

Friedenserziehung im Religionsunterricht

Ein Literaturbericht

1 Historischer Rückblick

Friedenserziehung setzt ein Bewußtsein davon voraus, daß mittels Vernunft auf politischem Wege Frieden hergestellt bzw. dauerhaft gesichert werden kann. Solange Kriege und aggressive Verhaltensweisen als naturwüchsig, schicksalhaft oder von Gott verhängt gelten, muß die Idee einer Friedenserziehung als einigermaßen sinnlos erscheinen. In irgendeiner Weise setzt Friedenserziehung immer auf das rationale Argument – in der Hoffnung nämlich, daß durch die planmäßige Ausbildung eines Vernunftpotentials die Unsinnigkeit und zerstörerische Kraft aggressiver Auseinandersetzungen erkannt und so der Boden zu ihrer grundsätzlichen Verhinderung bereitet werden kann.

Solches Zutrauen in die Vernunft und von Menschen herzustellende Heilszustände wuchsen kaum im Schoße des institutionalisierten Christentums; eher war es dort diskreditiert. Solange nämlich hier die menschliche Natur als prinzipiell sündig und damit unfähig zum Guten erkannt und also zu ihrem Heil auf die Hilfe Gottes angewiesen war, gab es wenig Raum zur Entwicklung eines solchen, auch nur begrenzten Zutrauens. Die Aufgabe des Menschen bestand dann lediglich darin, den bösen Triebkräften des einzelnen und der Geschichte, die ständig in zerstörerischer Absicht auszubrechen drohen, mit Zwangsmaßnahmen (u.a. mit Kriegen) so zu wehren, daß jedenfalls eine notdürftige Ordnung hergestellt werden kann. Friede – als Zustand endgültiger Versöhnung antagonistischer Kräfte – war entsprechend eine eher spirituelle Größe, verstanden als von Gott eingestifteter Seelenfriede oder als das »requiescat in pace« (vgl. z.B. Evangelisches Kirchengesangbuch Nr. 454; Ausgabe für die ev.-luth. Kirchen Niedersachsens). Allenfalls ging es noch um die Erziehung zur Friedfertigkeit – eine Tugend, die insbesondere den unteren Schichten der Bevölkerung im wahrsten Sinne des Wortes »gepredigt« wurde.

Es ist nicht verwunderlich, daß in einem solchen Klima die Idee einer Friedenserziehung nicht gedeihen konnte. Es waren vielmehr Humani-

sten und Aufklärer, die sich – auch unter Bezugnahme auf christliche Traditionen – um erste friedenspädagogische Ansätze bemüht haben: Comenius, Herder, Pestalozzi, Fröbel, Wander und Diesterweg (Roßmann 1981, 326). Comenius war wohl der erste, der die Möglichkeit erkannte, daß mittels der vom Schöpfer eingepflanzten Vernunft jeder Mensch durch alles umfassende planmäßige Bildung zum Frieden befähigt werden könne. Fortschreitend mußte es auf diese Weise – so der Bischof der Brüderunität – nahezu gesetzmäßig zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse und also zum Weltfrieden kommen (Röhrs 1971).

Viel Erfolg war solchen humanistisch orientierten friedenspädagogischen Anstrengungen nicht beschieden. Es bedurfte wohl erst der Erschütterungen des Ersten Weltkrieges, um das Bewußtsein von der Notwendigkeit einer Friedenserziehung jedenfalls punktuell neu in den Blick zu bekommen. P. Oesterreich (1879–1959) und M. Montessori (1870–1952) sind hier als Pioniere zu nennen, vor allem aber auch Fr. W. Foerster, der von 1869–1965 lebte (Bast 1982, 42–56); ihr friedenspädagogisches Engagement reicht allerdings in die Vorkriegszeit zurück. Letzterer ist für unseren Zusammenhang deshalb interessant, weil er sein friedenspädagogisches Programm christlich (d.h. aus der Sicht des katholischen Christentums) begründet. Ursache des Unfriedens ist für ihn die ungebändigte Triebnatur des einzelnen Menschen, die – soll er friedensfähig werden – durch geistige Überformung begrenzt und kultiviert werden muß. Friedenserziehung muß deshalb vor allem zur Stärkung der moralischen Kräfte des Individuums (Erziehung zur »Friedfertigkeit«) führen. Was hier nun für den einzelnen gilt, nimmt Foerster auch für Volk und Nation in Anspruch. Auch sie hält er für im Sinne des Friedens bildungsfähig. Friedenserziehung bei Foerster verfolgt allerdings keinen humanistischen Selbstzweck, sondern trägt bei zur Wiederherstellung der aus den Fugen geratenen universalen göttlichen Ordnung (Pöggeler 1957, 297–300; Bast 1982, 42–45).

Im katholischen Raum entstanden aber nach dem Ersten Weltkrieg noch andere, speziell christliche Sichtweise berücksichtigende friedenspädagogische Arbeiten. 1928 erschien das Buch von Th. Ohlmeier, *Der Gedanke der Völkerversöhnung in Schule und Katechese*, 1932 die Broschüre »Erziehung zum Frieden durch die Kirche«, verfaßt von F. Stratmann, dem literarischen Kopf des »Friedensbundes deutscher Katholiken«, der von 1917 bis 1933 bestand. Angesichts der schrecklichen Verheerungen des Krieges ist es für Ohlmeier eine schlichte Sache der Vernunft (!), künftigen Kriegen auch durch Erziehung vorzubeugen. Wie schon Foerster, so bezieht sich auch Stratmann mit dieser Forderung auf Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung, der die Schule zur Erziehung im Geiste der Völkerverständigung verpflichtete. Stärker aber noch wiegen für den Verfasser biblische Argumente: »Wie eindringlich hat uns der göttliche Heiland die Nächsten- und Feindesliebe, Sanftmut und Friedfertigkeit

ans Herz gelegt« (9). Es gilt, sie nun auch als Tugenden für die Beziehungen zwischen den Völkern zur Geltung zu bringen.

Stratmann dagegen argumentiert ganz aus dem Selbstverständnis der Kirche, sich dabei auf Eph 4,3 berufend: »Seid eifrig bestrebt, die Einheit des Geistes durch das Band des Friedens zu bewahren.« »So soll das alles sein! Das ist die Idee der Kirche und das Prinzip ihrer Friedenserziehung« (5). Allerdings hat – so Stratmann – die Kirche hier versagt; die immer wieder verkündete Friedensbotschaft hatte kaum konkrete Auswirkung. Also muß die Kirche zu ihrer ureigenen Idee zurückkehren. Die (katholische) Kirche – so verlangt der Verfasser – muß eine »Phalanx von Friedenskämpfern« bilden, »die sich mit Aufbietung aller ihr zu Gebote stehenden geistigen und materiellen Mittel dem Dämon des Krieges entgegenwirft und für den Frieden Christi im Reiche Christi streitet« (11). Friedenserziehung ist hier also integrierter Bestandteil kirchlichen Lebens. Beide Autoren sind nahezu unbekannt geblieben; auf die religiöse Erziehung haben sie praktisch keinen Einfluß gehabt. Ob es noch weitere Arbeiten gegeben hat, muß einer intensiveren Suche vorbehalten bleiben; hier könnte die Arbeit von Riesenberger (1976) weiterhelfen. Von evangelischer Seite scheint sich in diesem Zeitraum überhaupt niemand der Friedenserziehung angenommen zu haben. Es lassen sich aber in beiden konfessionellen Lagern mühelos Beiträge und Unterrichtsbeispiele finden, in denen Religionspädagogen den Krieg als pädagogische Aufgabe beschrieben haben – in der Regel verbunden mit der Diskreditierung pazifistischer Ideen (Dreißen 1942; Blühm 1984; Scholl 1984).

Auch nach 1945 kommt die Friedenserziehung, obschon als Notwendigkeit erkannt, nicht recht voran. Die einschlägigen pädagogischen Lexika wissen keine nennenswerten Daten mitzuteilen, haben oft nicht einmal das Stichwort. Friedenspädagogische Ansätze gibt es erst seit Mitte der sechziger Jahre (Schierholz 1975, 10). Interessanterweise sind sie nicht im Raum der Erziehungswissenschaften angeregt, sondern vielmehr »von kirchlichen oder kirchlich orientierten Diskussionsforen initiiert, diskutiert oder publiziert worden« (Schierholz, ebd.). H. von Hentigs bekannter Beitrag »Erziehung zum Frieden« (1968) war ursprünglich als Referat für den Evangelischen Kirchentag 1967 konzipiert. Die Religionspädagogik hat von diesen kirchlichen Initiativen allerdings nicht profitiert. Religionspädagogische Arbeiten zur Friedenserziehung setzen nur sehr zögernd ein, bleiben auf einzelne Autoren beschränkt und gewinnen nirgendwo jene zentrale Bedeutung für religionspädagogische Konzeptionen, die von friedenspädagogisch engagierten Religionspädagogen mit guten Argumenten gefordert wurde. Chr. Bäumler resümiert: »In der religionspädagogischen Theoriediskussion kommt das Phänomen der Friedenserziehung entweder überhaupt nicht in den Blick oder, wo dies doch geschieht, bleibt die theologische Begründung unzureichend. Das gilt sowohl für Ansätze, die Friedenserziehung als Element der Didaktik des

Religionsunterrichts zu betrachten, wie für eine Konzeption, als deren Strukturprinzip Friedenserziehung gelten kann« (Bäumler 1981, 13). Die Bilanz im Jahre 1984 sieht nicht viel günstiger aus, auch wenn sich die Zahl der Publikationen unter dem offenkundigen Einfluß der Nachrüstungsdebatte der achtziger Jahre merklich erhöht hat.

Vergleichsweise besser steht es mit der Erarbeitung von Unterrichtsmaterial. Hier ist der merkwürdige Umstand zu notieren, »daß viele Unterrichtsmodelle für den Religionsunterricht entwickelt wurden, obwohl die Fachdidaktik des (evangelischen wie katholischen) Religionsunterrichts sich kaum dieses Themas annahm« (Schierholz 1975, 25). Offensichtlich hatte die Religionspädagogik in der Produktion von friedenspädagogischem Unterrichtsmaterial gegenüber anderen Fachdidaktiken sogar eine führende Position (Schierholz, 39.44). Was Schierholz hier für den Zeitraum von 1969–1971 konstatiert, gilt im ganzen auch für die siebziger und achtziger Jahre.

Da die religionspädagogischen Unterrichtsmodelle zum Thema Frieden von einer Tübinger Arbeitsgemeinschaft (1973; Schierholz 1975, 26) und von Lämmermann (1981) bereits eingehend analysiert worden sind, kann sich der folgende Bericht darauf beschränken, ihre Ergebnisse in die Analyse der theoriebezogenen Literatur einzubeziehen (s.u.).

Grob gesehen läßt sich die religionspädagogische Literatur zur Friedenserziehung nach grundsätzlichen Konzeptionen und solchen Arbeiten unterscheiden, die nur einen bestimmten Aspekt verfolgen. Diese Unterteilung soll für den folgenden Literaturabriß formal maßgebend sein.

In der inhaltlichen Bilanz sollen zwei Aspekte besonders herausgearbeitet werden: Einmal soll geprüft werden, inwieweit die Religionspädagogik dem Niveau der allgemeinen Friedenserziehung entspricht; zum anderen muß danach gefragt werden, welchen spezifischen Beitrag (und in welcher Überzeugungskraft) die Religionspädagogik für die allgemeine Friedenserziehung leisten kann.

2 Friedenserziehung im Religionsunterricht (1945–1984)

2.1 Konzeptionelle Arbeiten

Das Stichwort »Friedenserziehung« fehlt in fast allen Fachlexika der fünfziger und sechziger Jahre – ein unübersehbarer Indikator für das pädagogische Bewußtsein dieser Zeit, auch in der Religionspädagogik. Ein erster Hinweis auf eine religionspädagogisch bezogene Friedenserziehung findet sich 1961 im (katholischen) »Katechetischen Wörterbuch«.

Dem Wörterbuch zufolge wird der Unfriede in der Welt verursacht durch die »Ich-Sucht« des Menschen. Sie ist zugleich Ausdruck der Disharmonie mit Gott. Durch sein gnadenhaftes Handeln in Jesus Christus, durch das die »innere Harmonie« des Menschen (mit Gott) wiederhergestellt worden ist, ist auch eine Basis für die Schaffung »äußerer Ein-

tracht« gegeben. In der Summierung solcher individueller Erfahrungen kann dann auch Frieden im nationalen wie internationalen Rahmen entstehen. Als didaktische Konsequenz ergibt sich daraus vor allem, daß zur »Selbstbescheidung« und zum Abbau von »Überlegenheitsverlangen« angeleitet werden muß. In letzter Konsequenz ist Friedenserziehung dann Appell an den »guten Willen« des einzelnen: »Aus ihm geht der Friede hervor« (Rusch 1961, 232).

Sofern überhaupt ein Bewußtsein von Friedenserziehung im Religionsunterricht bestand, dürfte die hier vertretene, ganz individualistisch orientierte Auffassung repräsentativ sein.

Von einer christlich begründeten Friedenserziehung kann man allerdings erst seit Mitte der sechziger Jahre sprechen. An ihrem Entwurf beteiligen sich zunächst nur – wie schon in der Weimarer Republik – ausschließlich katholische Autoren. 1967 erscheinen zwei Beiträge von W. Rest und W. Dirks, in denen – möglicherweise unter dem Eindruck des expandierenden Vietnamkrieges – die Dringlichkeit einer »Erziehung zum Frieden« unterstrichen wird. Beide plädieren für die Ableitung eines solchen Konzepts aus dem Frieden Christi, der alle Vernunft übersteigt, aber gleichsam seine Inkarnation im zwischenmenschlichen Bereich sucht (»Inkarnatorischer Friede«; Dirks 1966, 399). Friedenserziehung ist deshalb primär »Erziehung zum Christentum« (Dirks 1967, 68).

Allerdings kann sie sich nicht in der Glaubensunterweisung erschöpfen. Der Erzieher muß zwei weitere wichtige Gesichtspunkte einbeziehen. Einmal muß er die »Urmacht der Aggression« berücksichtigen, die – im Sinne der Verhaltensforschung – sowohl ein notwendiges Element zur Herausbildung eines stabilen menschlichen Lebens ist, als auch zerstörerische Potentiale freisetzt und also Ursache von Kriegen ist. Die pädagogische Aufgabe besteht damit darin, »Ventile des Aggressionswillens zu öffnen, die sich nicht gegen die Person des Nebenmenschen richten« (Dirks 1967, 73). Zum anderen ist Friedenserziehung als politische Aufgabe bewußt zu machen; die »Erziehung zur Friedfertigkeit« (Rest 1967, 33ff) im Sinne der Beherrschung des Triebpotentials, wie sie biblisch gefordert wird, muß weiter dimensioniert werden als »Erziehung zur bewußten Friedensgesinnung« (Rest 1967, 38ff), inhaltlich bestimmt durch politische Unterrichtung und Information (z.B. darüber, daß Kriege von Menschen angestiftet werden), durch Erziehung zu politischer Willensbildung und zur Bereitschaft, politische Verantwortung zu übernehmen (Rest 1967, 42).

In der gleichen Richtung votiert D. Emeis (Mitglied und geistlicher Beirat der Pax-Christi-Bewegung), der 1968 das erste religionspädagogisch relevante Buch zur Friedenserziehung vorgelegt hat (Emeis 1968 II; vgl. auch die anderen Arbeiten von Emeis 1968 I, 1970 und 1971 sowie Pax Christi 1968). Auch er setzt triebtheoretisch an, ortet aber das Unfrieden schaffende Übel noch tiefer im »Dunkel der Sünde«: »Sünde meint . . . in diesem Zusammenhang . . . die unbegreifliche Verflochtenheit des Menschen in eine Krankheit aller, die die kostbarsten Werte, das Gelingen der Werke und der Gemeinschaft des Menschen zutiefst in Frage stellt. Diese Sünde ist eine Macht, vor der sich der Mensch erleben kann« (Emeis 1968 II, 24).

In letzter Konsequenz kann also Frieden nicht von Menschen herbeigeführt werden, sondern nur durch den, der die Macht der Sünde gebrochen, aber damit auch einen neuen Grund für mögliches Friedenshandeln gelegt hat. Zwar hat der von Menschen geschaffene Frieden gegenüber dem Frieden Gottes immer nur vorläufige Gestalt; er wird »unbefriedigend bleiben« (46). Auf ihn hinzuarbeiten ist dennoch nicht fruchtlos oder gar überflüssig. Ob erfolgreich oder nicht: »Friedensbemühungen in dieser Zeit sind Aussaat für den letzten Frieden« (49).

Die didaktische Konsequenz dieses theologischen Konstrukts ist darin zu sehen, daß den Jugendlichen auch die Sorge um den irdischen Frieden auferlegt werden muß; christliche Erziehung darf nicht einseitig auf »einen Seelenfrieden in dieser Zeit« (53) abzielen.

Emeis konkretisiert diese didaktische Dimension ausführlich: Christlich begründete Friedenserziehung soll Interesse am Frieden wecken, junge Menschen engagieren zur Sorge um die Benachteiligten, aber auch Anlaß geben zum politischen Engagement für gerechtere Verhältnisse, soll motivieren zum Friedensdienst. Friedenserziehung soll beitragen zur Ächtung des Krieges als Mittel der Politik, die Gewissensfrage des Wehrdienstes schärfen u.a. mehr.

Christliche Friedenserziehung soll – konsequenterweise – letztlich zur Politik erziehen (110ff), und zwar im demokratischen Sinn. Die didaktische Reflexion soll sich dabei an dem Grundgedanken orientieren, daß dem Christen die Sorge um den notleidenden Nächsten aufgetragen ist. Da sein Übel möglicherweise auch durch ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse verursacht ist, müßte die Forderung ihrer grundsätzlichen strukturellen Veränderbarkeit mit in den Blick kommen.

Den politischen Aktionsrahmen für solche christlich orientierte Friedenserziehung sieht Emeis allerdings sehr begrenzt. Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, zum politischen Denken und Handeln anzureizen; die Ausarbeitung konkreter Friedensprogramme ist jedoch Sache der Fachleute (115).

Im Jahre 1969 erscheint dann das erste religionspädagogische Unterrichtsmodell zur Friedenserziehung (Hagedorn 1969; vgl. Schierholz 1975, 9), auch dieses aus katholischer Sicht abgefaßt. Religionspädagogisch orientierte Friedenserziehung bis zum Ende des sechsten Jahrzehnts ist also ausschließlich Sache katholischer Autoren.

Bei den evangelischen Religionspädagogen wird das Problem publizistisch erst zu Anfang der siebziger Jahre dringlich. Im Jahre 1969 veranstaltete Martin Stallmann ein religionspädagogisches Preisausschreiben zum Thema »Frieden auf Erden«. Zwanzig Arbeiten wurden dazu eingereicht; die besten wurden 1972 veröffentlicht (Stallmann 1972).

Das von Stallmann bilanzierte Ergebnis ist auf den ersten Blick allerdings verblüffend. Obschon es sich ausdrücklich um ein religionspädagogisches Unternehmen handelte und der Zusammenhang mit der biblischen Tradition in der Aufgabenstellung nicht zu übersehen war, hat keiner(!) der Bewerber die Verbindung zu ihr hergestellt. Die Aufgabenstellung wurde rein politisch oder sozialpsychologisch aufgefaßt (so z.B. auch bei Otto, Dörger und Lott 1972).

Der Herausgeber führt diesen theologischen Mangel auf zwei Ursachen zurück: Einmal bietet die Geschichte des Christentums wenig Anlaß, Ideen und Handlungsmodelle zur Schaffung von Friedenssituationen zu erinnern; Christen waren oft genug an der Verhin-

derung von Frieden beteiligt. Zum anderen weist Stallmann auf das christologische Defizit des damals sich entwickelnden problemorientierten Religionsunterrichts mit seinem nahezu exklusiven Rückbezug auf das soziale Verhalten Jesu hin. Der Kritiker setzt dagegen: »In Wirklichkeit bringt sich ein solcher Religionsunterricht auch um die religionspädagogische Effizienz. Der christlichen Überlieferung zufolge müßte der Friede als Inhalt einer Botschaft verständlich gemacht werden, als Ansage des von Gott ein für allemal verwirklichten Heils der Welt. Die Christenheit beruft sich für diese Wirklichkeit nicht auf Jesu Verhalten, sondern auf die Stunde seines Todes, auf das Kreuz also, das die Christenheit kraft Jesu Auferstehung als den Sieg Gottes zu verstehen, zu verkündigen und zu glauben lernte« (106). Für friedenspolitisches und friedenspädagogisches Engagement ist deshalb nach Stallmann die Einsicht entscheidend: »... In der christlichen Überlieferung ... wird ein Glaube erwartet, der des Friedens, des Heils für alle Welt immer schon vor aller menschlichen Aktivität gewiß ist« (109). Diese Vorgabe kann und sollte allerdings zum Friedensengagement motivieren. Wenn der Religionsunterricht zu solchem Verständnis anleitet, kann er seinen genuinen Beitrag zur politischen Bildung leisten. Es ist aber nicht seine Sache, das Friedensthema sozial und politisch zu materialisieren. Nur wenn sich dafür kein Fach der Schule bereit findet, kann der Religionsunterricht – gleichsam als Notmaßnahme – auf dieser Ebene aushelfen.

Gemeinsam ist allen bisher besprochenen Arbeiten, sofern sie christliche Friedenserziehung auch als politische Aufgabe begreifen, daß sie in der politischen Konkretion äußerst zurückhaltend sind, ja sich wie Emeis und Stallmann geradezu selbst beschränken. Das ist offensichtlich in einem christologisch verengten Friedensbegriff begründet; er hat rein spirituellen Charakter und wird nicht aus der umfassenden Friedensperspektive des alttestamentlichen Schalom gedeutet, wie ihn H.P. Schmidt 1969 herausgearbeitet und ansatzweise auch im Hinblick auf religionspädagogische Prozesse reflektiert hat (Schmidt 1971).

Die *Bilanz* für friedenspädagogische Bemühungen im Religionsunterricht *bis 1970* ist einigermmaßen ernüchternd: Es gibt wenige einzelne Arbeiten, die zudem kaum aufeinander Bezug nehmen, in ihrer konzeptionellen Durchgestaltung (wie bei der vorliegenden Tradition nicht anders zu erwarten) in theologischer, sozialwissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht sehr unfertig sind und auf die religionspädagogische Theorie weder in konzeptioneller noch in thematischer Hinsicht irgendeinen Einfluß gehabt haben. Für das nächste Jahrzehnt fällt das Thema Friedenserziehung im Religionsunterricht dann allerdings überhaupt ganz aus. Vergleichsweise günstiger sieht es in diesem Zeitraum – jedenfalls in quantitativer Hinsicht – mit der religionspädagogischen Medienproduktion aus, wie sie G. Lämmermann 1981 bilanziert hat. Allerdings kommt Lämmermann in seiner inhaltlichen Analyse zu keinem befriedigenden Ergebnis. Durchweg besitzt das Thema »Frieden« keinen wirklichen religionspädagogischen Stellenwert; das wird schon darin erkennbar, daß es durchgehend thematisch bzw. teilthematisch gefaßt wird, nicht aber als Unterrichtsprinzip.

Für die Grundschulmodelle besteht der folgenreichste Mangel in der Reduzierung der Gewalt-Frieden-Problematik auf eine individualistische Ebene, die didaktisch vorzugsweise am Paradigma »Streit« abgehandelt wird. Gekoppelt mit einem negativen Friedensbegriff

wird solche Friedenserziehung zum bloßen Appell des Gewaltverzichts, theologisch unterstützt durch den Hinweis auf jesuanische Handlungsanleitungen in der Bergpredigt (Verzicht auf Rache, Feindesliebe). Die Realität von Gewalt und Macht in ihrer auch strukturellen Bedeutung sowie die mühevolle Gewinnung von Handlungsperspektiven für den Frieden kommen so für den Grundschüler nicht in den Blick.

Auch in den Unterrichtsmodellen für die Sekundarstufe I ist ein beträchtliches Defizit an politischer Reflexion zu verzeichnen. Auf seine eigene Betroffenheit (z.B. von der Gewaltsituation in Familie und Schule) wird der Schüler weder hier noch in den Modellen der anderen Schulstufen angesprochen. Gelegentlich steht ein spiritueller theologischer Friedensbegriff so sehr im Vordergrund, daß es mehr um die Erzeugung von Glaubenshaltung zu gehen scheint als um die Klärung der realen Friedensfrage: »Die Struktur der Modelle ist Folge des Ansatzes, der Freiheit und Frieden zugunsten der Vorstellung von der Herrschaft Gottes theologisch diskreditiert« (Lämmermann 1982, 212).

In der Sekundarstufe II werden die Unterrichtsmodelle – so Lämmermann – jedenfalls der Komplexität des Themas gerecht. Allerdings werden nur Lernprozesse auf kognitiver Ebene ausgelöst. Ob die Unterrichtsmodelle, die im wesentlichen aus vielfältig auslegbaren Textsammlungen bestehen, allerdings den Anspruch einer kritischen Friedenserziehung erfüllen, ist mit Lämmermann zu bezweifeln. Sie arbeiten eher einem positionellen Wissenschaftsbegriff zu (vgl. auch die Kritik der AG Tübingen 1973).

Angeichts der desolaten Theoriediskussion um die Friedenserziehung im Religionsunterricht überrascht die im ganzen doch sehr negative Bilanz Lämmermanns nicht. Verwunderlich ist lediglich der Umstand, daß so viele religionspädagogische Unterrichtsmodelle zur Friedensthematik publiziert worden sind. Keines der anderen für die Friedenserziehung zuständigen Fächer der Schule ist in mediendidaktischer Hinsicht so reich ausgestattet!

Erst mit der Arbeit von Chr. Bäumler (1981) wird die konzeptionelle Frage der Friedenserziehung im Religionsunterricht wieder aufgenommen. Der Autor bemüht sich allerdings nicht um den komplexen Zusammenhang des Themas, sondern verfolgt nur den einen – gleichwohl grundsätzlichen Aspekt – einer theologisch-politischen Begründung von Friedenserziehung. Als Grundposition theologischen Friedensverständnisses ist für Bäumler »die Unterscheidung zwischen dem Frieden Gottes und dem Frieden der Welt leitend« (137). Um allerdings zu religionspädagogisch relevanten Leitgedanken zu kommen, dürfen beide Größen nicht nur in einem additiven Verhältnis stehen (wie in der theologischen und religionspädagogischen Tradition üblich); vielmehr müssen sie einen integrativen Zusammenhang bilden. Das gelingt Bäumler mit der Formel F. Wagners von der Grundstruktur der Theologie als »Selbstexplikation an der Stelle des Andersseins« (Wagner 1982, 70).

Wagner zielt damit auf den Inkarnationsvorgang: Gott expliziert sich an der Stelle des – endlichen – Menschen, wird darin aber ganz als Gott erfahrbar.

Auf die Friedensproblematik angewandt: Die Selbstexplikation Gottes in der Inkarnation erfolgte in spezifischer Weise. Er entfaltet sich nicht in »Macht«, sondern in »Ohnmacht«, er »macht sich zur passiven Substanz, zum Menschen«. Im Inkarnationsvorgang wird also das Prinzip der Gewalt aufgehoben. »Christliche Theologie kritisiert so von ihrem Anfang her – der Inkarnation – jede mögliche Gewaltstruktur« (108).

Indem der Mensch so Gott erkennt, erkennt er sich selbst als jemand, der sich selbst mit

Macht und Selbstbehauptung durchsetzen will. »Dadurch wird der Geist der Gott-Mensch-Einheit in dem Sinne konstituiert, daß Gott sich an der Stelle des Menschen und der Mensch den Mensch gewordenen Gott expliziert und realisiert . . . Gott ist nicht mehr die ferne Macht, sondern der Gehalt des Geistes, der durch den Menschen seine Realisierung erfährt« (111).

So kann in überzeugender Weise Friede Gottes und Friede auf Erden innerlich verzahnt werden. Allerdings kommt nun alles auf die Verwirklichung des letzteren an. Hier aber weicht Wagner aus; denn er glaubt, die Theologie verlöre ihr »Wahrheitskriterium«, wenn sie sich parteiübergreifend kritisch in bestehende Machtverhältnisse hineinziehen lasse. Aber erzwingt nicht der Ansatz Wagners eigentlich ein theologisch stringentes Plädoyer für die Ohnmächtigen? Muß Theologie nicht Partei ergreifen, wenn sie bei ihrer Inkarnationswahrheit bleiben will?

Bäumler nun übernimmt den Ansatz Wagners so, daß er ihn erziehungswissenschaftlich mit dem Begriff der Identität vermittelt. Selbstexplikation im anderen seiner selbst ist dann als »gelungene Identität« zu verstehen. »Der theologisch begründete Begriff der Identität als Selbstexplikation im anderen seiner selbst kann nämlich kritisch gegen den Begriff der Selbstverwirklichung im Sinne unmittelbarer Selbstdurchsetzung gewendet werden« (144). Denn unmittelbare Selbstdurchsetzung basiert auf dem Gewaltprinzip. Folgt man dieser Argumentation, dann leuchtet wohl ein, daß Friedenserziehung nicht nur zentrales Thema für den Religionsunterricht ist, sondern Religionsunterricht als solcher Friedenserziehung sein muß.

Die Schwäche des Ansatzes von Bäumler besteht allerdings einmal darin, daß er den negativen Begriff von Selbstverwirklichung nicht mit der faktischen Schwierigkeit der meisten Jugendlichen, überhaupt auf den mühevollen Weg von Selbstverwirklichung und Identitätsfindung zu kommen, abklärt. Zum anderen geht es auch Bäumler um die praktischen Konsequenzen; zwar kritisiert er darin Wagner, bleibt selbst aber mit Ausnahme eines Beispiels über das Verhalten von Schülern und Lehrern in ihrem gegenseitigen Verhältnis relativ allgemein und unverbindlich. Politische Gewaltverhältnisse bleiben ganz ausgeblendet.

Obschon fast alle Autoren Friedenserziehung im Religionsunterricht grundsätzlich als politische Aufgabe beschreiben, ist bei ihnen durchweg wenig politisch Greifbares zu finden. Das ändert sich mit dem Jahre 1982. Die alte Berührungsangst der Religionspädagogen zum politischen Bereich hin scheint nun überwunden. Beeinflußt von der großen Debatte um den Nato-Doppelbeschluß beziehen einige von ihnen eindeutig Position, verstehen sich mit ihren Beiträgen gar als Teil der Friedensbewegung. Ähnlich wie Stallmann wirft auch Mette zunächst die Frage auf, ob die Religionspädagogik angesichts der belasteten Geschichte des Christentums zur Friedenserziehung überhaupt legitimiert sei. Dennoch ist sie ihre ureigenste Sache; denn es gibt im Christentum auch Spuren konsequenter christlicher Friedensgesinnung, so z.B. bei den Quäkern. Sie haben Jesu »radikales Dasein für andere« (178), sprich: das Gebot der Feindesliebe, zu realisieren versucht. Für die Abrüstungsproblematik ist diese Haltung

von fundamentalem Belang, weil in ihm der Gegner »als Mitarbeiter am Frieden« (179) ernst genommen wird. Solche friedensethischen Konsequenzen finden ihren letzten Grund darin, »daß der Friede, wenn er auch noch umstritten und bedroht ist, grundsätzlich in Jesus Christus bereits angebrochen und verwirklicht ist« (181). Das ist in der Schule geltend zu machen.

Hinsichtlich der didaktischen Konkretionen plädiert Mette dafür, den Ernstfall Frieden bereits im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen (»erzieherischer Nahbereich«, 183) beginnen zu lassen, dessen Gewaltproblematik allerdings auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht analysiert werden muß. Besonders wichtig bei Mette ist, daß er die ganze kirchliche Praxis didaktisch mit einbezieht. Z.B. sollen auf allen pädagogischen Ebenen auch die Sakramente als »reale Zeichen des Friedens Gottes mit den Menschen« (186) verständlich gemacht werden. Friedenserziehung in diesem Sinne sollte nach Mette deshalb in der Religionspädagogik nicht als eigener Themenbereich organisiert werden, sondern als durchgehende Perspektive.

Der Aufsatz von Mette hat Pate gestanden für die nun allerdings sehr viel weiter ausgeführte Arbeit von M. Mettner und J. Thiele mit dem schönen Titel »Entwaffnender Glaube«. Während allerdings bei Mette der Zusammenhang mit der Friedensbewegung mehr indirekt erschlossen werden kann, wird er hier nun konfessorisch herausgekehrt; die neutralistische Haltung des katholischen Christentums in der Friedensfrage wird ausdrücklich kritisiert.

Kernstück des Buches von Mettner/Thiele ist die theologische Begründung des Engagements für den Frieden bzw. für Friedenserziehung. Die Autoren setzen – kirchliche Zeitgenossenschaft im Friedensengagement verratend – alttestamentlich mit dem Schalombegriff an und definieren ihn als »das gute Leben unter Gottes Hand in ganzheitlichen, gerechten, menschenwürdigen Verhältnissen« (31). Wenngleich aber Gott solchen Frieden in Jesus Christus verfügt hat und eschatologisch vollenden wird, ist doch die menschliche Verantwortung mit angesprochen, und zwar im Modell des historischen Jesus: »Jesus selbst realisiert diese Friedensherrschaft Gottes immer wieder punktuell-situativ und gibt somit ein Vorbild für jedes Friedenshandeln ab, indem er Kranke heilt, Dämonen austreibt . . . , indem er Mahl mit den Sündern und Ausgestoßenen hält . . . , indem er sein Wirken insgesamt als Realisation der den Vätern gegebenen endzeitlichen Verheißung deutet« (43). Die Gebote Jesu, insbesondere in der Bergpredigt, sind Weisungen zum Engagement für den Frieden, zentral gefaßt im Gebot der Feindesliebe. Mettner/Thiele bestimmen theologisch genauer als ihre Vorgänger, warum christliche Ethik mit einem weitgefaßten positiv orientierten Friedensbegriff operieren muß. Es geht nicht nur negativ um die Abwesenheit von Krieg, sondern um die Schaffung gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen alle Menschen eine menschenwürdige Existenz finden können; die Quelle von Gewalt kann so gedrosselt oder gar verschlossen werden.

In ihrem friedenspädagogischen Anspruch – auch hier wieder Mette folgend – sind die Verfasser erfreulich zurückhaltend, wohl wissend, daß Friedenserziehung äußerst begrenzte Möglichkeiten hat (vgl. auch Bast 1982): »Das Paradigma ›entwaffnender Glaube‹ versteht sich als ein Impuls, mittels eines kleinen Schritts das friedenspädagogische Defizit der deutschen katholischen Katechetik zu verringern« (17). In der Friedenserziehung kann es lediglich darum gehen, »Möglichkeiten . . . zu entdecken, um ›Frieden‹ in einer zutiefst

friedlosen Zeit durch zeichenhaftes Handeln aus dem Glauben vorwegzunehmen, ihn in vielfältigen Formen einzuüben« (19).

Den Faden von Mette aufnehmend sprechen die Autoren damit besonders die (katholische) Kirche an; sie soll Friedenserziehung zum integrativen Element der Gemeindekatechese werden lassen, soll Friedenskirche werden, einen Frieden gleichsam antizipierend, den die Welt erwartet – angesichts der tatsächlichen Machtverhältnisse sicher eine äußerst idealistische Perspektive! Didaktische Realisationen – wie sie im Untertitel des Buches mit angesprochen sind – sucht man allerdings vergebens. Im Ergebnis bleiben Mettner/Thiele bei allgemeinen Forderungen stehen.

Der vorerst letzte Beitrag zum Thema ist das Buch von I. Baldermann, *Der Gott des Friedens und die Götter der Macht* (1983). Obschon erschienen in der Reihe »Wege des Lernens«, tritt allerdings die eigentlich didaktische Reflexion stark in den Hintergrund. Der didaktische Einleitungsteil (»Rückbesinnung auf das didaktisch Notwendige«, 11–21) wirkt wie vorgesetzt.

Eigentlich geht es Baldermann um einen Beitrag zur Nachrüstungsdebatte (»Schrittweise Enthüllung kollektiven Wahnsinns«, 22ff). Dabei ist es das besondere Anliegen des Autors, die gegenwärtige militärische Bedrohung in der Welt im Medium biblischer Tradition zu deuten. Aktualität gewinnen in diesem Zusammenhang die biblischen Geschichten und Visionen des Chaos: »Plötzlich kann das Ende der Geschichte da sein« (51ff). Aus den biblischen Traditionen ergeben sich aber auch Perspektiven der Hoffnung; denn die Bibel erzählt von einem »Gott des Friedens«, der sich gegen die Götter der Macht behauptet. Dieser Gott sucht Menschen, die aus der durch die Faszination der Macht bestimmten Welt aussteigen und sich im Vertrauen auf ihn in die durch die alttestamentlichen Bevollmächtigten sowie durch Jesus inszenierte Friedensherrschaft hineinziehen lassen. Ihnen gilt als Weisung zu diesem neuen – in Jesus schon angebrochenen – Leben die Bergpredigt, die in den Seligpreisungen mit einer »gewaltigen Vision der Hoffnung« (95) beginnt.

Ähnlich wie Mettner/Thiele legt Baldermann hier ein allgemeindidaktisches Konzept vor. Exemplarisch kann man bei ihm lernen, wie biblische Traditionen heute relevant werden können. Damit rückt der Verfasser offensichtlich von der früher vertretenen Position einer reinen Bibeldidaktik ab und nähert sich problemorientierten Entwürfen. Dies wird daran erkennbar, daß er für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts das Kriterium der »Notwendigkeit« einführt (11). Dieses bestimmt sich nicht mehr allein aus dem Wahrheitsanspruch des Wortes Gottes, sondern auch aus den drängenden Fragen der jeweiligen Situation, derzeit besonders aus der Drohung des atomaren Holocausts. Zu ihnen sollen biblische Traditionen in hilfreiche Korrespondenz gesetzt werden, um angesichts der Hoffnungslosigkeit Hoffnung zu entbinden. Didaktik als Entwurf der Hoffnung heißt die neue religionspädagogische Aufgabe. »Das biblische Wort bleibt ein Wort von außen, aber es ist ein gesprächsfähiges Wort, das seine eigene Evidenz hat: eben die Evidenz der größeren Menschlichkeit einer aller Verzweiflung trotztenden Liebe, und wohl auch die Evidenz einer lebensnotwendigen Hoffnung. Außerhalb dieses Dialogs aber sind die biblischen Texte nicht oder nur mißzuverstehen« (19) – Baldermann 1983!

2.2 Darstellungen didaktischer Aspekte und Einzelprobleme

Neben den eigentlich konzeptionellen Arbeiten finden sich auch solche, die den Schwerpunkt stärker in der didaktischen Entfaltung haben oder einzelnen Problemen nachgehen. In erster Linie ist hier das umfangreiche und didaktisch interessant gestaltete Lernprogramm von A. Friemelt und F. Oser (1973) zu nennen, das die Absicht verfolgt, Rolle und Verantwortung von Wissenschaft und Christentum für den Prozeß des Friedens bewußt zu machen.

Eine ganze Reihe Aspekte des vielschichtigen Problems werden materialreich aufgearbeitet, nicht aber konzeptionell miteinander verbunden; sie bleiben additiv nebeneinander stehen. Eine pädagogisch beabsichtigte Intention? Das Lernprogramm wendet sich an einen weiten Benutzerkreis; gedacht ist an Schüler der Sekundarstufe II, an Hörer aus der Erwachsenenbildung, aber auch an Studierende für das Lehramt sowie an jedermann zum Selbststudium. Was die Darstellung und Reflexion der Friedenserziehung selbst betrifft, ist das Lernprogramm allerdings am schwächsten; eine im engeren Sinne religionspädagogische Aufgabe wird nicht ermittelt. Das pädagogische Kapitel ist nicht nur in quantitativer Hinsicht das kürzeste.

Den 1980 erschienenen Aufsatz von G. Koch könnte man auch noch den konzeptionellen Arbeiten zurechnen, wenn nicht der theoretische Begründungszusammenhang zu skizzenhaft geblieben wäre. Ohne Rückbindung an eine religionspädagogische Theorie bleibt die Forderung nach Friedenserziehung als zentralem Prinzip des Religionsunterrichts (125), wenn auch verwurzelt im biblischen Schalom, zu allgemein. Überzeugender gelingt es der Verfasserin schon, durch eine nähere Beschreibung konkreter Unterrichtsthemen plausibel zu machen, daß Friedenserziehung »das integrierende Moment eines humanen Bildungsprogramms« (127) werden könnte.

Ganz von didaktisch-methodischen Interessen sind die Beiträge von K. Kirsch, R. Schwab und R. Kirste (1982) bestimmt.

Kirsch weist für eine Friedenserziehung im Religionsunterricht auf die Möglichkeit (Notwendigkeit?) des Projektunterrichts hin, Schwab auf die günstige Gelegenheit der Zusammenarbeit von Religionsunterricht und »Gemeinschaftskunde« (!). Kirste schließlich beschreibt einen von Lehrern und Schülern gestalteten Studientag, der hauptsächlich in einer Kaserne abgehalten wird und bei dem verschiedene Lernvorhaben miteinander verbunden werden. Einer der Höhepunkte dieses Studientages ist das gemeinsame Gebet von Lehrern, Schülern und Soldaten. Alle drei Autoren sind sichtlich bemüht, bei inhaltlichen Aussagen strikt »neutral« oder »ausgewogen« zu bleiben. In den drei Berichten spiegelt sich nichts wider von den Ereignissen und Erregungen über Frieden und Sicherheit der achtziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland.

Das ist bei den inhaltlich profilierten Stellungnahmen von D. Zilleßen (1981) und H. Gloy (1983) ganz anders. Zilleßen mutet dem Religionsunterricht, sofern er nach christlichem Grundverständnis ausgerichtet ist, in der Frage von Rüstung und Friedenssicherung eine eindeutig-einseitige Position zu. Erziehung zum Frieden muß in letzter Konsequenz junge Menschen dazu befähigen, ohne Bedrohung und Gewalt auszukommen:

»Wie kann der Religionsunterricht den Sinn der Rede von Gott als Ursprung und Basis von Vertrauen sowie als Bedingung möglichen Friedens einsichtig machen – wenn nicht am konkreten Beispiel des Verzichts auf Waffen, der Gewaltlosigkeit und der Friedfertigkeit?« (168). Der nun einmal bestehenden Radikalität des Evangeliums in der Friedensfrage wird hier besser Rechnung getragen als in der religionsdidaktischen Forderung nach Ausgewogenheit der Meinungen, wie sie z.B. Lüpke (1983) vertritt.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die »religionspädagogischen Anmerkungen zum Streit der Kultusminister über die Friedenserziehung« (1983) von H. Gloy. Der Verfasser analysiert die parteipolitisch unterschiedlichen Entwürfe zu einer Kultusministerkonferenz-Empfehlung für eine Friedenserziehung. Bei der CDU-Fassung kommt er zu dem Ergebnis, daß sie für den evangelischen Religionsunterricht nicht nur nicht bindende Vorschrift sein kann, sondern sogar verfassungswidrig ist. Sie unterläßt es nämlich, den Friedensdienst auch ohne Waffen als Beitrag zur Friedenssicherung mit darzustellen. Damit steht sie im Gegensatz zur Friedensdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland 1981, die beide Möglichkeiten des Friedensdienstes mit und ohne Waffen gleich gewichtet hatte. Der CDU-Entwurf ist deshalb mit Artikel 7 III 2 GG nicht vereinbar; denn in ihm ist der Inhalt des Religionsunterrichts an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften gebunden, in diesem Fall also an die Friedensdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Ein wenig enttäuschend ist das am Thema Frieden ausgerichtete Buch über »Ethik und religiöse Erziehung« (1980), gemeinsam verantwortet von R. Mokrosch, H.P. Schmidt und D. Stoodt. Eigentlich geht es (besonders bei Schmidt und Mokrosch) um das Problem ethischer (aus philosophisch-theologischer Sicht) und moralischer (aus entwicklungspsychologischer Sicht) Urteilsbildung bei Kindern und Jugendlichen; der religionspädagogische Akzent wirkt hier etwas angehängt und bringt religionspädagogisch nur in einem sehr allgemeinen Sinne etwas ein. Im zweiten Teil des Buches geht es dann um »Elemente und Medien zur Friedens- und Konflikterziehung im Religionsunterricht« (101ff).

Hier finden sich wichtige allgemeine Aussagen zur Friedens- und Konflikterziehung; für den fachspezifischen Anteil aber, wie er in der Überschrift versprochen war, verbleiben nur wenige Seiten (126–129. 131–137), wobei eigentlich nur anhand von ausgewählten Materialien einzelne religionspädagogische Aspekte besprochen, aber nur ansatzweise fachdidaktisch reflektiert werden. Nur in der von Stoodt besorgten Zusammenstellung religionspädagogischer Medien zur Friedenserziehung (138ff), jeweils für bestimmte Schulstufen und Schulsituationen, kommt das fachdidaktische Interesse stärker zur Geltung. Insgesamt aber stellt das Buch keinen Erkenntnisfortschritt zum Thema Friedenserziehung im Religionsunterricht dar.

Zuletzt ist auf zwei kleine Beiträge von R. Blühm (1984) und N. Scholl (1984) hinzuweisen. Blühm untersucht in exemplarischer Weise die Aus-

sagen über Krieg und Frieden in der didaktischen Literatur von 1901–1931. Das Ergebnis ist einigermmaßen erschreckend.

Nur in dem Katechismus-Entwurf von Bonhoeffer und Hildebrandt findet sich eine eindeutige und kompromißlose Beurteilung des Krieges aus christlicher Sicht. Ansonsten aber wird dem Jugendlichen mindestens Verständnis für das Kriegführen abverlangt. Krieg wird in der Regel im Unterrichtsmaterial als gerechter Krieg, als von Gott geforderter Krieg oder gar als im Erziehungsplan Gottes so vorgesehener Krieg dargestellt. Soldatische Tugenden werden als vorbildhaft gelobt; Krieg weckt heroische Haltungen wie Gemeinsinn, Selbstaufopferung und Entsagung. In einem von dem bekannten Kirchenhistoriker O. Clemen mit verantworteten Band für die gymnasiale Oberstufe (1927) gilt der Krieg als gleichsam unausweichliches Verhängnis der Sünde: »Die Beziehungen der Völker werden trotz aller schönen Worte und Theorien immer noch so sehr durch brutale und kluge Selbstsucht regiert, daß Kriege voraussichtlich noch für lange Zeit unvermeidlich sind. Sie entstehen oft wie Naturkatastrophen, ohne daß eine besondere Schuld sicher nachzuweisen wäre. Dann ist es Pflicht des Christen, sich dem Dienst an seinem Volke nicht zu entziehen« (135). Die katechetische Literatur ist ein getreuer Spiegel ihrer Zeit. Die radikale Liebesethik des Evangeliums hat in ihr offensichtlich und deprimierenderweise wenig ausgerichtet, extreme Anschauungen über den Krieg nicht einmal mildern können.

Ähnlich N. Scholl: Er hat in den Kriegsjahrgängen 1914–1918 der Katechetischen Blätter nachgeschlagen und war bestürzt darüber, mit welcher Selbstverständlichkeit Religionspädagogen unter Berufung auf das Evangelium den Krieg als pädagogische Aufgabe gepriesen haben.

Es wäre sehr wichtig für die Friedenserziehung im Religionsunterricht, wenn die Aufsätze von Blühm und Scholl historische Forschungsvorhaben ähnlicher Art anregen könnten. Die Religionspädagogik könnte so zur Besinnung darüber kommen, daß sie ständig der Gefahr ausgesetzt ist, bei anders gearteter Absicht doch den herrschenden Zeitgeist zu reproduzieren, statt sich der Provokation des Evangeliums radikal auszusetzen.

3 Versuch einer Bilanz

Die Geschichte der Friedenserziehung in der Religionspädagogik lehrt: Man hat sich das Thema eher von außen aufnötigen lassen, nicht aber als genuin religionspädagogisches aus dem Evangelium abgeleitet. Zudem waren es immer nur einzelne, die sich hier der Verantwortung bewußt geworden sind, übrigens oft ohne aufeinander aufzubauen und Bezug zu nehmen. Immer wieder wurde das Thema Friedenserziehung von Religionspädagogen gleichsam neu entdeckt. Auch heute ist sie in der Religionspädagogik alles andere als selbstverständlich.

Allerdings müssen auch die Schwierigkeiten gesehen werden, in denen sich die Religionspädagogik befindet. Friedenserziehung ist eigentlich ein fächerübergreifendes Programm. Solange solche Vorhaben nicht besser konzipiert und eingeübt sind, läßt sich das z.T. erschreckende politische und sozialwissenschaftliche Defizit ihrer friedenspädagogischen Bemühungen schwerlich alleine auf die Religionspädagogik abwälzen. Eher

schon mag gefragt werden, ob die aufgezeigten theologischen Ansätze glaubwürdig in fächerübergreifende Konzeptionen vermittelt werden können. Wird man dort einen vorgängigen Frieden akzeptieren, der höher ist als alle menschliche Vernunft? Wie soll man ihn Jugendlichen plausibel und konkretes politisches Friedensengagement entzündend erklären?

Insgesamt wirken die bisherigen Beiträge zur Friedenserziehung in der Religionspädagogik noch sehr unfertig, abrißhaft und kurzatmig, manchmal naiv-aktionistisch und punktuell. Ihr Charakter als Gelegenheitschriften einzelner engagierter Religionspädagogen ist nicht zu übersehen. Was ihnen fehlt, ist der eschatologische Atem des Evangeliums, in dessen Sog – allen Rückschlägen zum Trotz – geduldig und unter Aufbietung aller Kräfte der Vernunft und des Glaubens auf die große Hoffnung hin gearbeitet wird, die schon im Werden ist. Hier könnte von einem Vergessenen gelernt werden, H.J. Heydorn, der mit seinen »Elemente(n) einer Friedenserziehung« (1970) auch für die friedenspädagogische Arbeit in der Religionspädagogik einen überzeugenden bildungstheoretischen Rahmen vorgelegt hat.

Abgeschlossen: September 1984

Literatur

- I. Baldermann, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983.
 R. Bast, Friedenspädagogik. Möglichkeiten einer Erziehung zum Frieden, Düsseldorf 1982.
 H.-D. Bastian, Ist Friede lernbar?, Radius 1973, H.2, 10–15.
 Chr. Bäuml, Friedenserziehung und Religionsunterricht – Religionsunterricht und Friedenserziehung, in: ders. u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981, 124–156.
 G. Biemer, Thesen zur Friedenserziehung als Aufgabe der Religionspädagogik, CpB 97 (1984) 458–464.
 R. Blühm, Zum Thema Krieg und Frieden im evangelischen Religionsunterricht der Vergangenheit, ChrL 37 (1984) 132–138.
 W. Dirks, Erziehung zum Frieden, Der katholische Erzieher 19 (1966) 399–401.
 W. Dirks, Erziehung zum Frieden – Erziehung zum Nichtkrieg, Diakonia 2 (1967) 65–80.
 F. Doedens, . . . und sie werden den Krieg nicht mehr lernen!, ru 13 (1983) 137–138.
 J. Dreiß, Friede den Menschen auf Erden, KatBl 1942, 217–222.
 D. Emeis, Thesen zur Friedenserziehung in der schulischen Glaubensunterweisung, KatBl 93 (1968) 543–547 (= Emeis 1968 I).
 D. Emeis, Zum Frieden erziehen. Ein Arbeitsbuch (Pfeiffer-Werkbücher 71), München 1968 (= Emeis 1968 II).
 D. Emeis, Erziehung zum Frieden als Aufgabe der Glaubensverkündigung, in: M. Hörhammer u.a., Den Frieden erjagen, Trier 1970, 213–233.

- D. Emeis, Zum Thema des Friedens im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe, rhs 14 (1971) 64–81.
- K. Essmann, Friedenserziehung im Religionsunterricht. Religionspädagogische Überlegungen, Wort 1983/84, Nr. 4 (Dokumentation), 1–4.
- Evangelische Kirchen in der DDR (Hg.), Erziehung zum Frieden, ChrL 34 (1981) 46–51.
- Evangelische Kirche im Rheinland, Leitsätze zur Friedenserziehung in der Schule. Beschluß der Landessynode 1983, SuK.R 1/1983, 23.
- A. Friemelt und F. Oser, Den Frieden lernen. Christentum und Wissenschaft auf der Suche nach Frieden. Ein Lernprogramm, Olten/Freiburg i.Br. 1973.
- H. Gloy, Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit der Kultusminister über die Friedenserziehung, ru 13 (1983) 142–145.
- A. Hadwiger, Art. Friedenserziehung, in: Wörterbuch zum Religionsunterricht. Für alle Schularten und Schulstufen (Herder-Bücherei 9042), Freiburg 1976, 52–53.
- A. Hadwiger, Friedenserziehung im RU, in: J. Glötzner (Hg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München 1981, 116–120.
- R. Hagedorn, Frieden ist nötig, rabs 12 (1969)
- H.v. Hentig, Erziehung zum Frieden (Das Gespräch 78), Wuppertal 1968.
- H.-J. Heydorn, Elemente einer Friedenserziehung (1970), in: ders., Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften 1), Frankfurt/M. 1980, 136–149.
- K. Kirsch, Friedenserziehung im Projektunterricht, rhs 25 (1982) 163–164.
- R. Kirste, Kann man Frieden unterrichten? Ein religionspädagogischer Studientag als Beispiel für die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern in der Lehrerfortbildung, rhs 25 (1982) 169–172.
- G. Koch, Didaktische Überlegungen zur Friedenserziehung im Religionsunterricht, ru 10 (1980) 123–127.
- M. Kropf, Friedenserziehung in der Schule – veranschaulicht am Unterrichtserfolg eines Gymnasiasten, zB 19 (1984) H.2, 23–27.
- G. Lämmermann, Modelle zur Friedenserziehung im Religionsunterricht, in: Chr. Bäuml u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981, 157–231.
- R. Lüpke, Frieden und Abrüstung – Parteilichkeit und pädagogische Verantwortung im Religionsunterricht, InfB aktuell, September 1983, 1–3.
- N. Mette, Zum Friedenshandeln erziehen. Thesen zu einer religionspädagogischen Aufgabe, in: P. Eicher (Hg.), Das Evangelium des Friedens. Christen und Aufrüstung, München 1982, 165–188.
- N. Mette, Eine verlorene Diskussion? – Über die bleibende Aktualität neuerer Friedensliteratur. Eine Sammelbesprechung, KatBl 109 (1984) 231–236. 310–314.
- M. Mettner und J. Thiele, Entwaffnender Glaube. Frieden als Thema in Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, München 1983.
- R. Mokrosch, H.P. Schmidt und D. Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden (Urban Taschenbücher. T-Reihe 650), Stuttgart 1980.
- Th. Ohlmeier, Der Gedanke der Völkerversöhnung in der Schule und Katechese, Hildesheim 1928.
- G. Otto, H.J. Dörger und J. Lott, Frieden, in: dies., Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972, 263–284.
- Pax Christi (Hg.), Erziehung zum Frieden. Grundsätzliches (Veröffentlichungen der Deutschen Pax-Christi-Bewegung 1), Freiburg 1968 (mit Beiträgen von W. Rest, H. Pfister, H. Kilian und F. Böckle).
- F. Pöggeler, Die Pädagogik Friedrich-Wilhelm Foersters, Freiburg 1957.
- D. Riesenberger, Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1976.
- H. Röhrs, Die friedenserzieherischen Ideen des Amos Comenius, in: ders., Erziehung zum Frieden (Urban Taschenbücher 815), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971, 9–26.

E. Roßmann, Lernziel Geschichtsbewußtsein. Das Ringen um Frieden und Friedenserziehung ab 1945, Demokratische Erziehung 1981, 325–328.

K.F. Roth, Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken, St. Ottilien 1981, bes. 84ff.

P. Rusch, Art. Friede, Friedenserziehung, in: *L. Lentner* (Hg.), Katechetisches Wörterbuch, Freiburg/Basel/Wien 1961, 231–232.

H. Schierholz, Konzeptionen der Friedenspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung und Kritik (Schriftenreihe der friedenspolitischen Studiengesellschaft 4), Hamburg 1975.

P. Schladoth, »Frieden« als Leitgedanke des Religionsunterrichts. Anregungen zur Arbeit mit dem Zielfelderplan Grundschule, KatBl 109 (1984) 302–307.

H.P. Schmidt, Frieden (ThTh 3), Stuttgart/Berlin 1969.

H.P. Schmidt, Aspekte und Ansätze einer Friedenserziehung, ZRelPäd 26 (1971) 220–232.

A. Schoeler, »Frieden« als Thema eines fächerübergreifenden Unterrichts, ReIL 16 (1968) 169–172.

N. Scholl, Vor 70 Jahren: Der erste Weltkrieg im Spiegel der Katechetischen Blätter. Be-stürzendes – Nachdenkliches – Provozierendes, KatBl 109 (1984) 632–639.

H. Schultze, Erziehung zum Frieden. Fragen und Ergebnisse aus einem internationalen Seminar mit Lehrern für Geschichte, Sozialkunde/Politikunterricht und Religionsunterricht, ReIL 29 (1981) 98–100.

R. Schwab, Zum Thema »Frieden und Friedensforschung« im Religionsunterricht und im Gemeinschaftskunde-Unterricht der Sekundarstufe II, rhs 25 (1982) 165–168.

M. Stallmann (Hg.), Friedenserziehung und Religionsunterricht. Impulse – Berichte – Entwürfe (Religionspädagogische Praxis 6), Stuttgart/München 1972.

F. Stratmann, Erziehung zum Frieden durch die Kirche, Frankfurt/M. 1932.

Themaheft »Frieden«, ru intern 10 (1981) H. 4.

F. Wagner, Systematisch-theologische und sozialetische Erwägungen zu Frieden und Gewalt, in: *Chr. Bäumler* u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981, 59–121.

D. Zilleßen, Frieden schaffen ohne Waffen. Ein Problem unter religionspädagogischer Perspektive, EvErz 33 (1981) 164–169.