernden Potentialen von Religion, die ebenfalls intensiv diskutiert werden, und Fragen nach Integration und Inklusion.

Bevor nun aber der Blick darauf gelenkt wird, welche Bedeutung diese veränderten „Überschriften“ für unsere Fragestellung haben, soll zunächst noch ein näherer Blick auf den Begriff Frieden und die Grundlagen einer Friedenspädagogik, respektive Friedenserziehung, geworfen werden.

6 Vgl. UN Resolution A/RES/52/13, zitiert nach Wulf, Christoph, Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung, in: Grasse, Renate u.a. (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Hamburg 2008, 35–60, 36.

7 Vgl. Azcuy / Eckholt (Hg.), Friedens-Räume (in Vorbereitung).

Der Begriff Frieden und die Grundlagen einer Friedenspädagogik

Frieden ist ein semantisch vieldeutiger Begriff, er ist Zustand und Prozess, er ist Realität und Hoffnung. Frieden in eine kurze, positive Definition zu bringen, ist aufgrund seiner Vielfältigkeit kaum möglich. So wundert es nicht, dass er in der Regel auch in Negativabgrenzung beschrieben wird, als Abwesenheit von etwas, von Gewalt, von Krieg, von Feindschaft etc. Frieden wird in der politikwissenschaftlichen und soziologischen Literatur als Prozess und flüchtiger Zustand zugleich beschrieben, als Realität und Utopie, als etwas, das man nicht festhalten kann, als etwas, das immer wieder neu ermöglicht, hergestellt und zu sichern ist.⁸ Dieser profanwissenschaftliche Bestimmungsversuch von Frieden spiegelt die theologisch zentrale Aussage des Christentums wider. Frieden, oder in einer anderen Diktion Heil und Befreiung machen den Kern der christlichen Botschaft und des Reiches Gottes aus, und so gilt der eschatologische Vorbehalt gerade für den Frieden: Er ist schon da, wenn es uns gelingt, ihn zu verwirklichen, und er ist noch nicht da, weil er sich nicht endgültig verwirklichen lässt und seine Vollendung noch aussteht.

Seit den 1970er Jahren hat sich Friedenspädagogik als die wissenschaftliche Reflexion auf (konkrete) Prozesse der Friedenserziehung und Friedensbildung etabliert und wird als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den (gesellschaftlichen) Voraussetzungen und der Theoriebildung der Friedenspädagogik verstanden. Ausgangspunkt war und ist die Vorstellung, dass Erziehung einen Beitrag zum Frieden leisten kann. Beschreibt Friedenspädagogik die wissenschaftliche Auseinandersetzung, so ist laut Günther Gugel die Friedenserziehung und Friedensbil-

8 Vgl. Gugel, Günther, Friedenserziehung, in: Gießmann, Hans J. / Rinke, Bernhard (Hg.), Handbuch Frieden, Wiesbaden 2011, 149–159, ferner Gerster, Petra / Gleich, Michael, Die Friedensmacher, München 2005.

derung eher auf die konkreten, geplanten und durchgeführten Bildungsprozesse ausgerichtet.⁹

Eine Grundlage der Friedenspädagogik besteht in dem zugrunde gelegten Verständnis von Frieden. Entsprechend der Forschungen in der Friedens- und Konfliktforschung umfasst das Verständnis des Terminus „Frieden“ in der Friedenspädagogik weit mehr als die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt und geht damit über eine rein negative Definition von Frieden hinaus. Dem entspricht auch, dass sich die gegenwärtigen Auseinandersetzungen vielmehr am Konfliktbegriff und an dem Ziel einer konstruktiven Austragung von Konflikten ausrichten.¹⁰ Nach wie vor hat jedoch das dreidimensionale Gewaltverständnis von Johan Galtung als personale, strukturelle und kulturelle Gewalt Bedeutung in der Friedenspädagogik.¹¹ Dieses wird inzwischen durch eine von der WHO¹² entwickelte Typologie ergänzt, die zwischen einer selbstbezogenen, interpersonalen und kollektiven Gewalt unterscheidet und auf die Dimensionen physischer, psychischer, sexueller Gewalt und Gewalt durch Vernachlässigung bezogen ist.

Da Frieden zwar „im Kopf“ beginnt und damit beim Individuum, wie Hermann Röhrs, einer der Nestoren der Friedenspädagogik, dies 1983 genannt hat¹³, dabei aber nicht stehen bleibt, sondern gerade auch die gesellschaftliche und politische Ebene berührt, wird Friedenserziehung in der Tradition der kritischen Pädagogik insbeson-

9 Vgl. Gugel, Friedenserziehung, 149f.

10 Vgl. Schieder, Rolf, Friedenserziehung aus (religions-)soziologischer Perspektive, in: Haußmann, Werner / Biener, Hansjörg / Hock, Klaus / Mokrosch, Reinhold (Hg.), Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh 2006, 33–37.

11 Vgl. Galtung, Johan, Strukturelle Gewalt. Beiträge zu Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek 1975.

12 http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf (letzter Zugriff: 06.01.2016).

13 Vgl. Röhrs, Hermann, Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik, Braunschweig 1983. Nachdruck, Ges. Schriften, Bd. 4, 1994.

dere auch als politische Aufgabe verstanden. Damit unterscheidet sie sich von früheren Ansätzen, die Frieden vor allem als eine Frage des moralischen Verhaltens verstanden haben¹⁴, auch wenn Friedenserziehung, wie wir noch sehen werden, unmittelbar mit dem ethischen Lernen in Verbindung steht. Das bedeutet jedoch über den individuellen Bereich hinauszugehen und gerade strukturelle Gewalt- und Unrechtserfahrungen in einem zunehmend globalen Kontext in die Lern- und Bildungsprozesse der Friedenerziehung miteinzubeziehen.¹⁵ In dieser politischen Dimension steht Friedenserziehung in enger Verbindung mit der Entwicklung der Zivilgesellschaft, wie wir sie in den letzten Jahren beobachten, und die mit hohen Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Bürger/innen an gesellschaftlichen Meinungs- und Willensbildungsprozessen einhergeht. So zielt eine zweite Grundannahme der Friedenserziehung darauf, dass Lern- und Bildungsprozesse auf die Formung und Etablierung demokratischer Willensbildungsprozesse ausgerichtet sind und dazu beitragen wollen, Demokratien zu entwickeln, Feindbilder abzubauen und Konflikte konstruktiv auszutragen.¹⁶ Friedenserziehung wird so auch mit Konzepten „gewaltfreier Konfliktaustragung, sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Teilhabe verbunden“¹⁷.

Die Entwicklung friedensfähiger Gesellschaften ist von vielen einander bedingenden komplexen Faktoren abhängig, auf die der Politikwissenschaftler Dieter Senghaas mit dem von ihm entwickelten „zivilisatorischen Hexagon“, in dem sechs Faktoren wechselseitig aufeinander einwirken, hingewiesen hat.¹⁸ Dazu gehören Rechtsstaat-

14 Vgl. Wulf, *Friedenskultur*, 45.

15 Vgl. Wulf, *Friedenskultur*.

16 Vgl. Gugel, *Friedenserziehung*, 150.

17 Gugel, *Friedenserziehung*, 152.

18 Vgl. Senghaas, Dieter, *Frieden als Zivilisierungsprozess*, in: Senghaas, Dieter (Hg.), *Den Frieden denken*, Frankfurt a.M. 1995, 196–223, auch Senghaas, Dieter, *Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen*, Frankfurt a.M. 2004.

lichkeit, demokratische Partizipation, soziale Gerechtigkeit, ein verantwortetes Gewaltmonopol, Affektkontrolle und Konfliktkultur. Deren Verwirklichung ermöglicht eine friedensfähige Gesellschaft und letztlich eine Kultur des Friedens. Mit einer solchen setzt sich auch die UNESCO seit Ende der 1980er Jahre auseinander. 1999 führte der UNESCO-Generaldirektor Frederico Mayor in einer Grundsatzrede dazu aus: „Eine Kultur des Friedens ist eng verbunden mit der Schaffung und Stärkung von Zivilgesellschaft durch Toleranz, durch soziale Gerechtigkeit und durch die Verwirklichung der Menschenrechte“.¹⁹ Im Jahr 2000 zählte die UNESCO zu einer Kultur des Friedens Werte wie: die Achtung der Menschenwürde, gewaltfreie Konfliktbearbeitung, Solidarität, Zivilcourage und Dialogbereitschaft, nachhaltige Entwicklung und demokratische Beteiligung, und bestimmt Friedenskultur weiter als „a set of values, attitudes, modes of behaviour and ways of life that reject violence and prevent conflicts by tackling their root causes to solve problems through dialogue and negotiation among individuals, groups and nations“²⁰. Unter den gegenwärtigen Bedingungen und angesichts der globalen Vernetzung der Weltgesellschaft sind mit einer solchen Kultur des Friedens also unabdingbar Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der interkulturellen / transkulturellen Diversität und der Nachhaltigkeit verbunden, ohne die eine Kultur des Friedens nicht zu realisieren ist.

Im Mittelpunkt einer Friedenserziehung und Friedensbildung stehen dementsprechend Lern- und Bildungsprozesse, die ihren Beitrag für eine rational begründete Sensibilität gegenüber Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit leisten und ein Einstehen für eben diese Gerechtigkeit befördern, die Menschen Solidarität nahebringen und zwar eine solche Solidarität, die über die Solidarität mit

19 Zitiert nach Merkel, Christine M., Kultur des Friedens, in: Gießmann / Rinke (Hg.), Handbuch Frieden, 203–218, 211.

20 UN Resolution A/RES/52/13, zitiert nach Wulf, Friedenskultur, 36.

dem Nahstehenden und über eine partikuläre Solidarität, die sich vor allem mit der eigenen Gruppe solidarisch zeigt, hinausgeht. Das sind Bildungsprozesse zumal, die ihren Beitrag für einen kompetenten Umgang mit kultureller und religiöser Differenz leisten.

Bedeutung für die Praktische Theologie

Der Tugend der Friedfertigkeit einen zentralen Stellenwert in Verkündigung und Lehre einzuräumen, „nachdem sie lange in der Predigt, im Unterricht und der katechetischen Unterweisung vernachlässigt“²¹ worden ist, ist eine zentrale Forderung des Theologen und Friedens- und Konfliktforschers Heinz Günther Stobbe. Ausgangspunkt für eine Praktische Theologie und Religionspädagogik, sich mit dem Thema einer Friedenspädagogik zu beschäftigen, ist die Überzeugung, dass eine solche Tugend nicht einfach angeboren ist, sondern dass auch Tugenden sozial erlernt werden, was in der Geschichte nicht immer so gesehen wurde, betrachtet man die veritable Auseinandersetzung um die Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Tugenden in der Antike.²² Nun muss man nicht, wenn es um die Frage einer Friedenspädagogik geht, auf einen tugendethischen Ansatz zurückgreifen, auch wenn dieser gerade in den letzten Jahren auch außerhalb der Theologie, z.B. in der Psychologie, große Aufmerksamkeit genießt²³. Auch als soziales Konstrukt

21 Stobbe, Heinz Günther, Suche Frieden und übe die Friedfertigkeit. Gewaltfreiheit als christliche Lebensform, in: Unsere Seelsorge, Themenheft: „Wir können Frieden“ zur Vorbereitung auf den Katholikentag 2018, http://www.bistum-muenster.de/downloads/Seelsorge/2017/GESAMT__Su-che%20Frieden.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2018).

22 Vgl. Langewand, Alfred, Art. Moralerziehung/Tugendbildung, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2010, 660–686.

23 Vgl. Bucher, Anton, Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen. Skizze der aktuellen Moralpsychologie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 31 (2015) 87–97, 93f.

wird die Fähigkeit zum Frieden sozial erworben. Im Bereich der Moralpsychologie hat in den vergangenen Jahren mehr und mehr auch ein evolutionspsychologischer Zugang Bedeutung gewonnen, der die evolutionär gewordenen Dispositionen stärker miteinbezieht. So werden, neben der auf Darwin zurückgehenden Theorie, die das Überleben als Kampf um die Durchsetzung des Stärkeren beschreibt, zunehmend Ansätze vertreten, die von der Kooperations- und Hilfsbereitschaft sowie von einem reziproken Altruismus als durchsetzungsfähiger Strategie des Überlebens ausgehen.²⁴ Friedenspädagogik geht nun davon aus, dass die Fähigkeiten, die für die Herstellung und Erhaltung von Frieden notwendig sind, durch Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse in den primären und sekundären Sozialisationsprozessen entwickelt und gefördert werden können. Insofern ist die Frage nach einer Fähigkeit zum Frieden unmittelbar mit Erziehungs- und Bildungsprozessen verbunden. Allerdings handelt es sich nun bei einem Thema wie Frieden ähnlich wie bei dem der Gerechtigkeit, zumal ja Frieden und Gerechtigkeit aufs Engste miteinander verbunden sind, um einen „Lerngegenstand“, der sich nicht einfach so in unterschiedliche Lernprozesse und Lernsettings überführen und umsetzen lässt. Denn: Neben den grundlegend kognitiven Voraussetzungen, die zur Erfassung und zum Verständnis des Gegenstands „Frieden“ und seiner Implikationen notwendig sind, geht es erstens vor allem um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen bzw. um deren Veränderung. Zweitens ist es ein „Lerngegenstand“, dessen Grundlagen und Voraussetzungen vor allem in der primären Sozialisationsinstanz der Familie grundgelegt werden. Wesentliche Fähigkeiten zu einem friedlichen Umgang miteinander werden gerade in den

24 Vgl. dazu z.B. Blaffer-Hrdy, Sarah, Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution, Berlin 1999, auch Blaffer-Hrdy, Sarah, Mütter und andere. Wie die Evolution uns zu sozialen Wesen macht, Berlin 2010, aber auch Buss, David, Evolutionäre Psychologie, Berlin 2004.

ersten Lebensjahren grundgelegt. Von daher sind die Bildungsprozesse, die sich mit einer Befähigung zum Frieden auseinandersetzen, immer auch den informellen, d.h. nicht-institutionalisierten und nicht intentionalen, den non-formalen, also den institutionalisierten, aber nicht verpflichtenden und den formalen und damit den institutionalisierten Bildungsprozessen zugeordnet. Dabei umfassen sie zugleich alle Dimensionen des Lernens, die kognitive Dimension ebenso wie die affektive und konative, also auf Handeln ausgerichtete Dimension. So verstanden steht Friedenspädagogik auch in einem bestimmten anthropologischen Bezugsrahmen. Für den Religionspädagogen Stefan Leimgruber²⁵ etwa ist die Friedenserziehung innerhalb der Religionspädagogik kein Thema neben anderen und damit kein sektoraler oder regionaler Bereich der Religionspädagogik, sondern vielmehr die Bündelung einer Vielzahl erzieherischer Anliegen und eine durchgehende Perspektive der Erziehung und Bildung überhaupt, auch wenn sie kaum explizit mindestens im Feld der formalen Lernsettings vorkommt.

Dass die Frage nach Frieden und Friedensfähigkeit auch ein Thema gerade religiöser Bildungsprozesse ist, darauf wurde schon eingangs mit dem Bezug auf die Reich-Gottes-Botschaft hingewiesen. Ohne hier eine ausführliche theologische Herleitung und Begründung geben zu können, sei nur auf die Tatsache verwiesen, dass die christliche Religion ohne das Bemühen um Frieden nicht zu denken ist, auch wenn die Geschichte und die Rolle der Kirche in dieser auf vielfältige Weise versucht hat, vom Gegenteil zu überzeugen, und auch die theologischen Bemühungen sich lange Zeit viel stärker auf die Legitimierung eines so genannten „gerechten Krieges“ als um die des Friedens drehten. Sehr konkret hat das II. Vatikanische Konzil in seiner Konstitution *Gaudium et spes*

25 Vgl. Leimgruber, Stefan, Konzeptionen und Grundformen religiöser Friedenserziehung, in: Haußmann / Biener / Hock / Mokrosch (Hg.), Handbuch Friedenserziehung, 216–221.

(GS) auf den Zusammenhang von Erziehung und friedensverhindernden Einstellungen hingewiesen, wenn angesichts von „Gefühlen der Feindseligkeit, der Verachtung und des Misstrauens [sowie] des Rassenhass[es]“ eine „erneuerte Erziehung der Gesinnungen und eines neuen Geistes“ (GS 82,3) eingefordert wird. Ist es der Auftrag von Angehörigen einer Religion, aufgrund der zentralen Botschaft ihrer Religion sich für Frieden und friedvolles Zusammenleben einzusetzen, dann gilt es auch, dies in ihren entsprechenden religiösen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verwirklichen.

Ethische Bildung als Teil religiöser Bildung

Wie bereits deutlich geworden ist, können in Lern- und Bildungsprozessen letztlich nur die Fähigkeiten entwickelt und gelernt werden, die zu einer Kultur des Friedens beitragen, nicht von ungefähr zielen dann alle näheren Bestimmungen zur Friedenserziehung und zum Frieden lernen auf Gehalte wie Verantwortungsübernahme, Konfliktbewältigung, Demokratielernen, Sensibilisierung für soziale Gerechtigkeit, Solidaritätslernen etc. Alle diese näheren Bestimmungen sind in sich noch einmal umfassende Lernfelder, die alle Prozesse sozialen Lernens umgreifen und letztlich zum großen Bereich des Ethischen Lernens oder der Ethischen Bildung gehören. Ethische Bildung ist genuiner Bestandteil der religiösen Bildung, auch wenn die Frage, inwieweit Ethik bzw. ethisches Lernen und das, was wir gemeinhin unter Wertebildung verstehen, genuiner Bestandteil von Religion und dementsprechend auch von religiöser Bildung ist und sein soll, immer wieder diskutiert wird, so z.B. von Eberhard Jünger oder explizit für die Religionspädagogik in jüngerer

Zeit von Bernhard Dressler.²⁶ Die im Hintergrund stehende Befürchtung liegt darin, dass Religion in einer unzulässigen Weise auf Ethik reduziert und dementsprechend der Religionsunterricht auf Wertevermittlung reduziert wird. Gegenwärtig erlangt diese Debatte erneut eine gewisse Bedeutung durch die Fächer, die als Alternative zum in Deutschland bekenntnis- und konfessionsgebunden konzeptionierten Religionsunterricht eingeführt werden und unter den Bezeichnungen „Praktische Philosophie“, „Werte und Normen“ oder schlicht „Ethik“ firmieren. Damit wird die Frage nach einer „Aufgabenteilung“ gestellt, etwa nach der Art, dass Ethik von den alternativen Fächern geleistet wird, das „Religiöse“ vom Religionsunterricht. Etwas grundlegender stellt sich so die Frage, inwieweit religiöse Bildung auch ethische Bildung umfasst, oder ob diese sinnvollerweise in den Alternativfächern aufgehoben ist.

Betrachtet man nun die Friedenspädagogik und die Ausfaltung eines Friedenslernens in seinen einzelnen Bereichen sozialen und anderen Lernens, wie sie eben angesprochen wurden, so zeigt sich, dass diese Kompetenzen und Fähigkeiten nicht einer spezifischen religiösen Bildung bedürfen, um gelernt werden zu können, da auch die Motive und Begründungen für solche Kompetenzen keine religiösen sind oder sein müssen.²⁷ Gleichzeitig stellen aber Prozesse religiöser Bildung aufgrund der zur Verfügung stehenden Begründungsleistungen auch in motivationaler Hinsicht ein besonderes Potential für die Entwicklung eines Friedenlernens bereit und leisten darin

26 Vgl. Jüngel, Eberhard, Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die Tyrannei der Werte, in: Jüngel, Eberhard, Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen III, München 1990, 90–109; Dressler, Bernhard, Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 46 (2002) 256–269.

27 Dieses erfolgt ja analog zur autonomen Moral, vgl. Auer, Alfons, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971; Böckle, Franz, Fundamentalmoral, München ²1978. Verwiesen wird hier nur auf die ersten grundlegenden Entwürfe zur Autonomen Moral.

im Kontext religiöser Bildung zudem einen besonderen Beitrag zur Rolle und Wahrnehmung von Religion in der Öffentlichkeit.

Innerhalb der Bildungsprozesse, schulischen wie außerschulischen, muss es sozusagen einen Unterschied machen, ob Frieden zu lernen, jetzt auf Schule bezogen, im Religionsunterricht oder in einem Ethikunterricht stattfindet.²⁸ Denn sonst werden die Fächer austauschbar oder eines von beiden überflüssig. Dieser Unterschied liegt aber nun im Bereich des Ethischen Lernens nicht in den Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen, in diesem Fall den einzelnen Teilbereichen eines Friedenlernens, erlangt werden, sondern vielmehr in den Begründungsgängen und damit einhergehend in der motivationalen Struktur. Denn religiöse Gehalte und Überzeugungen sind, und darin liegt ja ein wesentlicher Zusammenhang zwischen Religion und Ethik, in besonderer Weise inspirierende Kraft, und liefern zugleich motivationale Begründungen für eine ethische Praxis und das aus ihr folgende ethische Handeln. Oder anderes gesagt: „*Was ich sehe und wie ich es sehe, hängt immer auch damit zusammen, im Lichte welcher religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen ich etwas in Augenschein nehme*“²⁹. Indem die Auseinandersetzung mit Bereichen des sozialen Lernens oder einem zivilgesellschaftlichen-bürgergesellschaftlichen Engagement, zielend auf individuelle wie gesellschaftliche Verantwortungsübernahme, sich auf religiöse Gehalte und Begründungsgänge stützt, wird der – vielleicht entscheidende – Unterschied gegenüber ande-

28 Vgl. dazu auch Schröder, Bernd, Was macht es für einen Unterschied, ob ethische Fragen im Ethik- oder evangelischen/katholischen/jüdischen Religionsunterricht behandelt werden?, in: JRP 31 (2015) 41–63, 41.

29 Joas 1997 zitiert nach Englert, Rudolf, Aufgaben religiöser Bildung. A.2 Die ethische Dimension religiöser Bildung, in: Frost, Ursula / Böhm, Winfried / Koch, Lutz / Ladenthin, Volker / Mertens, Gerhard (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Paderborn – München – Wien – Zürich 2008, 815–820, 815.

ren Fächern, in denen Ähnliches behandelt wird, markiert – nicht in einem besser oder schlechter oder einem anderen Handeln, sondern ausschließlich auf der Ebene der Begründungsfiguren und ihrer motivationalen Kraft. Dass die motivationale Kraft dabei unabdingbar auf die rationale Begründungsstruktur und deren Reflexion angewiesen ist, macht die Möglichkeit und Erfahrung der zerstörerischen Kraft einer nicht reflektierten rein motivationalen Disposition deutlich. Wie sehr auch der Bereich der Emotionen in der Moralpsychologie nicht vernachlässigt werden darf, haben die jüngeren Forschungen zur Bedeutung moralischer Emotionen noch einmal sehr ins Licht gehoben.³⁰

Dieser Unterschied ist es aber nun genau, der das Potential Ethischen Lernens innerhalb der religiösen Bildung in noch einer anderen Weise hervorhebt. Denn gerade dadurch, dass in Auseinandersetzung mit den religiösen Gehalten ethische Bildungsprozesse initiiert und durchgeführt werden, erfolgt in ihnen und mit ihnen eine Auseinandersetzung mit den sowohl friedensfördernden Gehalten und motivationalen Strukturen von Religion wie auch mit den gewaltförmigen. Das bedeutet, dass gerade auch über ethische Bildung in Prozessen religiöser Bildung, und das gilt für den Religionsunterricht wie für alle anderen Lernorte religiöser Bildung, eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit und eine Reflexion auf Religion und ihren Beitrag für Prozesse ethischer Bildung wie auch darüber hinaus für ihre Bedeutung in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit erfolgt.

Für beide Potentiale bietet sich das Friedenlernen oder die Friedenspädagogik in besonderer Weise an, da gerade Frieden der schlechthin zentrale Gehalt der christlichen

30 Vgl. Avramova, Yanma / Inbar, Yoel, Emotion and moral judgement, in: *Advanced Review* 4 (2013) 169–178; Tangney, June / Stuewig, Jeff / Mashek, Debra, Moral emotions and moral behavior, in: *Annual Review of Psychology* 58 (2007) 354–372; vgl. auch den Kurzüberblick bei Bucher, Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen.

und anderer Religionen ist und theologisch eine Fülle an biblischen wie systematisch-theologischen und ethischen Begründungslinien existieren, die in die Auseinandersetzung einbezogen werden können und das oben aufgezeigte in hervorragender Weise verdeutlichen. Von daher wäre auch an der Kategorie der Friedenspädagogik oder Friedenserziehung in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik festzuhalten und diese nicht – wie dies aktuell der Fall zu sein scheint – in anderen Domänen wie zivilgesellschaftliches Engagement oder Demokratielernten aufgehen zu lassen, so widerständig ein Friedenlernen als Lern- und Bildungsprozess auch immer ist.