

FRIEDEN UND INKLUSION

Pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen

Wolfhard Schweiker



Pfarramt für Friedensarbeit



EVANGELISCHE LANDESKIRCHE
IN WÜRTTEMBERG



FRIEDEN UND INKLUSION

Pädagogische Synergien wahrnehmen und nutzen

Frieden und Inklusion sind zentrale und brisante Themen unserer Zeit. Für die Bildungsarbeit sind sie so bedeutsam, dass eigens von „Friedenspädagogik“ und „Inklusionspädagogik“ gesprochen wird. Obgleich die Anliegen, Frieden und Inklusion im sozialen Miteinander zu ermöglichen, viele Gemeinsamkeiten aufweisen dürften, laufen beide pädagogische Bemühungen aneinander vorbei. Die erziehungswissenschaftliche Inklusionsdebatte und die Friedensdiskurse werden so eigenständig und separiert geführt, als hätten sie nichts miteinander zu tun.

Darum lohnt es sich, wesentliche Fragen zu klären: Wo liegen die Konvergenzen in Theorie und Praxis? Wie können sich die Anstrengungen der Friedens- und Inklusionspädagogik ergänzen? Gibt es verbindende theoretische Grundlagen, die zum Ausgangspunkt einer sich

wechselseitig befruchtenden pädagogischen Praxis werden können?

Sinn und Zweck dieses kurzen Beitrags ist es, die Inklusions- und Friedensthematik aufeinander zu beziehen und erste Antworten auf diese Fragen zu finden. Im Kern geht es darum, pädagogische Synergien wahrzunehmen und für die (religions-)pädagogische Praxis wirksam werden zu lassen. Dieser Versuch wird auf der konzeptionellen Basis der von Karl Ernst Nipkow (2007) entwickelten Theorie der Friedenspädagogik und den interdisziplinären Grundlagen des „Prinzips Inklusion“ (Schweiker 2017) in vier Schritten unternommen: (1) die Theorie der Friedenspädagogik und (2) das Prinzip Inklusion skizzieren, (3) die pädagogischen Synergien beider Ansätze bestimmen und (4) die praktischen, sich ergänzenden Konsequenzen für die Friedens- und Inklusionspädagogik aufzeigen.

1. Zur Theorie der Friedenspädagogik

In seiner Monographie zur Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik macht Karl Ernst Nipkow (2007, 415) an den beiden zentralen Begriffen Sicherheit und Vertrauen klar, was er unter Frieden versteht und was nicht¹. Sicherheit ist für ihn nicht die engmaschige Kontrolle des Zusammenlebens, die ein würdevolles Zusammenleben immer wieder gefährdet. Vielmehr legt Nipkow seiner Theorie einen positiven Friedensbegriff zugrunde, der menschliche Sicherheit für ausnahmslos jede Person

gewährleistet. Bei diesem menschlichen Grundbedürfnis geht es nicht nur um die Garantie elementarer physischer Lebensgrundlagen, sondern auch um die „Gewährleistung von Freiheitsrechten“ und „die Überwindung von Furcht und Angst“ (ebd. 154). Zur Erlangung menschlicher Sicherheit bedarf es des Vertrauens. Dieser zweite konstitutive Begriff seiner Friedenstheorie ist der Ausgangspunkt für eine Friedenskultur, die sich von einer Kriegs- oder Unkultur deutlich abgrenzt. Denn wo Vertrauen wächst,

¹ Diese Skizze folgt im Wesentlichen Baumann 2016.

kann ein gesellschaftlich-kulturelles Klima entstehen, das Frieden begünstigt. Dieser (theologisch-)anthropologische Ausgangspunkt und gesellschaftliche Bezugspunkt ist für ihn pädagogisch grundlegend. Da sich Nipkow als Pädagoge zur Friedensfrage äußert, ist er daran interessiert, durch welche Faktoren dieser Entwicklungsprozess beeinflusst wird. Dabei unterscheidet er die Friedenserziehung, die sich mit friedensorientierten Zielen, Inhalten und Wegen befasst, von der Friedenspädagogik, die über die Voraussetzungen gesellschaftlich-kultureller Kontexte nachdenkt und eine angemessene Theoriebildung gewährleistet (ebd. 11 u. 13). Sein leitendes friedenspädagogisches Ziel ist die Erkenntnis, welche Faktoren Gewaltminimierung und friedliche Konfliktregulierung fördern bzw. im Umkehrschluss Friedensfähigkeit verhindern (ebd. 10). Sein erkenntnisleitendes Interesse ist nicht zuletzt biographisch motiviert. Immer wieder erinnerte der 2014 verstorbene Erziehungswissenschaftler und Religionspädagoge sich selbst und andere daran, wie er als 15-/16-jähriger Jugendlicher den Krieg erlebte und noch 1944/45 als Luftwaffenhelfer diente. Seine Erfahrung, wie verführbar junge Menschen sein können, veranlasste ihn, in Pädagogik und Religionspädagogik die Notwendigkeit eines Überwältigungsverbots zu begründen.

Nipkow entwickelt seine Theorie der Friedenspädagogik in biblischer, historischer und systematischer Perspektive. Obwohl er die Auffassung teilt, dass der Weltfriede auch vom Frieden zwischen den Religionen abhängt, beschränkt er sich in seiner Friedenspädagogik nicht auf interreligiös konsensfähige Positionen, sondern geht im Sinne eines „harten Pluralismus“ von biblischen Grundlagen aus. Bei der Interpretation der biblischen Quellen wählt er einen evolutionstheoretischen Zugang. In seinem theologischen Ausgangspunkt bei der Gottesvorstellung spart er die dunklen Seiten Gottes nicht aus und versucht auch die Bilder vom eifersüchtigen, rächenden und militanten Gott religionsgeschichtlich und theologisch nachvollziehbar zu interpretieren (Nipkow 2005, 162-167). Darüber hinaus macht er vor allem die andere Seite Gottes stark, der nicht nur über sein Volk wacht, sondern seine Gnade auch den anderen, insbesondere den Fremden und Schwachen, gewährt. Die Beter der Psalmen fordern Recht und Gerechtigkeit ein (z. B. Ps 71,1-2) und preisen das kommende Reich, das im alten Israel als ein Reich des Weltfriedens am Ende der Zeit entwickelt wurde. „Da werden sie ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sichel machen“ (Jes 2,4). Dieser universale Friedensgedanke wurzelt in der schöpfungstheologischen Überzeugung, dass Gott alle Menschen nach seinem Ebenbild geschaffen hat (Gen 1,27). Diese biblische Überzeugung bildet eine wesentliche Grundlage des

Gedankens der Menschenwürde und der Entwicklung eines würdevollen, friedlichen Zusammenlebens.

Nipkow realisiert jedoch, dass eine friedliche Koexistenz permanent durch die Interessen von Eigengruppen gestört wird, die diese gegen Fremdgruppen durchzusetzen bestrebt sind, notfalls mit Gewalt (vgl. Kain-Mythos Gen 3). Auch die Nächstenliebe interpretiert Nipkow zunächst als Ausdruck einer Nahbereichsethik im Rahmen der Eigengruppe. Jesus radikalisiert die Nächstenliebe jedoch und weitet ihren Geltungsbereich über die Eigengruppe hinaus dreifach aus: (1) als Feindesliebe (z. B. Mt 5,43-48), (2) Fremdenliebe (Lk 10,30-37) und (3) Liebe zu den Sündern (Lk 7,34.36-50). Er unterstreicht, dass die jesuanische Reziprozitätslogik der „goldenen Regel“ (Mt 7,12) für die natürliche Vernunft weit plausibler sei als die radikale Feindesliebe, die einer glatten Überforderung gleichkomme. Entscheidend bei der Umsetzung des Liebesgebots ist der Kerngedanke des Vertrauens und sein theologischer Ausgangspunkt. In der Jesusbewegung machen die Menschen die Erfahrung der Liebe Gottes, die als Zuspruch vor jedem Anspruch in einem friedlichen Klima der Annahme spürbar wird. Gottes Selbstentäußerung in Jesus, der sich erniedrigt, um die Niedrigen zu erhöhen, ist der theologische Schlüssel für die Ermöglichung des grenzüberschreitenden Liebeshandelns von Menschen.

Historisch entfaltet Nipkow seine Friedenspädagogik im Rekurs auf zentrale Persönlichkeiten seit dem Zeitalter der Renaissance bzw. Reformation, wie z. B. Erasmus, Luther, Comenius, Kant, Jean Paul, Nietzsche oder Hermann Röhrs. Aus seiner historischen Analyse entwickelt er eine komplexe Struktur friedenspädagogischen Denkens heute. Seine systematischen Betrachtungen wehren den Gedanken ab, eine Friedenspädagogik sei unabhängig von den Voraussetzungen und Verhältnissen der Erwachsenenwelt möglich. Hierzu rechnet er auch den „heimlichen Lehrplan“ einer Schule, die mit ihren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten ein friedliches Zusammenleben begünstigt oder erschwert. Darum lehnt er eine reine Abbilddidaktik ab und weist darauf hin, dass Friedenspädagogik als eine aus der Friedensforschung abgeleitete Praxeologie ohne kritische Brechung nicht möglich sei.

Der geschichtlich schwere Weg zum Frieden veranlasste Nipkow, anthropologisch noch fundamentaler nach Erklärungsmustern für Aggression, Gewalt und Krieg zu forschen. Neben biographischen, psychologischen, genderspezifischen, sozialisationsbezogenen, gesellschafts- und kulturgeschichtlichen Faktoren, die er als naheliegende Ursachen (proximate causes) bezeichnet, zielt er auf die

Erkenntnis letzter Ursachen (ultimate causes) ab. Diese sieht er in evolutionsgeschichtlichen Erklärungsfaktoren der Naturgeschichte wie Rivalität und Fremdenangst bzw. ihrer Gegenkräfte wie Kooperationsbereitschaft und Empathie. Die letzteren gelte es zu fördern. Vor diesem Hintergrund entwickelt Nipkow drei Kompetenzstufen der Friedensfähigkeit: (1) die Fähigkeit zur Empathie als die Kompetenz, Kontakt mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen der anderen aufzunehmen, (2) die Kompetenz, die Perspektive anderer einzunehmen und sie mit der eigenen zu koordinieren, was auch das Wissen um (religiöse und

kulturelle) Unterschiede und Konfliktursachen einschließt (3) und schließlich die Fähigkeiten, konstruktives „globales Lernen“ aufzubauen. Bei diesem Lernen an Unterschieden kommt es darauf an, universalistische Werte mit den rechtmäßigen Ansprüchen kulturspezifischer Normen zum Ausgleich zu bringen. Grundlage dafür sei, dass der Wert der Menschenwürde nicht zur Disposition stehe (ebd. 396-398). Neben dem interreligiösen Lernen sind vor allem die Befähigung zur argumentativen Bearbeitung von Konflikten und zur ethischen wie religiösen Urteilsbildung bedeutende friedenspädagogische Bildungsziele.

2. Zum Prinzip Inklusion

Zunehmende Ökonomisierung, Globalisierung, Kriege und Vertreibungen vermehren und verschärfen Exklusionsprozesse. Sie entfalten eine gefährlich soziale Sprengkraft. Diese äußern sich unter anderem in gesellschaftlichen Gewaltphänomenen wie Ausländer-, Fremden- und Behindertenfeindlichkeit, Antiziganismus, Homophobie, Antisemitismus oder Islamophobie. Vor diesem komplex-globalen Hintergrund ist Inklusion zur „sozialen Frage der Gegenwart“ (Kronauer 2010) und zu einem neuen sozialwissenschaftlichen „Leitbegriff“ (Bielefeldt 2011) avanciert.²

Der *lateinische Begriff* „inclusio“ bedeutet in seiner Denotation auf Personen bezogen ausschließlich Einschluss oder Einkerkelung, während das deutsche Fremdwort Inklusion in seiner aktuellen, sozialkritischen Bedeutung am treffendsten mit sozialem Einbezogenensein umschrieben werden kann.

Als Rechtsbegriff wurde Inklusion zuerst in der Salamanca-Erklärung 1994 der Weltkonferenz eingehend entfaltet. Das Neue an der Inklusion waren dabei vor allem die zu schaffenden Strukturen, die in den Guidelines for Action der UNESCO 1994 eingehend beschrieben wurden. 2006 kam es dann mit der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2010) zu einer Verrechtlichung der Inklusion. In der Analyse der UN-BRK wurde deutlich, dass der explizite Inklusionsbegriff für die gesamte Konvention leitend und mit den übergeordneten zentralen Menschenrechtsprinzipien der Würde und Nichtdiskriminierung (Art. 3), aber auch mit anderen Rechten in der UN-BRK (Art. 19; 24; 32) sachlich eng verbunden ist. Das Menschenrecht auf Inklusion wird in der UN-BRK für Menschen mit Behinderungen konkre-

tisiert, bezieht sich aber auf die Universalität, Egalität und Unteilbarkeit des Grundrechts aller Menschen (weites Inklusionsverständnis).

Die UN-BRK ist somit die erste Konvention im Völkerrecht, die nicht nur ein individuelles Recht zuspricht, sondern die Vertragsstaaten kollektiv verpflichtet, angemessene Vorkehrungen seiner Verwirklichung zu treffen (effective inclusion). Inklusion kann als Menschenrecht definiert werden, das sich an der Diversität aller Menschen orientiert, insbesondere aber von exkludierten und benachteiligten Personen, das zunehmend vollständige, effektive und aktive Partizipation sowie (barriere-)freien Zugang ermöglicht und in gleichem Maße Exklusion in allen Bereichen des Lebens verringert.³

Das Völker- und Bundesrecht auf Inklusion impliziert auch einen Individualanspruch auf unmittelbare Geltung, da es ein Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen enthält. Jedem Individuum wird einerseits eine Gleichbehandlung durch das Gesetz garantiert, andererseits werden die Vertragsstaaten durch die UN-BRK verpflichtet, angemessene Vorkehrungen zu gewährleisten.

Der Inklusionsbegriff ist als Wertbegriff in einem hohen Maße normativ gefüllt. Auch die praktische Umsetzung von Inklusion enthält, vergleichbar zum Friedensbegriff, notwendigerweise eine mit einer Vision verbundene, die Wirklichkeit überschreitende utopische Komponente.

Inklusion hat neben einem rechtlichen auch einen pädagogischen Imperativ. Dieser kann sich jedoch nicht als die

² Diese Skizze folgt den grundlegenden Ausführungen in Schweiker 2017.

³ Vgl. ebd., Art 3c und 26.

direkte Umsetzung des rechtlichen Imperativs verstehen. Die inklusive Religionspädagogik ist herausgefordert, die vorgegebenen rechtlichen Normen der UN-BRK erziehungswissenschaftlich und theologisch kritisch zu reflektieren und im Rahmen ihrer inklusiven Bildungsaufgabe ohne legalistische Schiefelage zu entfalten (vgl. Schweiker 2017, 229).

Inklusive Pädagogik als eine voraussetzungslose, wertfreie Wissenschaft zu konzipieren, wäre ein Selbstwiderspruch. Denn Inklusion steht nicht nur im Spannungsverhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit (Sein-Sollens-Antinomie), sondern auch zur Natur und ihrem biologischem Instinkverhalten (Sein-Wollens- bzw. Sein-Könnens-Antinomie). Inklusive Pädagogik ist damit eine in hohem Maße normgeleitete Wissenschaft. Von Inklusion in einem wertneutralen soziologischen Sinn in der Tradition Luhmanns zu sprechen, würde dem Grundgedanken der Inklusion widersprechen und den rechtlichen Inklusionsdiskurs konterkarieren.

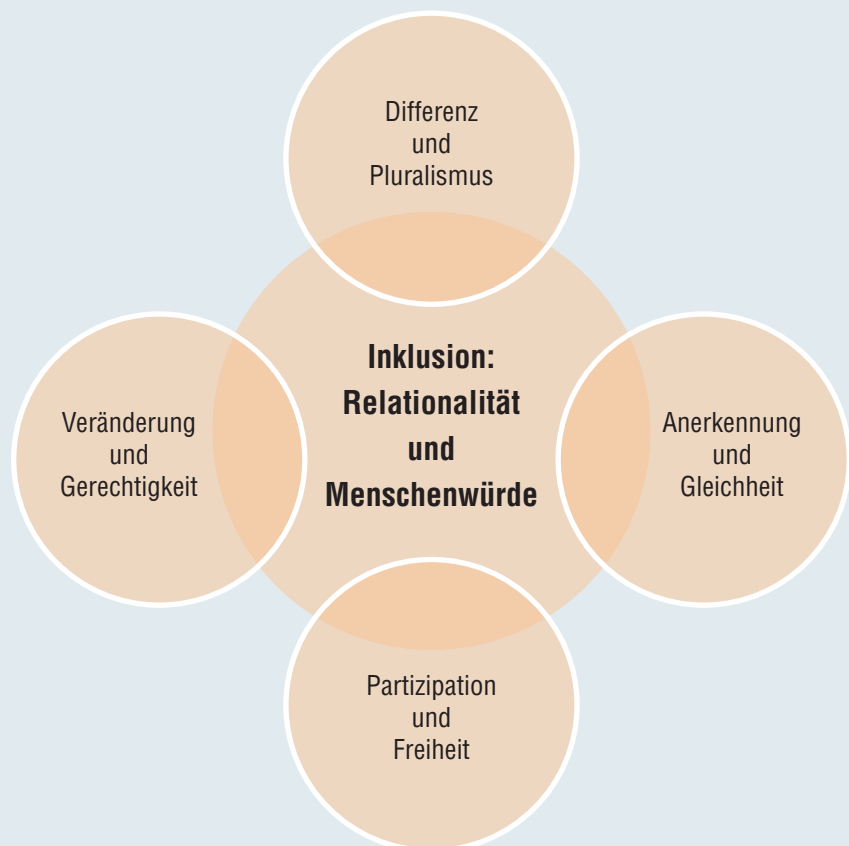
Prenegels Pädagogik der Vielfalt (1993 et al.) bietet – trotz einzelner Kritikpunkte – mit ihrem Rekurs auf den radikalen Pluralismus in poststrukturalistischer Tradition das tragfähigste metatheoretische Fundament einer Inklusionspädagogik. Die philosophische Begründung der absoluten Gleichwertigkeit von Differenz erweist sich jedoch als weiter

differenzierungsbedürftig. Es fehlen ethische Kriterien, um die Differenz so zu differenzieren, dass unterscheidbar wird, welche Differenz als gleichwertig anzuerkennen ist (Anerkennungspädagogik) und welche ungerechten strukturellen Ungleichheiten abzulehnen sind (Protestpädagogik).

Die *theologische Reflexion* des Inklusionsgedankens bestätigen, dass das Dass der theologischen Legitimation von Inklusion außer Frage steht. Sie wurzelt in der bedingungslosen Anerkennung Gottes gegenüber jedem Menschen und der rechtfertigenden Gerechtigkeit Gottes gegenüber dem unvollkommenen Menschen. Auch hier ist der Ausgangspunkt für ein inklusives bzw. friedliches Zusammenleben das Vertrauen auf das vorausgehende Handeln Gottes.

Inklusion als gleiche Anerkennung des Fremden und Anderen lässt sich auf vielfältige Weise schöpfungstheologisch, anthropologisch, christologisch, ekklesiologisch und auch trinitätstheologisch entfalten. Die theologische Grundlage der *inclusio homini* ist die *inclusio Dei*. Die schöpfungstheologische Bestimmung der Gottebenbildlichkeit des Menschen durch die Qualitätskriterien der Unverlierbarkeit, Unteilbarkeit, Unbegreiflichkeit und Unverfügbarkeit ist nicht neu. Sie lassen sich vielfach nachweisen und auf das Axiom der Menschenwürde übertragen. Das

Grafik 1: Grundlagen einer Inklusionstheorie in religionspädagogischer Perspektive (Schweiker 2017, 489).



Menschsein mit Besonderheiten ist Menschsein und sonst nichts anderes. Darum gehören menschliche Besonderheiten ausnahmslos und ausgrenzungslos in jede Anthropologie. Eine Aussage über den Menschen muss jeden Menschen einschließen. Insbesondere die Lehre von der Trinität Gottes drängt sich als ein Modell auf, das Inklusionsprinzip in seinem Zusammenhang von Einheit und Differenz theologisch zu präzisieren. Auch der Gedanke der Selbstzurücknahme bzw. Entäußerung Gottes kann inklusions- und friedenspädagogisch fruchtbar gemacht werden (vgl. Schweiker 2017, 335ff). Auf dieser Grundlage kann Inklusion als *die beziehungsreiche, gleichberechtigte und vielfältige Gemeinschaft in der Differenz aller Mitglieder bezeichnet* werden (ebd. 337).

Das interdisziplinäre Wertennetzwerk der Inklusion kann als System von zentralen Begriffen mit präskriptiven und deskriptiven Anteilen konzipiert werden. Es berücksichtigt sowohl Idealitäten als auch Realitäten. Dieses heterogene, mehrdimensionale Inklusionsverständnis impliziert fünf ergänzende präskriptiv-deskriptive Begriffspaare, von denen das erste das Beziehungs- und Bezugszentrum bildet (vgl. Grafik 1). Im Zentrum stehen aufgrund der interdisziplinären und religionspädagogischen Analysen die Beziehung von Mensch zu Mensch und seine unantastbare Würde.

Aus diesen zentralen Begriffspaaren ergeben sich Grundsätze des Inklusionsprinzips, die hier nicht eigens ausgeführt werden können (ebd. 430ff) und religionspädagogische

Grafik 2: Bildungsaufgaben einer allgemeinen, inklusiven Religionspädagogik (Schweiker 2017, 489).



Folgerungen, die in Grafik 2 nur in Stichworten angedeutet werden.

Zur Friedenspädagogik ergeben sich vielseitige Schnittstellen, insbesondere zum Begriffspaar Veränderung und Gerechtigkeit bzw. zu den Kompetenzen Solidaritäts- und Veränderungsfähigkeit. Diese werden nun noch eingehender in den Blick genommen.

Die *Grundworte der Veränderung* und der *Gerechtigkeit* lenken das Augenmerk auf zwei wesentliche inklusions- und friedenspädagogische Bildungsaufgaben. Es sind die beiden Grundfähigkeiten, sich einerseits selbst zurückzunehmen, um sich für andere einzusetzen (Solidarität) sowie andererseits, die Grenzen der Anerkennung ethisch bestimmen und die aktuellen Lebensverhältnisse gerechter gestalten zu können (Veränderung). Beide Bildungsziele, Solidaritätsfähigkeit und Veränderungsfähigkeit, werden unter anderem in der Friedenspädagogik und in der Eine-Welt-Arbeit bereits auf unterschiedliche Weise aufgenommen und bearbeitet.

In den Ausführungen zum präskriptiven Begriff der Gerechtigkeit wurde deutlich, dass Inklusion ohne altruistische

Motive nicht verwirklicht werden kann. Auf der personalen interaktiven Ebene ist eine Rücksichtnahme im Sinne einer Selbstzurücknahme unausweichlich. Theologisch betrachtet, findet sich dieses Motiv in der Selbstentäußerung bzw. Menschwerdung Gottes.

Die *Solidaritätsfähigkeit* setzt neben der Selbstzurücknahme und Selbstgabe zuallererst die *Selbsterkenntnis* voraus. Wenn sich das oben ausgeführte vielfältige und differenzierende Wahrnehmungslernen auf alle Differenzlinien richtet, sind auch die eigenen intrapersonalen Differenzen im Sinne der Vielschichtigkeit eingeschlossen. Religionspädagogisch geht es um die Erkenntnis der eigenen Fragilität, Endlichkeit und Fehlbarkeit.

Die Einsicht in die eigene Fehlbarkeit berührt nicht nur die religionspädagogisch relevanten Felder des sündigen und gerechtfertigten Menschen (*homo justus et peccator*), sondern öffnet auch die Augen dafür, dass *ich* selbst ein Teil des Inklusionsproblems bin bzw. dass *wir alle* auch das Problem sind, indem wir aufgrund unserer Begrenztheiten diskriminierende Ausgrenzung auf unterschiedlichen Ebenen nicht vollständig vermeiden können.

3. Friedens- und inklusionspädagogische Synergien

Auf der Theorieebene lässt sich im Verhältnis von Frieden und Inklusion eine große Nähe im *Bereich der Menschenrechtstrias* feststellen. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UN 1948) spricht in ihrer Präambel nicht von der Menschenrechtstrias „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, sondern vom Dreigestirn „Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden“, das auf der „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen“ gründet. Der kommunitären Dimension der „Brüderlichkeit“ steht hier der „Frieden“ gegenüber.

Heiner Bielefeldt macht dies in ähnlicher Weise für die Inklusion geltend: „Es bietet sich an, darin eine zeitgenössische Fassung dessen zu sehen, was früher mit ‚Brüderlichkeit‘ gemeint war.“ (Bielefeldt 2011, 74). Damit wird Inklusion von ihm auf den Thron der Menschenrechtstrias „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ gesetzt. Inklusion bekommt denselben menschenrechtlichen Rang wie Freiheit und Gleichheit zugeschrieben.

Dies bedeutet, dass Frieden und Inklusion in der wissenschaftlichen Diskussion und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung in die Menschenrechtstrias integriert werden und eine gleiche Dignität zugesprochen bekommen. Frieden und Inklusion sind als Wert- und Visionsbegriffe von den menschenrechtlichen Grundprinzipien der Universalität, Egalität und Unteilbarkeit durchdrungen.

Im *Wertesystem* von Frieden und Inklusion steht die Achtung der Menschenwürde im Zentrum. Theologisch wird sie vom schöpfungstheologischen Gedanken der Gottesebenbildlichkeit aller Menschen untermauert. Der friedenspädagogische Kerngedanke des Vertrauens lässt sich auch auf die Inklusionspädagogik übertragen. Verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen sind für das soziale Einbezogen sein grundlegend. Die Relationalität bzw. Beziehungsfähigkeit ist sowohl für inklusive als auch für eirenische Entwicklungsprozesse fundamental. Gleiche Anerkennung, Partizipation in Freiheit und gesellschaftliche Veränderungen zu mehr Gerechtigkeit dürften auch friedenspädagogisch höchst relevant sein. Umgekehrt

dürfte Nipkows grundlegender Wert der Sicherheit, den er mit der Gewährleistung von Freiheitsrechten und der Überwindung von Furcht und Angst verbindet, auch die Verwirklichung von Inklusion befördern.

Hinsichtlich des *Differenz- und Pluralismuskurses* gibt es unterschiedliche Konvergenzen. Differenzen gefährden Frieden und Inklusion auf vergleichbare Weise. Kultur, Ethnie, Alter, Religion, Dis-Ability oder ökonomische Unterschiede fördern Gewaltbereitschaft und erschweren eine friedliche Konfliktregulierung.

Nipkow (1998) entfaltet den Umgang mit Differenz jeweils in einem eigenen Kapitel im Blick auf den anderen Menschen (1) interkulturell als Fremder (ebd. 203ff), (2) friedenspädagogisch als Feind (ebd. 231ff) und (3) interreligiös als Andersgläubiger, nicht aber im Blick auf Dis-Ability als Andersbegabter. Differenz liegt seiner Analyse folgend im zentralen Schnittfeld von Pluralismus, Ethik und Pädago-

gik. „Der Umgang mit Differenz markiert damit im Kontext des Pluralismusproblems zugleich den Knoten des Bildungsproblems“ (ebd. 180). Ein friedlicher und inklusiver Umgang mit Differenz ist eine zentrale pädagogische Herausforderung. Dabei ist die These, dass Differenzen Frieden und Inklusion gefährden, pädagogisch auf alle Differenzlinien zu beziehen und intersektional zu interpretieren.

Die friedens- und inklusionspädagogische Frage, *welche Faktoren* Frieden bzw. Inklusion ermöglichen, wird in beiden Konzepten multi-kausal und interdisziplinär beantwortet. Anthropologisch sind genetisch-biologische und kulturell-gesellschaftliche Faktoren zu berücksichtigen sowie sozialwissenschaftliche, psychoanalytische und evolutionspsychologische Zugänge zu berücksichtigen (vgl. Nipkow). Darüber hinaus sind auch rechtswissenschaftliche, soziologische, politik- und medienwissenschaftliche sowie differenzbezogene Disziplinen wie z.B. Sonderpädagogik, Ethnologie, Armuts- und Genderforschung einzubeziehen.

4. Pädagogische Friedens- und Inklusionsperspektiven

Von diesen theoretischen Konvergenzen ausgehend, stellt sich nun die praktische Frage: Wie kann die Inklusionsthematik in die Friedenspädagogik aufgenommen werden und die Friedensthematik in die Inklusionspädagogik einziehen?

Das von Nipkow angeführte Friedensklima des Vertrauens ist nicht nur gesellschaftlich bedeutsam, sondern auch im pädagogischen Setting unerlässlich. Es wurzelt in der erziehungswissenschaftlichen Grundüberzeugung, dass Beziehung jeder Erziehung vorauszuweisen hat. Die Achtung der Würde sowie die Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit dürften auch in der Friedenspädagogik die grundlegenden Ausgangs- und Zielpunkte sein. Auf ihnen können die drei anzustrebenden Kompetenzstufen der Friedensfähigkeit nach Nipkow aufbauen: (1) Empathie, (2) Perspektivenwechsel und -wissen sowie (3) konstruktiv-globale Fähigkeiten. Die Empathiefähigkeit betont einen emotionalen und psychologischen Aspekt, der im theoretisch-praktischen Inklusionsdiskurs bislang unterbelichtet bleibt. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel könnte sich mit dem Aspekt der Wahrnehmungs- und Pluralitätsfähigkeit gewinnbringend ergänzen. Darüber hinaus dürfte die Erweiterung vom Nah- zum Fernbereich nicht nur ethisch (von der Nächsten- zur Feindes- und Fremdenliebe) bedeutsam sein. Vielmehr könnte das globale Lernen auch das Lernen an

Differenzen weiter bereichern. Auch die in der Friedenspädagogik intensiv geführte (und in der Inklusionspädagogik vernachlässigte) Auseinandersetzung mit Gewaltursachen und Gewaltminimierung ist für das friedliche Miteinander im inklusiven Unterricht fruchtbar zu machen.

Darüber hinaus dürfte m. E. die in der Inklusionspädagogik leitende *Anerkennungspädagogik* bzw. Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel) auch bei friedenspädagogischen Bemühungen einiges austragen⁴. Darum sollen wichtige Impulse noch zur Sprache kommen. Die Fähigkeit, Differenz egalitär anzuerkennen, weist eine rechtliche, emotionale und wechselseitige Dimension auf (Honneth 1990). Der Bildungsbegriff der Anerkennung ist durchaus ergänzungsbedürftig durch verwandte Begriffe wie Toleranz, Achtung, Respekt, Wertschätzung und Liebe. Daher bedarf die egalitäre Anerkennungsfähigkeit unter anderem der rechtlichen Sachkenntnis. Eine sachkundliche (politische) Bildungsaufgabe besteht darin, die *internationalen und nationalen Rechte* im Blick auf Gleichbehandlung, Chancengleichheit, Partizipation, Sicherheit und Frieden zu kennen, um sie dann im Kontext der eigenen Religion bzw. Anschauung verstehen und bewerten zu lernen. Über den Erwerb von Wissen hinaus ist es für den Bildungsprozess unverzichtbar, die im

⁴ Vgl. im Folgenden Schweiker 2017, 411ff.

Recht vorgegebenen Gleichheitsgrundsätze nachvollziehen und persönlich anerkennen zu können. Darum ist auch eine philosophische bzw. theologische Begründungsfähigkeit erforderlich, mit der die vorgegebenen Normen der Menschenrechte auf der Basis der eigenen Lebensanschauung plausibilisiert werden können. Anerkennung setzt voraus, dass nicht nur die Differenzen wahrgenommen, sondern auch die Gemeinsamkeiten erkannt werden. Dies betrifft sowohl die objektiv empirisch erkennbaren als auch die transzendenten unsichtbaren sozialen Verbindungslinien im Horizont der persönlichen Anschauung. In Bildungsprozessen werden Lernende dazu ermutigt, nach dem zu suchen, was Menschen trotz aller trennenden Differenzen in einem Dritten miteinander verbindet, und herauszufinden wie dadurch Gleichheit, ihrer persönlichen Überzeugung gemäß, als Wertbegriff begründen lässt. Religionspädagogisch grundlegend ist hier vor allem die vorausgehende, bedingungslose Anerkennung des Menschen durch Gott, das im Theologumenon der Rechtfertigung allein aus Glauben profiliert zum Ausdruck kommt.

Ergänzend zur sachlichen ist die *emotionale Dimension* der Anerkennung von unverzichtbarer Bedeutung. Auf der Grundlage der Beziehungsthese von Wegner (2013, 29) kann der Anspruch auf Anerkennung für Menschen, die von Marginalisierung und Diskriminierung bedroht sind, nur durch tragende Beziehungen eingelöst werden. Die Herausforderung der Anerkennung besteht darin, helfende und solidarische Beziehungen als gleichberechtigte Beziehungen auf Augenhöhe zu praktizieren. Asymmetrische Machtbeziehungen in einem kolonialen Habitus oder einer falsch verstandenen diakonischen, sich nach unten beugenden Haltung sind dabei kritisch zu reflektieren und zu überwinden. Ein wesentliches inklusives und auch friedenspädagogisches Bildungsziel ist die *egalitäre Anerkennungshaltung*. Sie wird in langfristigen, formalen und non-formalen Lernbeziehungen, unter anderem auch in Form von Achtung, Achtsamkeit, Respekt, Toleranz oder Wertschätzung erworben. Dazu braucht es ein friedliches Klima des Vertrauens. Im Sinne des egalitären Charakters der Anerkennung sind bei diesem Bildungsprozess durchgängig die Enthierarchisierung und die Symmetrie der Beziehungshaltung im Blick zu behalten.

Schließlich ist friedens- und inklusionspädagogisch der Gerechtigkeitsbegriff ein verbindender normativer Orientierungspunkt. Von ihm ausgehend legen sich die beiden Bildungsziele *Solidaritätsfähigkeit und Veränderungsfähigkeit* nahe, die in der Friedenspädagogik und im globalen Lernen bereits auf unterschiedliche Weise verfolgt werden.

Die *Solidaritätsfähigkeit* setzt neben der Selbstzurücknahme und Selbstgabe zuallererst die *Selbsterkenntnis* voraus. Wenn sich das oben ausgeführte vielfältige und differenzierende Wahrnehmungslernen auf alle Differenzlinien richtet, sind auch die eigenen intrapersonalen Differenzen im Sinne der Vielschichtigkeit eingeschlossen. Religionspädagogisch gesprochen, geht es um die Erkenntnis der eigenen Fragilität, Endlichkeit und Fehlbarkeit. Dieser bildende Selbsterkenntnisprozess bezüglich der eigenen Begrenztheiten wird begleitet von einem selbstrelativierenden Wahrnehmungslernen, das auch die Dekategorisierung des eigenen Denkens sowie die Selbstrelativierung des eigenen Standpunktes und somit auch den interreligiösen und -kulturellen Dialog begünstigt. Die Einsicht in die eigene Fehlbarkeit berührt nicht nur die religionspädagogisch relevanten Felder des sündigen und gerechtfertigten Menschen (*homo justus et peccator*), sondern öffnet auch die Augen dafür, dass ich selbst ein Teil des Inklusions- und Friedensproblems bin.

Die Bildungsaufgabe der *Veränderungsfähigkeit* ist auf die Anerkennungsfähigkeit zu beziehen. Bereits die Solidaritätsfähigkeit beruht auf der Fähigkeit, sich selbst zu verändern. Die eigene Veränderung ist dort im Rahmen der eigenen Bildungsmöglichkeiten geboten, wo die egalitäre Anerkennung der Differenz aufgrund eines nicht pluralisierbaren, menschenrechtswidrigen Wertes nicht zu legitimieren ist. Darüber hinaus richtet sich die zu erlernende Veränderungsfähigkeit nach außen und damit auf die Fähigkeit, die sozio-ökonomischen Verhältnisse in Kirche, Gesellschaft und Weltgemeinschaft gestaltend zu verändern.

Die Veränderung der Verhältnisse ist aufgrund menschenrechtlicher Verpflichtung von Vertragsstaaten in erster Linie eine (kirchen-)politische Aufgabe. Die Befähigung zur Veränderung der Gesellschaft bleibt jedoch eine originäre Aufgabe der politischen, ethischen und religiösen Bildung. Zu dem Kenntniserwerb über Menschenrechte und Menschenwürde tritt nun auch der ethische Kompetenzgewinn des moralischen Urteilens, die Grenze zwischen egalitärer Anerkennung und notwendiger Veränderung entwicklungsgemäß bestimmen zu können und der eigenen Erkenntnis entsprechend zu handeln.

Abschließend lässt sich feststellen: Der weitgehend eigenständig und separiert geführte Friedens- und Inklusionsdiskurs ist angesichts vieler grundagentheoretischer und pädagogischer Gemeinsamkeiten überraschend und kaum nachvollziehbar. Eine inklusive Friedenspädagogik, die auch die Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt sowie die gleiche

Anerkennung von Differenz umfassend im Blick behält, ist dringend geboten. Diskriminierungen von Menschen aufgrund von Herkunft, Kultur, Alter, Geschlecht oder Religion verletzen die Grundrechte und Menschenwürde. Die in der Öffentlichkeit umstrittenen Leitperspektiven des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg sind ein Versuch, übergreifende pädagogische Ziele zu verfolgen, der in die richtige Richtung weist. Zugleich ist es nötig, Differenzen philosophisch, theologisch und ethisch so zu reflektieren, dass deutlich wird, welche Unterschiede auf der Basis der

Grundrechte egalitär anzuerkennen und welche kritisch zu beurteilen sind.

Die plurale und globalisierte Weltgesellschaft, die in ihrem Zusammenhalt durch Gewalt, Diskriminierung und Exklusion massiv bedroht ist, sollte ihre pädagogischen Kräfte bündeln. Die Bildungsziele der Friedenserziehung und der Inklusionspädagogik eng miteinander zu verzahnen, ist ein Gebot der Stunde. Denn Frieden braucht Inklusion und Inklusion braucht Frieden.



LITERATUR

Literatur:

Nipkow, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007.

Baumann, Ulrike: Friedensfähigkeit fördern: Karl Ernst Nipkows Beitrag zur Friedenspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter (Hg.): Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft: Mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken. Münster/ New York: Waxmann 2016, 205-215.

Bielefeldt, Heiner: Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Eurich, Johannes/ Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Inklusive Kirche. Stuttgart: Kohlhammer 2011, 64–79.

Honneth, Axel: Integrität und Mißachtung: Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 501/ 1990, 1043–1054.

Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion: Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann 2010, 24–58.

Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Kaiser/ Gütersloher 1998.

Nipkow, Karl Ernst: Globales Lernen und Erziehung zum Frieden: Zwischen Vision und Evolution, in: Ders.: Nipkow, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen: Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht. Gütersloh: Gütersloher 2005.

Pregel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Opladen (1993) 2006.

Schweiker, Wolfhard: Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.

UN (Hg.): Universal Declaration of Human Rights, G.A. res. 217A (III), U.N. Doc A/810 at 71 (1948).

UN-BRK (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung). Hg. von Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (Amtliche deutsche Übersetzung, Schattenübersetzung, englisches Originaldokument und erklärt in Leichter Sprache). Berlin: Enno Hurlin 2010.

Wegner, Gerhard: Inklusion braucht tragende Beziehungen – Kirchen als Inklusionsagenten in der Gesellschaft. In: Wuckelt, Agnes/ Pithan, Annabelle/ Beuers, Christoph (Hg.): „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Münster: Comenius-Institut 2013, 24–46.

PD Dr. Wolfhard Schweiker ist als Theologe und Sonderpädagoge Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum und Privatdozent an der Universität Tübingen.

