

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Gewalt –

ein Thema der Praktischen Theologie?

Gewalt ist Gotteslästerung und religiöse Bildung ist Gewaltprävention

Plädoyer für eine dezidiert friedensorientierte Religionspädagogik

Abstract

Im Kontext gegenwärtiger religiöser Pluralisierungsprozesse erschreckt die Zunahme an Fundamentalismus, Vorurteilen, Feindbildern und Gewaltbereitschaft. Verstehen wir Religionspädagogik auch als Friedenspädagogik, so ist im Gegensatz zu früheren Ansätzen politischer Couleur heute eine Didaktik der Gewaltprävention einzubeziehen, die auch im interreligiösen Kontext wirksam wird. Diese muss sich sowohl theologisch als auch bildungstheoretisch legitimieren. Die Bildung religiöser Sprachfähigkeit, Reflexionsfähigkeit sowie Dialog- und Pluralismusfähigkeit sind die Schlüssel zu einer friedensorientierten Religionspädagogik. Diese kann didaktisch nur erfolgreich sein, wenn auch die emotionale Lerndimension ethischer Bildung einbezogen wird.

One can currently observe the rise of religious pluralism, which also comes with increasing fundamentalism, prejudices, the demonization of the enemies, and a readiness for violence. If we understand religious education as education towards peace, a didactics of the prevention of violence, which becomes also effective in the interreligious context, is to be included in any kind of religious education. The keys for peace-oriented education are the support of linguistic religious competence and of the ability to reflect as well as the ability to appreciate pluralism and dialogue. Didactically, this can be only successful if the emotional learning dimension of ethical education is included.

Wie kann es sein, dass Jungen und Mädchen sowie Frauen und Männer im jungen Erwachsenenalter (auch ohne Migrationshintergrund) Deutschland verlassen, um islamistische Dschihadisten/-innen zu werden? Dass Eltern Abschiedsbriefe ihrer noch jugendlich anmutenden Kinder vorfinden, die sich nach einer offensichtlich äußerst heimlich gehaltenen Planung zu religiösen Fanatikern entwickelt haben? Wir erleben zur Zeit ein nie dagewesenes Phänomen, das Eltern, Lehrkräfte, Sozialpädagogen und -pädagoginnen sowie Politiker und Politikerinnen aufs Stärkste alarmiert: Aus bislang scheinbar völlig Uninteressierten in Sachen Religion werden über Nacht Fundamentalisten, die sogar bereit sind, ihr Leben für ein scheinbar religiöses Zugehörigkeitsgefühl aufs Spiel zu setzen. Sind hierfür nicht Einflüsse einer religiösen Erziehung geltend zu machen, die junge Menschen im Sinne absolut gesetzter vermeintlicher Wahrheiten zum Terror manipulieren? Ist daher jenen Recht zu geben, die die These vertreten, dass eine Welt ohne Religion wohl die bessere, die friedlichere sei?

Angesichts einer weltweit ganz offensichtlich um sich greifenden Fundamentalisierung und Radikalisierung religiöser Gruppierungen liegt spontane Zustimmung nahe. Doch bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass sich die Wirklichkeit mit den Phänomenen ‚rund um die Religion‘ deutlich komplexer darstellt und wir nicht umhinkommen,

genau hinzusehen, Zusammenhänge zu entdecken und dringend notwendige religionspädagogische Konsequenzen zu ziehen.

Im Folgenden sollen daher Differenzkriterien entwickelt werden, um der Frage nachzugehen, ob konstruktive Angebote religiöser Bildung dazu geeignet sind, Gewaltbereitschaft religiöser Couleur zu verhindern bzw. religiöse Bildung als Ausgangspunkt für friedensethisches Engagement zu fördern.

1. Theologisches Differenzkriterium:

Frieden ohne Religion oder Frieden mit/durch Religion?

Wie zwei Seiten einer Medaille zeigen sich weltweit einerseits sowohl in historischer Perspektive als auch im aktuellen politischen Geschehen religiös motivierte Konflikte und Kriege, die unendlich viel Leiden und Sterben mit sich bringen, andererseits aber auch in allen Religionen offensichtliche Friedenspotentiale, die sich im beeindruckenden Engagement zahlreicher Akteure/Akteurinnen und Initiativen gegen jede Form von Gewalt einsetzen. Auch wenn in den heiligen Texten der Religionen durchaus absolut gesetzte Wahrheitsansprüche, die damit implizit oder explizit Gewaltpotential in sich bergen, zu finden sind, kann man davon ausgehen, dass Machtinteressen nicht selten auf dem Weg der Instrumentalisierung der jeweiligen Religion ideologisch aufgeladen werden, um in einem grundsätzlichen Kampf ‚Gut gegen Böse‘ an Effektivität zu gewinnen.

Insofern ist die Forderung nicht nur legitim, sondern drängend, dass die Religionen zum einen gehalten sind, ihre Friedenspotentiale theologisch zu klären, zum anderen jedoch die Effektivität eben dieser innerreligiösen Impulse zur Friedensbildung und -förderung nur genutzt werden können, wenn die politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen gleichermaßen kritisch in den Blick kommen, um nicht im Sinne einer Instrumentalisierung der Religion politische Machtinteressen durchzusetzen und damit das eigentliche Anliegen der Religionen zu konterkarieren.¹ Insofern ist es dringend geboten, eine interreligiöse und interdisziplinäre pädagogische Offensive zu starten, die sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend in pädagogischen Kontexten quasi vom Kindergarten über den schulischen Religionsunterricht bis hin zur Erwachsenenbildung Initiativen ergreift.

Eindrucksvoll fordert Markus Weingardt in seinem Beitrag *Kein Frieden ohne Religion!?*² in diesem Zusammenhang, dass es Zeit für einen Paradigmenwechsel „von geistlos-destruktiver Gewalt zu ethisch-konstruktiver Gewaltvermeidung in Konflik-

¹ Vgl. Reinhold Moksosch – Thomas Held – Roland Czada (Hg.), *Religionen und Weltfrieden. Friedens- und Konfliktlösungspotenziale von Religionsgemeinschaften*, Stuttgart 2013.

² Markus A. Weingardt, *Kein Frieden ohne Religion!? Begegnung und Gespräch (Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht 171)*, München 2014.

ten“³ sei. Schlüssel hierzu ist, dass der Friedenspädagogik ein höherer Stellenwert im Bereich religiöser Bildung, aber auch im Kontext einer grundsätzlichen schulischen Bildungsarbeit zukommt:

„Die Verbindung zwischen Religion und Gewalt kann nur aufgebrochen werden, wenn das Selbstverständnis jeder Religion zur permanenten Selbst-Relativierung fähig ist. Dies verweist auf eine wichtige Verantwortung öffentlicher Bildung.“⁴

Welchen Beitrag kann in diesem Kontext religiöse Friedensbildung leisten? Nicht nur ein Beitrag, sondern ein Mehrwert kann in einem konstruktiven Zusammenspiel von Emotion und Kognition von religiösen Haltungen gesehen werden: Geht es in religiösen Bildungsprozessen doch nicht nur um ein Wissen und Für-Wahr-Halten von humanitären Werten, sondern auf der Basis einer Gottesbeziehung um eine durchaus auch emotional verstandene Beziehungsstruktur, die ausgehend von Gottes Liebe die Liebe zu sich selbst, zum Nächsten und zur Welt bzw. Umwelt zu leben versucht. Da – wie empirische Studien (beispielsweise aus dem Bereich der Umweltethik) immer wieder zeigen – ein Zuwachs an kognitiven Erkenntnisinhalten selten zu nachhaltigen Verhaltensänderungen führt, zeigt sich deutlich, dass eine Kluft zwischen Wissen und Tun im Gefühl liegt.⁵ Zur Umsetzung ethischer Maßstäbe kann und darf die motivationale Ebene nicht ignoriert werden. Auf den Punkt gebracht: Ein ethisches Lernen ohne die Einbeziehung motivationaler und damit emotionaler Lerndimensionen verliert an Subjektbezug und damit an Bildungsrelevanz. Dies gilt insbesondere für religiöse Bildungsprozesse und eine auf religiösen Fundamenten fußende Friedensbildung: Stehen doch auch – theologisch ausgedrückt – Gabe und Aufgabe in einem unabdingbaren Zusammenhang.

2. Pädagogisches Differenzkriterium: Erziehung versus Bildung

Lernen lässt sich komplementär verstehen: Sowohl die Impulse von außen (das Fremde) als auch die Sichtweisen von innen (das Eigene) konstituieren Verstehens-, Lern- und Bildungsprozesse. Bei dem Versuch, etwas Neues zu verstehen, wird Fremdes mit Bekanntem verglichen, adaptiert bzw. auch neu konnotiert. Hierbei stellt sich die Frage nach der Möglichkeit eines eigenständigen Prozesses, der entweder größtmög-

³ Weingardt, Kein Frieden (s. Anm. 2), 8.

⁴ John Hull, Viele Religionen – eine Welt. Eine pädagogische Antwort auf religiöse Gewalt, in: Christa Dommel – Jürgen Heumann – Gert Otto (Hg.), WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung, Frankfurt/M. 2003, 67–82, hier 67.

⁵ Vgl. Anton A. Bucher, Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen. Skizzen der aktuellen Moralpsychologie, in: JRP 31 (2015), 87–97; vgl. Elisabeth Naurath, ‚Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann‘ (Bonhoeffer). Die emotionale Dimension ethischer Bildung, in: JRP 31 (2015), 184–192.

liche Freiheit für das Subjekt garantiert oder aber lediglich den Menschen direktiv formen will.

Historisch gewachsen unterscheidet der deutsche Sprachgebrauch daher den Erziehungs- vom Bildungsbegriff und verweist damit auf eine grundlegende Nuance des didaktischen Profils: Gehen wir vorrangig von den Inhalten aus, die im Sinne eines deduktiven Verständnisses an Adressaten und Adressatinnen herangetragen werden und von diesen adaptiert werden sollen? Nicht selten korrespondiert dieser Didaktik eine Methodik, die auf Nachahmung, Memorieren und Wiederholung basiert. Oder ist in bildungstheoretischem Bezug die dezidierte Ausrichtung am Subjekt gemeint, das heißt, dass Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene als Subjekte im Sinne von Akteuren/Akteurinnen und Konstrukteuren/Konstrukteurinnen ihres Lernens in den Vordergrund treten? Die Inhalte und auch die von der Lehrperson intendierten Lernziele treten damit in die zweite Reihe – ausgehend von der erkenntnistheoretischen Annahme, dass Lernen ein aktives Geschehen ist, indem nicht beliebig von außen etwas in den Menschen eindringt und ihn fortan bestimmt, sondern vielmehr der Mensch selbst steuert, was relevant und damit lernbar ist und insofern auf fruchtbaren Boden fällt:

„Lernen wird im Rahmen dieses Bedeutungskonzepts als ein Selbstverständigungsprozess verstanden. Impulse von außen bieten konstruktive Anreize der Selbstvergewisserung bzw. Neuausrichtung.“⁶

Während die Geschichte der christlichen Erziehung über Jahrhunderte den Erziehungsgedanken vertreten hat – und dies durchaus in außereuropäischen Kontexten weiterhin fortsetzt – tritt mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der deutschen Religionspädagogik seit den 80er Jahren⁷ die Subjektwerdung des Menschen als Bildung zur Selbstbildung in den Fokus der Diskussion. Für eine nach protestantischem Verständnis theologisch begründete Bildungstheorie gilt Folgendes: Die aufgrund der Gottebenbildlichkeit unhinterfragbare Würde als Person begründet die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Hier korreliert der Bildungsgedanke mit dem rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis. Das heißt: Dem Menschen wird zugetraut, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potentiale zur Entfaltung zu bringen.

Konstitutiv ist demnach für den Begriff religiöser Bildung das Kriterium der Freiheit, sodass direktive oder gar manipulative Tendenzen grundsätzlich ausgeschlossen werden. Dieser Interdependenzzusammenhang von Bildung und Freiheit befürwortet mit

⁶ Klaus Holzkamp, *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/M. 1995, 112.

⁷ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft*, in: *Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie* 6 (1997), 241–252.

dem Anspruch der Subjektwerdung der Person ausdrücklich eine Bejahung der Pluralität der Meinungen und damit der religiösen Vielfalt in einer Gesellschaft. Eine Verabsolutierung des eigenen Wahrheitsverständnisses im Sinne einer religiösen Erziehung, die ihre ‚Zöglinge‘ dahin bringt, die eigenen Vorstellungen etwa auch mit Gewalt voranzubringen, ist demnach ausgeschlossen.

Allerdings ist dieser Bildungsbegriff nicht subjektivistisch misszuverstehen, da das Subjekt nicht an und für sich, sondern in ständiger Beziehung und Einbindung zur Welt (in allen sozialen Gegebenheiten) einen lebenslangen Prozess der Subjektwerdung vollzieht. Mit dem Gedanken eines wechselseitigen Erschließungsprozesses⁸ wird daher zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch immer zugleich als Subjekt durch die Welt und die Welt durch das Subjekt einem Veränderungs- als Beziehungsgeschehen unterliegen. Auch die Wirklichkeit ist damit nicht als feste, zu objektivierende Größe zu verstehen, sondern angesichts gesellschaftlich vorgegebener Konformitätserwartungen in einem mittels ständiger Kritik und Korrektur zu sehenden Wandlungsgeschehen. Was bedeutet das für den Zusammenhang von Religion und Gewalt?

Über vordergründige Lebenszusammenhänge und gesellschaftliche Bedingungen hinaus kann sich jeder und jede wahrnehmen, positionieren, gegebenenfalls verändern und damit auch gesellschaftskritisch Einfluss nehmen. Gerade dies ermöglicht für den Kontext religiöser Bildung, dass ausgehend von dem eigenen Transzendenzbezug – bzw. der eigenen im Gewissen verankerten Gottesbeziehung – auch eine (selbst-)kritische Haltung gegenüber den Autoritäten bzw. Autorität beanspruchenden Intentionen der eigenen Religion eingenommen werden kann, soll und muss. Mit John Hull inkludiert damit der religiöse Bildungsauftrag ein Wachhalten folgender für die Friedenspädagogik evidenter Fragen:

„Ist mein Gehorsam meiner Religion gegenüber so stark, dass ich veranlasst werden kann, alles zu tun im Namen und zum Nutzen meiner Religion? Ist das Überleben der Religion wichtiger als das Überleben der Menschen? Und wenn die Autorität der Religion durch eine andere Autoritätsquelle eingespannt werden oder instrumentalisiert werden soll, verliert sie dann nicht ihre Qualität des Heiligen, ihre Transzendenz? Was kann transzendenter sein als das Transzendente selbst?“⁹

⁸ Nipkow hat diesen Begriff von Klafki aufgegriffen, um die didaktische Seite der kategorialen Bildung, die eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt ermöglichen soll, zu verdeutlichen (vgl. Karl Ernst Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Hartmut Lenhard [Hg.], Arbeitsbuch Religionsunterricht, Gütersloh ³1996, 99–103).

⁹ Hull, Viele Religionen (s. Anm. 4), 74.

3. Vielfalt ist Gnade. Religiöse Bildung als Friedensbildung

3.1 Bildung religiöser Sprachfähigkeit

Als frisch gebackene Religionslehrerin betrete ich die erste Klasse einer bayerischen Grundschule mit 13 Kindern, die zum evangelischen RU angemeldet sind. „Wisst ihr, dass ihr evangelisch seid und was das bedeutet?“ Achselzucken. Keiner sagt etwas, ratlose Gesichter. Dann meldet sich ein Mädchen: „Ich glaube, die Katholiken haben Engel und bei uns gibt’s die nicht.“ Eine interessante Äußerung, die zum einen deutlich macht, dass die religiöse Sozialisation auch in Bayern nicht mehr lückenlos funktioniert, und zum anderen in dem ‚bei uns‘ doch zumindest ansatzweise eine Suche nach religiöser Identität verdeutlicht.

Der allgemeine Bildungsauftrag intendiert, dass alle Kinder und Jugendlichen die Unterstützung finden, die sie zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt. Diese Forderung muss auch im Blick auf die religiösen Prägungen von Kindern und Jugendlichen zur Geltung gebracht werden – nicht zuletzt deshalb, weil die positive wie negative Religionsfreiheit als Grundrechte in unserer Verfassung garantiert sind und insofern ein Recht auf religiöse Bildung nicht marginalisiert werden darf. Das aber heißt, dass Kinder und Jugendliche Räume, Zeiten und Ansprechpartner für ihre religiösen Fragen brauchen und auf dieser Basis auch die Ermöglichung des Ausdrucks etwaiger religiöser Überzeugungen.

Doch gerade mit Blick auf den Diskurs zur interkulturellen Pädagogik ist eine Vernachlässigung der Multireligiosität und des interreligiösen Lernens immer noch auffallend. Insofern bedarf es einer Differenzsensibilität als Herausforderung für die schulische religiöse Bildung, die nur mittels einer religiösen Sprachfähigkeit erreicht werden kann. Gemeint ist, dass für interreligiöse Begegnungen auch eine religiöse Kompetenz auf der Basis eines Vorstellungsvermögens für religiöse Fragen, Traditionen und Riten, eine eigene Positionierung im Blick auf eine eigene mögliche Religiosität, ein Wissen um Konfessionen und Religionen sowie eine religionssensible Schulkultur¹⁰ nötig ist.

Doch angesichts gegenwärtiger offensichtlicher Prozesse, die unter den Schlagworten von Traditionsabbruch und Entkirchlichung firmieren, stellt sich die Frage: Wie kann ein interkonfessioneller und interreligiöser Dialog im ‚Tal der Ahnungslosen‘ aussehen? Wie kann man miteinander Toleranzfähigkeit lernen, wenn man kaum oder wenig religiöse Sprachfähigkeit besitzt? Reicht es aus, auf religionskundlicher Ebene zu wissen, dass der Islam fünf Säulen hat? Oder anders gefragt: Was verändert sich in dialogischer Hinsicht, wenn eine Muslima authentisch in einem Gespräch erzählt, welche spirituellen Impulse sie aus dem Ramadan zieht, wie es sich anfühlt, im Sommer den ganzen Tag nichts zu essen und zu trinken, aber dafür abends eine wunderbare festliche Gemeinschaft zu erleben?

¹⁰ Gudrun Guttenberger – Harald Schroeter-Wittke (Hg.), Religionssensible Schulkultur, Jena 2011.

Insofern muss mit Blick auf die religiösen Bildungsimpulse zur Friedensförderung konstatiert werden: Eine religionswissenschaftliche Grundausbildung, die kaum Räume, Zeiten und Möglichkeiten für die religiöse Identitätsentwicklung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen schafft, um genuin religiöse Fragen nach dem Woher und Wohin ihres Lebens zum Ausdruck bringen zu können, kann nicht ausreichen, um vor pseudoreligiösen manipulativen Einflüssen jeglicher Art geschützt zu sein. Insofern ist das ‚Recht auf Religion‘¹¹ auch ein Recht auf religiös kompetente Selbstbestimmung.

3.2 Bildung religiöser Reflexionsfähigkeit

„Er kann nicht sagen, wie viele seiner Schüler Islamisten seien, sagt Martin Finke, der Schulleiter der Freiherr-vom-Stein-Realschule [in Bonn, E. N.]. [...] Finke sieht eine Subkultur an seiner Schule, mit Schülern, die Gewaltvideos des Islamischen Staates und anderer Dschihadisten auf Youtube cool finden. [...] Die meisten Eltern leben von Sozialleistungen, die Kinder sehen keine Perspektive. Die Schüler erleben Diskriminierung im Bus, bei Bewerbungen, im Praktikum. Finke sagt: ‚Die Armut paart sich mit dem Religiösen.‘“¹²

Eindrucksvoll ist in dem Artikel ‚Held der Aufklärung‘ beschrieben, wie der islamische Religionslehrer Aziz Fooladvand an der Bonner Realschule im offenen Gespräch mit seinen Neuntklässlern versucht, das Weltbild gefährdeter islamischer Jugendlicher „zumindest ins Wanken zu bringen“¹³. Schon äußerlich – zum Beispiel durch streng gebundene Schleier bei den Mädchen – kann man sehen, dass die meisten seiner Schüler und Schülerinnen sehr religiös sind und alle Antworten auf ihre aktuellen Fragen im Koran bzw. einer dem Fundamentalismus nahestehenden Auslegung zu finden meinen. Was demgegenüber religiöse Bildung bedeutet, ist in seiner friedenspädagogischen Evidenz kaum zu unterschätzen: „Aziz Fooladvand verurteilt seine Schüler nicht, er fragt nach, so oft, bis es in ihnen arbeitet, bis sie verstehen, dass man mit Versen aus dem siebten und achten Jahrhundert nicht alle Fragen im 21. Jahrhundert beantworten kann, dass man den Koran nicht wörtlich nehmen sollte. Aber es muss von ihnen selbst kommen.“¹⁴

Solche Beispiele zeigen auf beeindruckende Weise die Chancen, die religiöse Bildungsangebote in der Schulpraxis bieten, und signalisieren die Notwendigkeit bzw. Dringlichkeit eines flächendeckenden Angebots für islamischen Religionsunterricht,

¹¹ Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigung für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.

¹² Roland Preuss, Held der Aufklärung, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 190 vom 20.8.2015, 3.

¹³ Preuss, Aufklärung (s. Anm. 12), 3.

¹⁴ Preuss, Aufklärung (s. Anm. 12), 3.

der sich im bundesdeutschen Kontext immer noch sehr zögernd etabliert.¹⁵ Wo den Schülern und Schülerinnen kein Raum geschaffen wird, um ihre alltags- und lebensbezogenen Fragen auf der Basis ihres Glaubens zu formulieren, zu diskutieren und damit zu einer eigenen Position zu finden, droht die Gefahr, von fundamentalistischen Einflüssen jeglicher Art vereinnahmt zu werden. Nicht selten können sich so Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen verfestigen und in Gewaltbereitschaft umschlagen. Demgegenüber kann das schulische Angebot eines wissenschaftsorientierten und im Rahmen des Grundgesetzes verankerten Angebots von Religionsunterricht, der sich im allgemeinen Bildungsauftrag der Schule verantworten muss, als Gewaltprävention gelten. Voraussetzung ist wiederum eine Bildungsorientierung, die in der Klasse als einem prinzipiell ‚herrschaftsfreien Raum‘ ermöglicht, adaptierte Stereotypen, Vorurteile und Ängste zu äußern und mit der Hilfe einer kompetenten Lehrkraft zu diskutieren und zu reflektieren. Bedingungsgrund hierfür ist eine sowohl theologisch als auch pädagogisch kompetente Lehrkraft, die sowohl hinsichtlich ihrer eigenen religiösen Überzeugung als authentisch erlebt werden kann als auch die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt und damit deren Reflexionsvermögen als Dialogfähigkeit fördert.¹⁶

3.3. Bildung religiöser Dialog- und Pluralismusfähigkeit

Auch wenn die Entdeckung des Anderen, Fremden, Unbekannten und Neuen reizt und fasziniert,¹⁷ so ist doch dabei entstehende Eifersucht und Konkurrenzdenken für den dialogischen Prozess störend oder gar schädlich: „Wer ist der bessere? Wer ist erfolgreicher? Wer ist der Wahrheit am nächsten? Doch wie kann es gelingen, positionell und zugleich wertschätzend zu sein? Und wie kann die Offenheit für Vielfalt so gelebt werden, dass die Konturen des Eigenen nicht verschwimmen? In einem Bild gesprochen: wenn der interreligiöse und interkonfessionelle Dialog wie eine Brücke zwischen zwei Parteien zu sehen wäre – welche Stützpfeiler wären nötig, um nicht im reißenden Strom weltanschaulicher Komplexitäten mitgerissen zu werden und letztlich an den

¹⁵ Beispielsweise haben in Bayern bislang nur 10 % der muslimischen Schülerinnen und Schüler (ca. 11.000) die Möglichkeit, einen Religionsunterricht ihres Glaubens zu besuchen, wobei es sich hierbei – nach mehr als 10 Jahren – immer noch um einen Modellversuch (!) handelt.

¹⁶ Vgl. Musa Bagrac, Was ein kompetenzorientierter islamischer Religionsunterricht leisten muss, in: Rainer Möller – Clauß Peter Sajak – Mouhanad Korchide (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster 2014, 227–249.

¹⁷ Vgl. zu diesem Abschnitt: Kathrin S. Kürzinger – Elisabeth Naurath, Positionieren, Vergleichen, Kooperieren, Harmonisieren oder Abgrenzen? Was konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von der Komparativen Theologie lernen kann und umgekehrt, in: Rita Burrichter – Georg Langenhorst – Klaus von Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderungen für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens (Beiträge zur Komparativen Theologie 20), Paderborn 2015, 159–172, hier 159.

grauen Ufern der Beliebigkeit und Gleichgültigkeit zu stranden? Und andererseits: wie kann die Angst vor religiöser Weichzeichnerie dem wachsenden Phänomen von Profilierung auf Kosten des Anderen bzw. einer Fundamentalisierung im Blick auf das Eigene wehren?“

Ein gelingender Dialog braucht zwei Seiten – ein Ich und ein Du – und einen konstruktiven Raum dazwischen. Das Hören ist so wichtig wie das Sprechen. Unabdingbar ist die Wertschätzung, die die Sichtweise des Gegenübers nicht abwertet oder verurteilt, sondern als Denk- und Gefühlsmöglichkeit an sich heranlässt. Im Respektieren dieser anderen Sichtweise als einer möglichen Perspektive konstruiert sich eine neue Wirklichkeit, die nicht nur dem Selbst auf dem Weg der Selbstreflexion – in der Form des „Aus-einander-Setzens“ – zur eigenen Klärung der Position verhilft, sondern zugleich ein Klima der friedlichen Akzeptanz von Verschiedenheit mit Entdeckungsspielräumen für mögliches Gemeinsames schafft. Ganz besonders gilt dies für den Umgang mit religiöser Pluralität. Insofern kann man John Hull nur zustimmen, wenn er fordert, dass es eines religionspädagogischen Paradigmenwechsels bedarf, indem „eine neue Art von anti-religionistischem Religionsunterricht geschaffen werden [müsste, E. N.], vergleichbar der antirassistischen und antisexistischen Religionspädagogik“¹⁸. Demnach ist es zukunftsweisend, wenn die gegenwärtige evangelische Religionspädagogik im pluralen Kontext der Religionen und Weltanschauungen einen Kurswechsel vornimmt, der dezidiert die Förderung der Dialog- und Pluralismusfähigkeit intendiert:

„Demgegenüber zielt Pluralismusfähigkeit auf Verhaltensweisen, die für ein von Respekt und Toleranz geprägtes gesellschaftliches Zusammenleben unabweisbar notwendig sind. Begriffe wie gemeinsame Verantwortung und Freiheit, Recht und Gerechtigkeit, Frieden und Toleranz, wechselseitige Anerkennung und Respekt verweisen dabei auf die Notwendigkeit einer gezielten pädagogischen Unterstützung.“¹⁹

Hierbei ist es allerdings wichtig, die Religionen nicht im Sinne solipsistischer Monaden zu sehen, sondern vielmehr als Anker- oder Stützpunkte von Systemen. Insofern sind Zusammenhänge der sogenannten ‚-ismen‘ in den Blick zu nehmen: So ist es beispielsweise im Blick auf das Thema ‚Gewalt und Religion‘ von großer Bedeutung, dem Phänomen auch in seiner sexistischen Dimension Rechnung zu tragen.²⁰ Allerdings – und das macht die Kombination der Fragestellung nach Religion, Gewalt und Geschlecht besonders brisant – bewegt man sich hier forschungswissenschaftlich auf Neuland, denn die Untersuchungen zu Religion und Gewalt blenden zumeist die Gender-Thematik aus, während die vor allem sozialwissenschaftlich boomenden Stu-

¹⁸ Hull, Viele Religionen (s. Anm. 4), 71.

¹⁹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 56.

²⁰ Vgl. Elisabeth Naurath, Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan* 2 (2010), 58–61.

dien zur ‚Männlichkeit‘ der Gewalt den religiösen Blickwinkel vernachlässigen.²¹ Wir kommen jedoch nicht umhin, beide Stränge im Gewaltdiskurs einzubinden, um auf die Notwendigkeit weiterer Forschung hinzuweisen.²²

4. Die Notwendigkeit einer friedensorientierten Religionspädagogik als Gewaltprävention

Während die Friedenspädagogik als Part der Religionspädagogik vor allem in den 80er Jahren aufgrund der gesellschaftspolitischen Brisanz zum Kalten Krieg diskutiert wurde, scheint heute die Weitung dieser Perspektive auf die religiöse Gewaltforschung und -prävention dringend geboten. Es bedarf mehr denn je eines synthetisierenden Blickwinkels, der die Zusammenhänge von Gewalt und Krieg weltweit auch unter religiösen Vorzeichen ernst nimmt und in mehreren Schritten religionspädagogisch angeht: So ist es evident, für jede Religion Friedenspotentiale in der jeweiligen Schrift und Tradition in theologischer und institutioneller Hinsicht auszumachen, zu verdeutlichen und im Kontext religiöser Bildungsprozesse zu lehren. Religiöse Bildung ist auf der Basis der schöpfungstheologischen Fundierung der Würde des Menschen immer auch als ethische Bildung zu verstehen. Interreligiös verbindende ethische Dimensionen, die ausgehend von einem gnädigen und barmherzigen Gottesbild Nächstenliebe zum Ziel haben, sind unterrichtspraktisch auszubauen. Wie die religionsdidaktischen Ansätze zur Förderung von Mitgefühl²³ zeigen, sind gerade in diesem Ansatz interreligiös verbindende Elemente zu sehen, da der Begriff des ‚Mitgefühls‘ beispielsweise im Judentum, Islam und Buddhismus als Weg religiöser Gewaltprävention zentral ist.

Insofern stellt sich die Frage nach der Didaktik religiöser Bildung mit gewaltpräventiver Intention. Wie bereits gesagt, geht es hierbei um Werte-Bildung in einem grundlegenden und die Persönlichkeit als Ganze betreffenden Sinn: Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen neben der kognitiven Reflexion ethischer Fragen²⁴ wie beispielsweise mittels Dilemmageschichten auch Möglichkeiten haben sollten, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen. Diese emotionale Dimension des Lernens in den Blick zu nehmen, ist nicht

²¹ Hierauf verweisen: Wassilis Kassis, *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*, Bern u. a. 2003; Edith Wöfl, *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Ansätze zu einer genderorientierten Pädagogik*, München 2001.

²² Vgl. hierzu Elisabeth Naurath, *Religion, Gewalt, Geschlecht. Gender als vernachlässigte Frage im Diskurs religiöser Gewaltforschung*, in: *Zeitschrift für Wissenschaft und Frieden* 26 (2008), 40–43.

²³ Vgl. Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen ³2010.

²⁴ Vgl. Margarete Pohlmann – Hans Werner Ritter (Hg.), *Gut oder böse? Urteilsbildung in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2004.

nur für den Bereich der Grundschuldidaktik, sondern gerade auch für die weiterführenden Jahrgangsstufen, in denen eher kognitive Lernprozesse intendiert sind, wesentlich. Gerade im Blick auf das Thema Gewalt, dem Gefühlsdimensionen wie Aggression und Wut zugrunde liegen, reicht es nicht aus, nur mit Appellen an die Vernunft zu (re-)agieren, sondern auch Gefühle als anthropologisch und damit auch religionspädagogisch evidente Dimensionen des Menschseins einzubeziehen.²⁵ Im Zusammenhang der theologischen (Wieder-)Entdeckung der Gefühle,²⁶ die auch im Kontext des ‚emotional turn‘ der Sozialwissenschaften zu sehen ist, bedarf es auch einer Praktischen Theologie der Gefühle, die mit Blick auf das Thema Gewalt die leib- bzw. körperbezogenen Konnotationen einbezieht.

Auf dieser Basis – einer Integration dezidiert emotionaler Gehalte – können dann auch geschlechtsspezifische Sichtweisen offensichtlich eingebracht und reflektiert werden. Dies soll abschließend an einem Beispiel aus dem Religionsunterricht zum Thema Mose illustriert werden²⁷: Wenn es einige Jungs (es handelt sich um zehnjährige Viertklässler) echt cool finden, dass Mose einen Ägypter erschlagen hat, dann greifen weder moralische Appelle noch Disziplinierungsmaßnahmen, um diese oberflächliche Macho-Ebene zu durchbrechen. Vielmehr kann eine intensive, d. h. nicht nur auf der kognitiven Ebene ablaufende Beschäftigung mit der biblischen Geschichte selbst weiterführend sein. Aus meiner Erfahrung erweitert sich durch Methoden kreativer Bibeldidaktik das religionsdidaktische Handlungsrepertoire enorm: Wir haben ein Standbild (das heißt ohne Bewegung und ohne Worte) zur Unterdrückungssituation in Ägypten in Gruppenarbeit gestaltet. In der anschließenden Reflexion meinten jene ‚coolen Jungs‘, dass die Perspektive von Oben-Sein gar nicht angenehmer war als die von Unten-Sein. Entscheidend ist auch die Möglichkeit zum Rollentausch, indem die mutmaßlich andere und fremde Seite auch erlebt werden kann. Wie ist das, wenn die Mädchen den aggressiveren Part übernehmen? Aus einer gespielten Rolle heraus fällt es leichter, über Gefühle zu sprechen, im Schutz einer Rolle Emotionen zuzulassen und auszudrücken. Dabei geht es gerade nicht um Leistung, sondern im Sinne christlicher Bildungstheorie um Freiheit, die sich letztlich am Gottesbezug festmacht. Damit ist aber auch die Potentialität von Umkehr, von neuen Chancen, von einem Rollentausch – auch verstanden als befreiender Erweiterung von Rollenstereotypen – gegeben. Dies impliziert – wie die Vorurteilsforschung zeigt – einen erfolversprechenden

²⁵ Vgl. Elisabeth Naurath, Werte-Bildung mit Gefühl – Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht, in: Hans-Georg Babke – Heiko Lamprecht (Hg.), Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist, Berlin 2014, 99–111.

²⁶ Vgl. Roderich Barth – Christopher Zarnow (Hg.), Theologie der Gefühle, Berlin – Boston 2015.

²⁷ Vgl. auch Elisabeth Naurath, Wider das Böse. Die Entwicklung von Mitgefühl bei Mädchen und Jungen als religionspädagogische Aufgabe, in: Helga Kuhlmann – Stefanie Schäfer-Bossert (Hg.), Hat das Böse ein Geschlecht? Theologische und religionswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Stuttgart 2006, 208–218.

ersten Schritt in Richtung Gewaltprävention und zeigt die Chancen religiöser Bildung auf beeindruckende Weise.

Prof. Dr. Elisabeth Naurath
Lehrstuhl für Religionspädagogik und die Didaktik des Religionsunterrichts
Institut für Evangelische Theologie
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
D-86159 Augsburg
Fon: +49 (0) 821- 598-2625 (-2629)
E-Mail: elisabeth.naurath@phil.uni-augsburg.de
Web: <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/mitarbeiter/naurath/>