

FRIEDEN LERNEN

Religionspädagogische Perspektiven zu aktuellen Herausforderungen

Ulrike Baumann

Frieden kann man lernen. Gewaltreduzierung und Friedensfähigkeit sind auch eine Bildungsaufgabe; man kann Menschen dazu motivieren, wenn man sie darauf anspricht und entsprechend fördert. Aber ob Kinder und Jugendliche Achtung vor dem Anderen, Gewaltminimierung und Frieden lernen, hängt nicht nur vom Unterricht ab, sondern stark vom gesellschaftlichen Klima insgesamt. Der Ansatz beim gesellschaftlich-kulturellen Klima ist religionspädagogisch fruchtbar, weil dieses sich in allen pädagogischen Handlungsfeldern niederschlägt und deshalb auch durch eine Fülle von praktischen Einzelschritten beeinflusst und verändert werden kann. Die Religionsgemeinschaften tragen mit ihrem Reden und Handeln zu diesem gesellschaftlichen Klima bei.

Wachsen Kinder bei uns heute in einer Kultur des Friedens auf? Erfahren sie menschliche Sicherheit, die ihnen die Überwindung von Furcht und Angst sowie die Ausbildung eines grundlegenden Vertrauens ermöglicht? Wie weit erfahren sie auch das Gegenteil, eine Unkultur des Misstrauens und der Gewalt? Über die Medien erreichen uns fast täglich Bilder aus Kriegsgebieten und von Menschen in Krisensituationen. Terroristische Anschläge in Europa haben uns im letzten Jahr mehrfach tief erschreckt – dies geht an Heranwachsenden nicht vorbei. Wo liegen demgegenüber religionspädagogische Einflussmöglichkeiten im Sinne friedensorientierter Ziele, Inhalte und Wege?

Aktuelle Friedlosigkeit in Kinderaugen

Entspricht ein Unterricht zum Schwerpunkt Frieden den Bedürfnissen und Interessen der jungen Menschen? Eine Antwort bekommt man, wenn man sich globalen Fragen wie der Friedensfrage von der Subjektseite her nähert. Man muss nach den mentalen Bildern suchen, mit denen Kinder und Jugendliche die Welt als Ganze in ihr subjektives Ordnungssystem stellen. Solche Bilder liefert uns der breite Fundus von Zeichnungen zu religiösen Fragen, über den wir inzwischen in der religionspädagogischen Forschung verfügen. *Henrik Simojoki* stellt fest, dass es bereits Grundschulkindern nicht fern liegt, „Globalität und Gott zusammenzudenken“.¹ In vielen Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen zur Gottesfrage sind die globalen Bezüge offenkundig. Etwa ab dem neunten Lebensjahr treten nach *Simojoki* Dar-

stellungen des Zusammenhangs von Gott und Erde besonders hervor.² Dass offenbar schon Grundschul Kinder über plastische Vorstellungen von Globalität verfügen, zeigt ein Bild von zwei 9- und zwei 10-Jährigen besonders eindrücklich³. Symbole für verschiedenste Nationen werden mit der Erde als Ganzer und ihren Möglichkeiten zusammen dargestellt. Wie hier begegnet das Motiv der Hände Gottes, die sich schützend um die Erde legen, auffällig oft. Allerdings werden die Probleme dieser Welt nicht einfach übergangen. Unter dem Bild äußern die Kinder ihre Wünsche und sie wenden sich damit auch an Gott: „Wir wollen, dass es keine Kriege gibt! Wir wollen, dass alle was zu essen kriegen! Wir wollen, dass die Welt sauber bleibt! Wir wollen, dass alle Geld haben!“⁴ Schon für Grundschul Kinder können Frieden und Gerechtigkeit weltweit ein persönliches Anliegen sein. Wir brauchen es religionspädagogisch also nicht erst von außen an sie heranzutragen.

Die Verbindung von Gott und Globus erreicht nach *Simojoki* etwa im Alter zwischen 13 und 14 Jahren einen Höhepunkt. Es tauchen aber vermehrt auch Symbole auf, die der Fraglichkeit der Präsenz Gottes Ausdruck verleihen. Statt von Händen ist die Welt von Fragezeichen umgeben. Die Zeichnungen deuten drauf hin, dass harmonische Bilder von Gott und Welt an Plausibilität verlieren. In der Shell-Studie „Jugend 2015“ zeigt sich eine klare Tendenz hinsichtlich aktueller globaler und nationaler Bedrohungen: Terrorgefahr und internationale Konflikte beunruhigen deutsche Jugendliche. 62% der



Prof. Dr. Ulrike Baumann ist Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland; gleichzeitig ist sie Honorarprofessorin für Religionspädagogik an der Universität Koblenz-Landau.

¹ Henrik Simojoki: *Globalisierte Religion*, Tübingen 2012, S. 287.

² a.a.O., S. 288

³ <http://www.rpi-loccum.de/bilder> Aufruf April 2015

⁴ ebd.

Befragten fürchten sich vor Krieg in Europa, 73% haben Angst vor Terroranschlägen. Die Ängste vor Zuwanderung sind mit 29% deutlich geringer als die Ängste vor Ausländerfeindlichkeit mit 48%.⁵ Gerade weil im Jugendalter harmonische Bilder einer globalen Ordnung an Tragkraft einbüßen, gehören globale Fragen wie die Friedensfrage in den Religionsunterricht.

Es bleibt eine pädagogische Grundfrage, was alle Heranwachsenden brauchen, um unter globalisierten Bedingungen vertrauensvoll leben und solidarisch handeln zu können. Die Bearbeitung sollte in der Kindheit und Jugend beginnen, aber Grundfragen des Zusammenlebens erfordern lebensbegleitende Lernprozesse, die in späteren Lebensphasen nicht abreißen sollten.

Grundbildung zum Frieden in christlicher Verantwortung

Streng genommen ist die Redewendung einer „Erziehung zum Frieden“ missverständlich, obwohl sie sich stark eingebürgert hat. Umfassend und kontinuierlich ist für die Voraussetzungen des Friedens in der Welt der Erwachsenen zu sorgen, für die der Erziehungsbegriff nicht mehr passt. Friedenspädagogisch kommt deshalb stärker der Begriff des Lernens ins Spiel: „Frieden lernen“. Damit ist eine praktische Qualifizierung von Heranwachsenden und Erwachsenen für eine Kultur des Friedens gemeint. In diesem Sinn zu lernen und sich zu bilden, ist in jeder Lebensphase möglich. „Friedenspädagogik“ bezeichnet die Theorie dieser Praxis, die über persönliche und kulturelle Voraussetzungen sowie über gesellschaftlich anzustrebende Ziele nachdenkt und Erkenntnisse darüber gewinnen soll, was Gewaltminimierung und friedliche Konfliktregulierung fördert, ebenso klar aber Faktoren benennen soll, die Friedensfähigkeit verhindern.

Nach christlichem Verständnis ist der universale Friede Gottes Geschenk und unverfügbare Gabe; doch zugleich ist Gottes Friede in dem Sinn umfassend, dass Menschen sich darin einbringen und daran mitwirken können. Es bleibt im Blick, dass sie eine Praxis ausüben können, die Frieden stiftet – auch durch Erziehung, Bildung und Lernen.

Christliche Friedenspädagogik teilt die Auffassung, dass der Weltfriede auch vom Frieden zwischen den Religionen abhängt. Sie selbst bleibt in diesem Zusammenhang auf ihre biblischen Ursprünge verwiesen, deren elementare Strukturen gerade im Religionsunterricht zur Geltung kommen. Dabei zeigt sich, dass auf bibli-

scher Grundlage die Hoffnung auf Frieden visionär und realistisch zugleich sein kann. In der Bibel sind Gewalt, Kriege, Vernichtung von Feinden und Schreckensvisionen sehr präsent. Die Bibel erspart uns nicht das Ringen um die dunklen Seiten Gottes, die Bilder vom eifersüchtigen, rächenden und militanten Gott. Sie beruhen auf Erfahrungen in geschichtlichen Krisen: selbst politisch schwach, ist Israel häufig Spielball der jeweils herrschenden Großmächte oder in deren Hände ausgeliefert gewesen, was zu tiefen Demütigungen und schuldbelasteten Selbstzweifeln führte. Es ging um das Überleben mit einer Religion, die als Identitätszeichen auch gegen andere gerichtet werden konnte. Stark macht die Bibel aber die andere Seite Gottes: Gott ist der Schöpfer aller Menschen und sie seine Ebenbilder (Gen 1,26-27); ihm ist am Heil aller Menschen gelegen (Jona 4,11). Die



Psalmen preisen Gottes kommendes Reich, in dem Frieden und Gerechtigkeit engstens verbunden sind (Ps 85,11-12). Dieser Zusammenhang ist heute für die Evangelische Kirche in Deutschland zum Leitbild ihrer Friedensethik geworden, mit der sie für die Verringerung struktureller Gewalt eintritt.⁶

Nach wie vor bewegt Menschen die alttestamentliche Vision eines Friedensreichs als Weltfrieden. Am Ende wird Gott danach alle Völker über seine Thora belehren und sie zu völliger Friedfertigkeit verwandeln, so dass sie nicht mehr lernen, Krieg zu führen (Jes 2,4). Ansporn bleibt die neutestamentliche Proklamation: „Ehre sei Gott in der Höhe und Friede auf Erden!“ (Lk 2,14). Doch schon in den ersten Kapiteln der Bibel ist ein nichts beschönigender anthropologischer Realismus erkennbar. Die Menschen wollen natürlicherweise nicht unterschiedslos mit allen zusammenleben und Frieden halten. Immer wieder steht die Eigengruppe gegen die Fremdgruppe und geht es um die Durchsetzung des Eigenen notfalls mit Gewalt. Der Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* hat dies am Mythos von Kains Brudermord entfaltet.⁷ Schon bei Kindern lasse sich ein Gespür für menschliche Fehlbarkeit beobachten, und wer ihnen anthropologische Illusionen vermittele, lasse sie in unserer Welt langfristig hilflos. Man könne aber mit Heranwachsenden gemeinsam zurück auf den Grund von Konflikten gehen, dorthin wo grundlegende Versöhnung möglich ist. Man könne ihnen vom biblischen Gott erzählen, der das Leben will und als Verkörperung der Liebe erschienen ist.

⁵ Shell Deutschland Holding (Hg.): *Jugend 2015*, Frankfurt a. M. 2015, S. 202-203.

⁶ Evangelische Kirche in Deutschland: *Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2007, S. 28-56.

⁷ vgl. *Karl-Ernst Nipkow: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 2, Gütersloh 2005, S. 202-203.

Auch die Nächstenliebe identifiziert *Nipkow* zunächst als Ausdruck einer Nahbereichsethik im Rahmen der Eigengruppe. Sie sei als zentraler Wert innerhalb einer Kleingruppenmoral förderlich gewesen, um überleben zu können. Jesus allerdings radikalisiere die Nächstenliebe und weite ihren Geltungsbereich über die Eigengruppe dreifach aus: als Liebe zum Feind (Mt 5,43-48), zum Fremden (Lk 10,30-37) und zu den Sündern (Lk 7,34.36-50). Damit gewinnt das Ethos der Nächstenliebe universalistische Züge. Zugleich stoße man in der Bewegung um Jesus auf konkrete Strategien der Gewaltreduktion, am deutlichsten bei Jesus selbst. Apodiktisch Feindesliebe zu fordern, komme einer glatten Überforderung gleich. Entscheidend ist für *Nipkow*, dass die Nächsten- und Feindesliebe in der Jesusbewegung in der Erfahrung der Liebe Gottes gründen. Vor allen Forderungen ereignet sich die Zuwendung Gottes, die an Jesus selbst erfahrbar wurde. Um Jesus herum sei eine Kultur des Vertrauens entstanden, die Menschen tragen konnte.⁸ In der Nachfolge Jesu war die Macht der Ohnmächtigen ein provokatives Friedensangebot; Gewaltvermeidung und Vertrauen kennzeichnen ihren Weg. Auch wir sind bis ins alltägliche Leben hinein auf Vertrauen angewiesen und wo Vertrauen missbraucht wird, trifft uns das empfindlich. Zu einer Friedenskultur gehört Vertrauen als Bedingung und als Ergebnis.

Die Christenheit ist in ihrer Geschichte diesen Weg allerdings häufig nicht gegangen. Bei seiner Suche nach religionspädagogischen Friedensbemühungen entdeckte *Nipkow* historisch nur eine „beschämend schmale Spur“. Aus diesem Grund nannte er seine Monographie dazu „Der schwere Weg zum Frieden“. In weniger prominenten Texten aus der Christentumsgeschichte allerdings fand er einen überraschenden Reichtum friedenspädagogischer Einsichten, die heute noch zu denken geben.⁹

Martin Luther stärkte eine Vorstellung vom Gemeinwohl. Zu ihr gehört die Verpflichtung einer Erziehung zu „Frieden, Recht und Leben“,¹⁰ die Luther in seiner Schulpredigt von 1530 erläutert. Luther verbindet Friedenserziehung mit einer Erziehung zum Rechtsbewusstsein und erwartet, dass beides durch das weltliche Bildungssystem gefördert werde. Friede, Recht und Leben sind elementare Güter für uns alle. Darin, dass Luther sie als Zielformeln für das Bildungswesen ins Bewusstsein ruft, liegt seine bleibende Bedeutung für die Friedenspädagogik bis heute.

Zentral für die friedenspädagogische Tradition ist *Johann Amos Comenius*, der mitten in den kriegerischen Verhältnissen des 17. Jahrhunderts das Bildungswesen zu gestalten suchte. Dass „in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“¹¹ herrsche, nennt Comenius selbst als eines der ersten und letzten Ziele seiner Didaktik. Erziehung und Bildung sind für ihn entscheidende Mittel einer um den Frieden bemühten Menschheit. Im Zentrum der Pädagogik steht bei Comenius die Vorstellung eines aus der Natur gewonnenen Friedens: „Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne den Dingen!“, lautete sein Lebensmotto. Jedes Herbeizwingen des Guten ist für ihn schon im

Ansatz falsch, denn das Gute, also auch der Friede, sei eine im Sein insgesamt bereits enthaltene Möglichkeit. Man müsse sie zur Entfaltung kommen lassen. In diesem Sinn ist Friedensfähigkeit nur auf gewaltfreien Wegen zu lernen.



Ist der Mensch friedensfähig?

Griffige und monokausale Antworten auf die Frage nach den Ursachen von Aggression, Gewalt und Krieg einerseits, Empathie und Solidarität andererseits bleiben unzureichend. Bekannte Erklärungsmuster, die zumeist naheliegende Ursachen berühren, behalten ihr Gewicht. Man erklärt aggressives Verhalten Einzelner z.B. damit, dass es sich in bestimmten Situationen als erfolgreich erwiesen habe und deshalb beibehalten werde. Antiaggressionstrainings versuchen diese Konditionierung zu revidieren, manchmal mit recht harten Methoden. Doch kann man Aggression mit Aggression überwinden?

Vielfach bestätigt sich auch die psychologische Erklärung, dass die Entwicklung in den ersten Lebensjahren wesentlich für die Art des In-der-Welt-Seins eines Menschen ist. Frieden lernen beginnt damit, dass Kinder Vertrauen zu sich selbst und ihrer Umwelt entwickeln können. Dazu sind feinfühligere, resonante Bezugspersonen nötig, die über ängstigende und frustrierende Erfahrungen hinweghelfen. Wer sich seiner selbst sicher ist, wird leichter auf andere zugehen können. Wer aber in seinen grundlegenden Bedürfnissen frustriert und gekränkt wird, kann nachhaltig verunsichert sein und ggf. aggressiv reagieren. Aggression sehen auch soziologi-

⁸ vgl. a.a.O., S. 169-171.

⁹ Ders: *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007, S. 9.

¹⁰ *Martin Luther: Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle (1530)*, WA 30 II, 517-588, zit. nach: , Karl Ernst *Nipkow*, Friedrich Schweitzer Hg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, Bd. 1, München 1991, S. 63

¹¹ *Johann Amos Comenius: Große Didaktik*, hg. v. Andreas Flitner, Stuttgart 61985, S. 9

sche Erklärungen als eine mögliche Form der Verarbeitung von Verunsicherung an, wobei vor allem Jugendliche im Blick sind. Die Individualisierung in der modernen Gesellschaft und die Zunahme von Verhaltensoptionen werde von manchen als Entscheidungszwang erlebt, dem sie durch einfache Lösungen zu entgehen versuchen.

Trotz dieser einleuchtenden Erklärungen geben die Ursachen menschlicher Aggression immer noch Rätsel auf. Die bleibende Ratlosigkeit macht sich besonders an der Aggression gegen fremde Andere fest. Eine Erklärung wird heute verstärkt bei einem evolutionstheoretischen Ansatz gesucht, der fundamentale Ursachen benennt. Er geht menscheitsgeschichtlich weit zurück bis in die Zeit, in der Menschen in kleinen Gruppen und Sippen oder Stämmen zusammenlebten, und erkennt hier ein bis heute in uns wirksames Erbe. Dieses Konzept hebt zunächst das Bestreben nach Selbstsicherung hervor: Kooperationsbereitschaft war in Sippen notwendig, um das Überleben und die dafür notwendigen Ressourcen zu sichern. Das evolutionäre Erfolgsrezept der Menschen waren sozialer Zusammenhalt, Altruismus und Kooperation. Es entwickelte sich eine Kleingruppenmoral oder Nahbereichsethik.

Vor dem Hintergrund klimatischer Veränderungen und mit zunehmender Bevölkerungsdichte aber stieg die Konkurrenz um die Ressourcen. Damit bestimmten immer stärker die Abgrenzung bzw. Ausgrenzung zwischen „Wir“ und „Andere“ die Entwicklung. Sie schlagen sich in zwei Dimensionen nieder: Was gehört mir und uns, und was müssen wir gegen andere verteidigen oder durch Eroberung von Territorium gewaltsam vergrößern? Wer gehört zu mir und zu uns, und gegen wen müssen wir uns schützen oder wen zum Zwecke eigener Stärkung durch Gewalt unterwerfen?

Vermutlich ist Fremdenfurcht so evolutionär angelegt mit der Gefahr der Fremdenfeindlichkeit. Diese Kategorien bestimmen die Entwicklung der Menschheit seit Jahrtausenden.¹² Dass etwas plausibel erklärt werden kann, bedeutet aber nicht, dass es auch ethisch leitend sein soll. Friedenspädagogisch sinnvoll ist es vielmehr, angesichts von Fakten und Erklärungen ethisch begründete Entscheidungen zu treffen. Es gilt, die den Menschen ebenfalls kennzeichnende Kooperationsbereitschaft und das dafür erforderliche Einfühlungsvermögen zu fördern. Dazu ist eine feinfühligere Unterstützung von Kindern in den ersten Lebensjahren nötig, die ihre Grundbedürfnisse berücksichtigt und ihnen einfühlsam zugewandt begegnet. Gleichzeitig sind in allen Lebensaltern stufengemäß die Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern, die Gemeinschaft und gelingendes Zusammenleben, also Frieden, möglich machen. Die besondere friedenspädagogische Herausforderung heute stellt dabei unser

Leben in einer globalisierten Welt dar, das auch eine Erweiterung des Verantwortungsbewusstseins bis in globale Dimensionen erforderlich macht.

Kompetenzen der Friedensfähigkeit

In Aufnahme friedenspädagogischer Überlegungen Nipkows möchte ich einige Kompetenzen beschreiben, die für mich zur Friedensfähigkeit heute gehören:

1. die Fähigkeit zur Empathie und zur Perspektivübernahme: Naturgeschichtlich bringt der Mensch durchaus eine Disposition zur Kooperation und zur Empathie mit. Sie betreffen den Kontakt zu den eigenen Gefühlen und denen der anderen. Kenntnisse von Erfahrungen der Mitmenschen können stellvertretend eigene Gefühle auslösen. Diese Fähigkeit kann aber verkümmern, wenn sie durch die umgebende Kultur nicht gefördert wird. Es geht elementar um die Anbahnung von Einfühlungsvermögen, das Interesse am Fremden und das Mitgefühl mit anderen.

Weiter geht es darum, andere genauer zu verstehen und ihre Bedürfnisse zu erkunden. Dazu gehört die Fähigkeit, ihre Perspektive einzunehmen und sie mit der eigenen zu koordinieren. Auf einem höheren Niveau geht es um die Fähigkeit, eine versöhnende dritte Perspektive einzunehmen zu können, die scheinbar unverrückbare dualistische Gegensätze überwindet. Sie ist erforderlich für die Rolle als Vermittler bei Konflikten. Auch die gemeinsame religiöse Verpflichtung gegenüber Gott als der ‚dritten‘ Perspektive schlechthin, kann eine Vermittlung in der Sache im Einzelnen ermöglichen.

2. die Fähigkeit zum Verständnis kultureller und religiöser Unterschiede sowie zu interkultureller und interreligiöser Verständigung: Junge Menschen sollten befähigt werden, zunächst ihre eigene Kultur kritisch zu sichten, bevor sie über andere urteilen. Interkulturelles Verstehen sollte sich nicht nur aus oberflächlichen Eindrücken speisen. Wenn wir junge Erwachsene ermutigen, sich in der Welt umzusehen, sollte damit mehr gemeint sein als ein touristisches Interesse an den Sitten, Gebräuchen und religiösen Ritualen in anderen Ländern. Es geht um eine tiefere hermeneutische Aufgabe, die sich mit dem Eigenen und dem Fremden vertraut macht. Schon in der Schule kann man einen kontextsensiblen Universalismus einüben. Es kommt darauf an, universalistische Werte mit den rechtmäßigen Ansprüchen kulturspezifischer Normen zum Ausgleich zu bringen. Grundvoraussetzung bleibt dabei, dass der Wert der Menschenwürde nicht zur Disposition steht. Ebenso sollten Mitglieder jeder Religionsgemeinschaft lernen, – so Nipkow – „innerhalb der eigenen Religion zwischen Phänomenen selbstkritisch unterscheiden zu können und Handlungskonsequenzen zu ziehen.“¹³ D.h. das, was ich in meiner eigenen Religion als Versagen erkannt habe, sollte ich durch mein Handeln nicht fortsetzen. Die Befähigung zur argumentativen Bearbeitung von Konflikten und zur ethischen wie religiösen Urteilsbildung verpflichtet alle Religionsgemeinschaften als Bildungsaufgabe.

¹² vgl. Karl-Ernst Nipkow, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007, S. 375-385.

¹³ a.a.O., S. 398, vgl. S. 396-401.



© Bild: Peter Kristen

3. die Fähigkeit zur Klärung von Konfliktursachen sowie zur Konstruktion und Anwendung von Konfliktlösungen:

Zur Analyse von Ursachen für Konflikte und Kriege kann die Schule anregen. Die Stärken liegen hier neben der konzentrierten Analyse in der kritischen Reflexion von Krieg und Frieden, dem problemlösenden Denken und in der ideologiekritischen Aufklärung. Diese Möglichkeiten des intentional geplanten Unterrichts sind nicht zu über-, aber auch nicht zu unterschätzen. Im übergeordneten Sinn geht es um

4. die Fähigkeit zu konstruktivem globalem Lernen:

An die ökonomische Globalisierung haben wir uns alle inzwischen gewöhnt, an die ethische Globalisierung noch nicht. Diese Erweiterung des Verantwortungshorizonts ist eine große Herausforderung, zu deren Bewältigung auch der schulische Unterricht aufgerufen ist. Religionspädagogisch geht es um die Anbahnung eines vertieften Verständnisses von Frieden und Gerechtigkeit. Theologisch wurzeln beide Maßstäbe in der biblischen Rede von der Gerechtigkeit Gottes und in der Nachfolge Jesu Christi. Vor diesem Hintergrund wären im Religionsunterricht zumindest der Oberstufe konkrete Konflikte und Friedensinitiativen zu erörtern. Ihre Reichweite und Erfolgsmöglichkeiten sollten beurteilt und Konsequenzen für das eigene Handeln gezogen werden können.

Elementare Formen des Lernens

Die Formen des Lernens, mit denen diese Kompetenzen angebahnt werden, können vielfältig sein. „Frieden lernen“ kann im formellen Rahmen geschehen durch intentional geplanten Unterricht mit seinen Stärken im analytischen Bereich. Wahrscheinlich ebenso stark aber wirkt das informelle, funktionale Lernen in der Familie und Nachbarschaft, in Peer-Groups, durch Medien und nicht zuletzt durch den „heimlichen Lehrplan“ einer Schule, die alle förderlich oder hinderlich auf die Friedensfähigkeit einwirken können. Nachhaltig werden friedensförderliche Einstellungen wahrscheinlich in „modellierten Lernumwelten“ geweckt, die die Zielgerichtetheit des Intentionalen mit der Ganzheitlichkeit des Funktionalen verbinden. Lernprozesse laufen hier funktional ab, sind

aber intentional beabsichtigt.¹⁴ In diesem Sinn wären Lebenswelten und Auslandsaufenthalte von Jugendlichen noch stärker als friedenspädagogische Arbeitsfelder zu entdecken.

Zentrales Kriterium ist allerdings, dass die Lernenden als Subjekte ihrer Bildungsprozesse ernst genommen werden. Dazu gehört, sie nicht zu manipulieren, moralisch zu überwältigen oder mit Herausforderungen zu konfrontieren, die sie nicht bewältigen können. Notwendig ist ein angemessener Spielraum, um Friedensfähigkeit eigenständig zu entwickeln.

Abschließend ein ermutigendes Beispiel: „Hebron: Die israelische Siedlung inmitten der Stadt ist von Mauern, Stacheldraht und Straßensperren umgeben. Die Grenze verläuft mitten durch Häuser, manchmal zwischen Erd- und Obergeschoss. So ist die einst quirlige Altstadt zu einer Geisterstadt geworden [...]. Es gehört nicht viel Phantasie dazu, sich eine Kindheit in diesem menschenfeindlichen Umfeld vorzustellen. Das YES-Theatre ist für die Jüngsten da. Dem engagierten Team gelingt das scheinbar Unmögliche: Unter widrigsten Umständen schafft es einen Raum, in dem statt Angst und Gewalt Phantasie, Lebensfreude und Kreativität regieren. Die Kinder werden ermutigt, eine Welt zu erfinden, in der sie leben möchten. [...] Beim Puppenspiel-Workshop bauen die Kinder Handpuppen und lernen, wie man sie handhabt. Jedes Kind stellt sich durch seine Puppe vor, spricht über seine Wünsche, Ängste, Hoffnungen und Zukunftspläne. Die Puppen helfen dabei den Schüchternen. Und sie erleichtern den Zugang zu Themen, über die man sonst nicht spricht. Am nächsten Tag werden die Erlebnisse der Kinder zu kurzen Szenen. Mit Unterstützung der Theaterleute üben die Kinder sie gemeinsam ein und spielen sie vor. Dank des YES-Theatre haben Tausende Kinder aus Hebron inzwischen spielend erfahren, dass Konflikte auch ohne Gewalt gelöst werden können. Sie lernen, dass es möglich ist, zusammen an einer lebenswerten Zukunft zu arbeiten.“¹⁵ So geht Frieden!

¹⁴ vgl. a.a.O., S. 393.

¹⁵ Querbrief, Magazin des Weltfriedensdienstes, 4/2016, S. 12