

# Dialogfähigkeit als friedenspädagogisches Ziel religiöser Bildung

---

Elisabeth Naurath

»Aber Hass ist nicht einfach da. Er wird gemacht. Auch Gewalt ist nicht einfach da. Sie wird vorbereitet. In welche Richtung sich Hass und Gewalt entladen, gegen wen sie sich richten, welche Schwellen und Hemmnisse vorher abgebaut werden müssen, all das ist nicht zufällig, nicht einfach vorgegeben, sondern das wird kanalisiert. Hass und Gewalt nicht einfach zu verurteilen, sondern in ihrer Funktionsweise zu betrachten heißt dagegen, immer auch zu zeigen, wo etwas *anderes* möglich gewesen wäre, wo jemand sich hätte *anders* entscheiden können, wo jemand hätte *einschreiten* können, wo jemand hätte *aussteigen* können.«<sup>1</sup>

Friedenpädagogik basiert auf eben dieser optimistischen Vision eines Konjunktivs: Wie wäre anderes möglich gewesen? Was hätte man von vornherein tun können, um der scheinbaren Zwangsläufigkeit der Spirale der Gewalt zu entkommen? Ziel ist, nicht beim vorfindlichen Aussichtslosen, Negativen und Ohnmächtigen zu verharren, sondern wie das Rad der Zeit zurückdrehend nach den Anfängen zu fragen: Wo muss man anfangen, um Konzepte der konstruktiven Konfliktbearbeitung zu entwickeln, die dem ›circulus vitiosus‹, dem Teufelskreis einer aggressionsgeladenen Abwärtsspirale gleich, ein Ende setzen? Wie können diese Konzepte möglichst adressatenorientiert sein, um Erfolg zu versprechen? Wie können frühzeitig und präventiv Strukturen geschaffen werden, um alle zu erreichen – besonders aber die, die aufgrund benachteiligter Lebenskontexte stärker als andere gefährdet sind?

Friedenspädagogik im politischen Sinn versucht daher, Lernprozesse zur gesellschaftlichen Teilhabe und Demokratiebildung zu unterstützen, um die Konfliktkompetenzen im persönlichen,

aber auch sozialen Kontext zu stärken. Im schulischen Metier werden hier vorrangig Sachkompetenzen zur Entstehung, aber auch Deeskalation von Konflikten und Kriegen erarbeitet, aber auch soziale und pragmatische Kompetenzen zur Perspektivenübernahme und Kooperationsfähigkeit gefördert.<sup>2</sup>

Im Vergleich hierzu weitet sich der Rahmen im Kontext religiöser Friedenspädagogik mit Blick auf grundlegende theologische Annahmen – meist auf der Basis der in den Religionen tradierten heiligen Texte. So ist Frieden biblisch betrachtet kein Randthema, sondern beinhaltet im Terminus ›Schalom‹ eine heilsgeschichtliche Perspektive, die über alles menschliche Leben und Agieren auf die schöpfungstheologische Dimension im Sinne eines ›Siehe: es war sehr gut!‹ verweist. Das heißt, dass die Universalität von Frieden an die Segen verheißende Gottesbeziehung geknüpft ist, die wie ein Bogen vom Anfang der Zeit bis zum Ende aller Tage gespannt ist und im Sinne einer eschatologischen Hoffnung das Kommen des Reiches Gottes auch schon im Hier und Jetzt meint. Hierbei ist wichtig zu sehen, dass der biblische Friedensbegriff in der Hebräischen Bibel wie auch im Neuen Testament ›Frieden‹ und ›Gerechtigkeit‹ häufig verbindet. Das bedeutet, dass eine auf Gerechtigkeit basierende Sozialordnung, die allen Menschen eine gleichwertige Würde und Möglichkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft zuspricht, für ein biblisch-theologisches Friedensverständnis unabdingbar ist. Aus diesem Grund ist der »gerechte Friede« als Leitperspektive einer christlichen Friedensethik<sup>3</sup> zu sehen. Auch eine theologisch fundierte Friedenspädagogik muss sich daher daran messen lassen, ob und inwiefern Gerechtigkeit als Prinzip pädagogisch-didaktischen Handelns gefordert und umgesetzt wird. Dies soll im Folgenden mit Blick auf die Förderung von Dialogfähigkeit als elementarem Bestandteil friedenspädagogischer Bemühungen reflektiert werden. Denn der Aspekt der Gerechtigkeit ist auch für das Dialogverständnis grundlegend, da

2 Vgl. zum Beispiel: R. Grasse/B. Gruber/G. Gugel, *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Reinbek 2008.

3 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2007, 50.

die Förderung gegenseitigen Verständnisses zur Bedingung hat, dass beide bzw. alle Seiten mit gleichen Rechten wahrgenommen werden.

## I. Dialogfähigkeit und Gerechtigkeit

Anders als eine Diskussion oder ein Streitgespräch zielt der Dialog nicht auf Überzeugung im Sinne einer Durchsetzung der eigenen Perspektiven, sondern auf Offenheit.<sup>4</sup> So schreibt der Augsburgener Pastoraltheologe Hanspeter Heinz: »Dialog sucht das Verständnis für andere und Fremde, für die Welt, in der der andere mit seinen Empfindungen und Vorstellungen, Ängsten und Hoffnungen lebt. Im Dialog will der eine nicht den anderen missionarisch hereinholen in die eigene Welt, und er will umgekehrt auch sich selber nicht aufgeben in den anderen hinein und so selber zu einem anderen werden.«<sup>5</sup> Dies aber bedeutet im Zweifelsfall auch, dass der/die Dialogpartner/in auch unverstanden bleiben kann und darf und dass Fremdheit bestehen bleiben kann. Begründung hierfür ist letztlich ein Gerechtigkeitsprinzip, dass beiden Seiten eine Gleichwertigkeit und damit auch gleiche Rechte zusichert und vor Vereinnahmung und Manipulation schützt. Auch wenn dies auf der Basis einer an der Menschenwürde orientierten theologischen Anthropologie grundgelegt ist, scheint es doch andererseits gerade für den religiösen Kontext schwierig: »Führt nicht der Satz ›Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen‹ (Apg 5, 29) mit innerer Notwendigkeit dazu, im Namen Gottes der Würde und dem Eigenrecht, ja geradezu dem Lebensrecht Andersdenkender und Andersglaubender den Respekt zu verweigern, die dann (notfalls auch mit Gewalt) zur Wahrheit bekehrt oder jedenfalls daran gehindert werden müssen, ihre Irrtümer weiter zu verbreiten?«<sup>6</sup> Mit dieser zu-

4 Vgl. zum Folgenden: *H. Heinz*, Dialog in postmoderner Zeit, in: F. Sedlmeier/T. Hausmanning (Hg.), *Inquire pacem. Beiträge zu einer Theologie des Friedens*, Augsburg 2004, 161-171: 162ff.

5 A.a.O., 163.

6 *B. Oberdorfer*, Das Wort der Versöhnung und das Schwert der Wahrheit?, in: F. Sedlmeier/T. Hausmanning (Hg.), *Inquire pacem. Beiträge zu einer Theologie des Friedens*, Augsburg 2004, 193-210: 193f.

gespitzten Frage deutet Bernd Oberdorfer auf die Ambivalenz der Religion und differenziert das friedensstiftende Wesen und zugleich die konflikterzeugende Perversion der Religion.<sup>7</sup> Denn Wahrheits- und Absolutheitsansprüche seien die unabdingbare Folge des Wesens der Religion aufgrund der jeder Theologie inhärenten Rückbindung an das Unbedingte oder Ultimate. Daher ist es religionspädagogisch betrachtet notwendig, in religiösen Bildungsprozessen die Fähigkeit zur Differenzsensibilität und Differenzbejahung zu fördern. Das heißt, dass die *Subjektivität* religiöser Überzeugungen gesehen und anerkannt wird und mit dem Recht auf *Überzeugung* so verbunden werden kann, dass diese zwar subjektiv als absolut zuerkannt wird, aber in dieser Absolutheit nicht allgemein beansprucht werden kann und darf. Konkret: Dass dies *mein* Weg zur Wahrheit ist, darf nicht bedeuten, dass dies der Weg *aller* zur Wahrheit ist und sein muss. Da auch der Wahrheitsanspruch unter der diskursiven Maßgabe des Prinzips der Gerechtigkeit gesehen werden muss, müssen folglich alle ein gleiches Recht auf (ihre) Wahrheit(en) haben dürfen. Die lebensgeschichtliche und kontextuelle Bedingtheit subjektiver Wahrheitsverständnisse (wie auch Wirklichkeitsverständnisse) impliziert damit die Notwendigkeit einer Pluralitätsbefähigung, der letztlich auch die Pluralität biblischer Texte und ihrer Deutungsmöglichkeiten als Ausdruck der Vielfältigkeit der menschlichen Erfahrungen mit Gott korrespondiert. Ein solches Pluralitätsverständnis geht mit oben beschriebenen Gerechtigkeitsansprüchen einher und kann auf dieser Basis erst zum Dialog auf Augenhöhe befähigen. Voraussetzung dessen ist freilich, dass sowohl auf der Makro-Ebene Zusammenhänge gesichtet werden können wie auch auf der Mikro-Ebene Reflexionsbewusstsein gebildet werden konnte. Daher soll im Folgenden die Bedeutung der Fähigkeit zur Selbstreflexion für das Bildungsziel der Dialogfähigkeit aus christlicher Perspektive näher beleuchtet werden.

7 A.a.O., 195.

## II. Dialogfähigkeit und Selbstreflexivität

Seit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik in den 80er Jahren wird Bildung als Selbst-Bildung fokussiert, um deutlich zu machen, dass die sich selbst bestimmende Subjektivität des Menschen im Erbe des christlichen Freiheitsbegriffs zu sehen ist. In der rechtfertigungstheologisch begründeten Gewissheit des Angenommenseins kann der freie Blick auf das Selbst gelingen. Wohlwissend um die Prozesshaftigkeit aller Bildung ist der selbstkritische Blick über die Schulter ein Blick *für* das Subjekt im Werden. Insofern ist Selbst-Reflexion ein genuiner Bestandteil aller Bildungsprozesse, um dann im theologisch-ethischen Sinn auch Selbstverantwortung zu übernehmen. Nun ist aber mit dem Begriff der Verantwortung die Dialogfähigkeit vorausgesetzt, denn Rede und Antwort stehen bedarf der Rechenschaftspflicht gegenüber etwas Gesagtem und Gemeintem. Auf der Basis dieser grundlegenden Dialogizität stellt sich dann jedoch die Frage nach der Perspektive des ›Mono-Logischen‹? Ist damit alles Monologisieren sinnlos? Keineswegs, denn das ›Allein für sich reden‹, das Selbstgespräch als Kunstform in Literatur, Theater und Kunst macht auf die große Bedeutung der Selbstreflexion aufmerksam. Oft sind – literaturwissenschaftlich betrachtet – die Monologe Höhepunkte, die Dramatisches ankündigen, denn in der Kunst des Inne-haltens liegt nicht selten eine durch Bewusstwerdung hervorgebrachte Wende des Geschehens.

In friedenspädagogischer Perspektive mag es nun zunächst so scheinen, dass Monologisches kaum relevant ist, um Konflikte beizulegen oder Frieden zu schaffen, während Dialogisches *sui generis* einen vermittelnden und mediatorischen Charakter hat. Doch muss konstatiert werden, dass eine Marginalisierung der inneren Bedingungsgründe für prosoziale Einstellungen und Handlungen nicht zielführend ist. Konkret könnte man sagen: eine prosozial ausgerichtete Dialogfähigkeit bedarf emotional stabiler monologischer, d.h. selbstreflexiver Kompetenzen. Eben in dieser Förderung der Selbstreflexion liegt ein wesentlicher Bildungsanspruch religiöser Lernprozesse.

Ein Beispiel: Dass die Förderung mitfühlender Kompetenzen ein effektiver Ansatz zur Gewaltprävention ist, ist emotionspsychologisch erwiesen und für den Kontext der Religionspädagogik grundlegend erarbeitet.<sup>8</sup> Dies aber bedeutet, dass emotionale Bildung als Voraussetzung für Prosozialität zu sehen ist und damit auch Friedensfähigkeit in emotionalen Kompetenzen wurzelt: die Förderung empathischer Fähigkeiten kann sich nur »aufbauend auf einer bereits fortgeschrittenen emotionalen Selbstreflexivität entwickeln«<sup>9</sup>. Allerdings stellt sich hierbei die Frage, wie diese emotionale Selbstreflexivität gefördert werden kann? Denn emotionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass Kinder bereits im frühkindlichen Alter prosoziale Handlungen ausführen, obwohl kognitive Strukturen, wie beispielsweise die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, noch nicht ausgebildet sind<sup>10</sup>: Kinder sind erst im Alter von circa zehn Jahren fähig, sich in die Vorstellungen beziehungsweise Perspektiven anderer Personen gedanklich hinein zu versetzen.<sup>11</sup> Dies aber bedeutet, dass emotionale Fähigkeiten bereits früher vorhanden und in ihren Konsequenzen zur Prosozialität nicht zu unterschätzen sind. Eben hierin liegt die emotionale Relevanz ethischer Bildung, die auch für die Friedensbildung nicht zu unterschätzen ist. Gelingt es, auf der Basis emotionaler Entwicklungen Beziehungsfähigkeit zu fördern, so kann hier auch mit der Rationalitätsentwicklung und der Erweiterung kognitiver Kompetenzen ein fruchtbarer Boden zur Dialog- und Friedensfähigkeit geschaffen werden.

In theologischer Perspektive liegt genau hier ein wesentlicher Ankerpunkt, denn Glaube und Religiosität sind immer auch mit

8 E. Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen 2010.

9 R. Arnold, *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, in: ders. (Hg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler 2005, 255.

10 E. Naurath, *Die emotionale Entwicklung und Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern*, in: *Bibel und Liturgie in kulturellen Räumen* 82, 107-118.

11 Vgl. hierzu auch: E. Naurath, »Das Kind muss nicht erst in den Brunnen fallen« – Ein Plädoyer für die Förderung mitfühlender Kompetenzen als religionspädagogischer Ansatz der Gewaltprävention, in: *FoEB* 2008, 4-9.

Gefühlen und emotionalen Qualitäten einer gelebten Gottesbeziehung verbunden. Das Thema ›Mitgefühl‹ hat damit auch eine religiös-emotionale Ebene, denn im Zentrum des christlichen Glaubens steht ein Gottesbild, das von der Gnade und Barmherzigkeit Gottes spricht. So korrelieren Mitgefühl und Barmherzigkeitsverständnis insofern als von der Zusage der Liebe Gottes zum Menschen auch die Nächstenliebe des Menschen seinen Ausgang nimmt: »Barmherzigkeit ist nach christlichem Verständnis in beiden Testamenten ein grundlegendes Charakteristikum des Gottesverständnisses, das sich in zwei Urbekenntnissen manifestiert hat: Zum einen hat Gott im Exodusgeschehen sein Volk aus der Sklaverei in Ägypten befreit, zum anderen diese Erwählung auf die Heiden ausgeweitet, indem mit der Auferstehung Jesu Christi das Evangelium um in alle Welt ausgehen sollte. Man könnte demnach sagen, dass gerade der Glaube an einen mit-fühlenden und barmherzigen Gott nach christlichem Verständnis als Verbindungselement aller biblischen Schriften zu sehen ist.«<sup>12</sup>

In diesem Beziehungsgeschehen, das im Glauben auch mit emotionalen Qualitäten zu verstehen ist, geht es also um den ganzen Menschen als Person, d.h. in seiner leibseelischen Einheit. Die Ich-Du-Beziehung von Nächstenliebe und Mitmenschlichkeit wurzelt also in der Ich-Du-Beziehung von Gott und Mensch, die letztlich nicht ohne Selbstannahme und Selbstliebe vorzustellen ist. ›Liebe deinen Nächsten wie dich selbst‹ (Mt 22, 34-39) folgt aus der Gottesliebe, die letztlich in theologischer Hinsicht als Grund zur Selbstliebe zu verstehen ist. Doch diese Selbst-Liebe gründet immer auf einem Beziehungsnetz und ist nie im narzisstischen Sinn nur auf sich selbst gerichtet. Letztlich könnte man sogar sagen, dass sie immer dialogisch verankert ist und auf Dialog mit dem oder der Anderen, dem Du zielt. Dies begründet den inneren Zusammenhang dafür, dass Dialogfähigkeit als authentisches Interesse am Du letztlich nicht halt- und orientierungslos geschehen kann, sondern die positive Verankerung im Selbst zur Voraussetzung hat. Nach christlichem Verständnis kann die

Kommunikation des Evangeliums Grund dieser Verankerung zur Freiheit, Offenheit und Pluralitätsbejahung sein.

### III. Dialogfähigkeit und Pluralitätsfähigkeit

Bejahung von Subjektivität und Pluralität sind wie zwei Seiten einer Medaille, denn einem Ja zum Individuum korrespondiert auch ein Ja zur Vielheit der Individuen, der Pluralität. Mit Friedrich Schweitzer lässt sich Pluralität und Pluralismus differenzieren: »Unter ›Pluralität‹ versteht er die Situation faktischer Vielheit, während ›Pluralismus‹ einen geordneten und reflektierten Umgang mit Pluralität bezeichnet.«<sup>13</sup> Insofern beschreibt also Pluralität eine gesellschaftliche Situation multikulturellen und multireligiösen Zusammenlebens und fordert Pluralismus als ein reflektiertes und konstruktives Gestalten des Zusammenlebens. Wenn daher die Denkschrift für den Religionsunterricht von 2014 ›Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule‹ die gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderung so beschreibt, dass auch in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht heutige Schüler und Schülerinnen zur Pluralitätsfähigkeit gebildet werden sollen, ist gemeint: »Zu den Aufgaben eines pluralitätsfähigen Religionsunterrichts muss es deshalb gehören, die Wurzeln von Pluralitätsfähigkeit, Toleranz, Respekt und Anerkennung für den anderen in der eigenen religiösen Tradition zu identifizieren und auf diese Weise als Orientierungsressource verfügbar zu machen.«<sup>14</sup> Diese Anerkennung des oder der Anderen als Andere ist eine grundlegende Frage der Haltung, die sich dann natürlich auch in Wort und Rede, besser noch im Dialog ausdrückt. Doch gibt es biblisch-theologische Wurzeln im Sinne einer oben beschriebenen Orientierungsressource?

13 F. Schweitzer, *Bildung und Wahrheit*, in: W. Härle u.a. (Hg.), *Befreiende Wahrheit*, Marburg 2000, 563-575: 574.

14 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche, Gütersloh 2014, 67.



Für den christlichen Kontext kann dies beispielhaft so begründet werden:

›Am Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort.« (Joh 1,1). Im Prolog des Johannes-Evangeliums wird der Beginn des Logos in Gott gelegt und damit schöpfungstheologisch aller Anfang der Dinge als von Gott ausgehend begründet. Hierbei ist die hohe Bedeutungsvielfalt des Terminus ›Logos‹ sowohl in philosophischer wie auch theologischer Hinsicht so weit gefasst, dass der Begriff im Horizont von Wort, Rede, Sinn, Prinzip, Vernunft, Lehre etc. im Grunde nicht zu übersetzen ist. Doch schnell wird klar, dass Gott nach christlichem Verständnis nicht in der Abstraktion bleibt, sondern die Lebendigkeit sucht, denn ›das Wort ward Fleisch und wohnte unter uns‹ (Joh 1, 14). Mit dieser inkarnationstheologischen Konkretion hat sich Gott auf Dialogizität und damit auf Beziehung festgelegt – ein christliches Diktum, das im philosophiegeschichtlichen wie auch religionswissenschaftlichen Kontext nur als ›skandalon‹ begriffen werden kann. Denn das Unfassbare macht sich fassbar, das Allmächtige ohnmächtig, das Unbegrenzte beschränkt sich selbst. Der himmelweite Unterschied zwischen Gott und Mensch wird quasi in Gottes selbstgewähltem Kommen zur Erde und in die Welt aufgehoben. Im Grunde bedeutet dies die Öffnung und Erweiterung allen Monologisierens, denn nach christlichem Verständnis gibt es keinen allein auf sich bezogenen Gott. Zumindest keinen, auf den wir vertrauen können, denn der im lutherischen Sinn offenbarte Gott (deus revelatus) ist ein in den Dialog gekommener Gott.

So kann man zusammenfassend für religiöse Friedenspädagogik sagen, dass sowohl Dialog- wie auch Pluralitätsfähigkeit theologisch begründet, aber auch pädagogisch im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse dringlich sind. Mit Blick auf die Phänomene gesellschaftlicher Pluralisierung in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht, auf die heterogenen Bedingungen des heutigen Schulalltags sowie die mit wachsender Sorge wahrzunehmenden Phänomene von Antisemitismus und Islamfeindlichkeit kann und muss Pluralitätsfähigkeit – konkretisiert im interreli-

giösen Lernen – geradezu als Friedenspädagogik schlechthin bezeichnet werden. Mehr denn je ist sozialer Friede durch wachsende Vorurteile und Feindbilder gegenüber religiösen Minderheiten bedroht. Insbesondere im schulischen Kontext, in dem wie in einem Brennglas der Gesellschaft Differenzen und Konflikte offen zu Tage treten, heißt es daher, die Kompetenzen interreligiöser Bildung und Mediation zu fördern.

Die Frage, wie es gelingen kann, die Vielfalt der religiösen Einstellungen, Lebensformen und Wertvorstellungen als Fülle und Bereicherung des Lebens wahrzunehmen statt mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen und Fundamentalismen zu reagieren, ist eine alltags- und lebensrelevante Dimension friedenspädagogisch intendierter Dialogfähigkeit. Besonders hier liegt der gegenwärtige gesellschaftsrelevante Auftrag religiöser Bildung, der stärker als bisher gesellschaftspolitisch deutlich zu machen ist.