

Herbst, Jan-Hendrik

## **Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung. Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht**

*Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (2022) 3, S. 420-434*



Quellenangabe/ Reference:

Herbst, Jan-Hendrik: Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung. Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (2022) 3, S. 420-434 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267893 - DOI: 10.25656/01:26789; 10.1515/zpt-2022-0048

<https://doi.org/10.25656/01:26789>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**DE GRUYTER**

<https://www.degruyter.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



2022 · BAND 74 · HEFT 4

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE

## HERAUSGEBER

*David Käbisch, Frankfurt/Main*

*Ralf Koerrenz, Jena*

*Martina Kumlehn, Rostock*

*Thomas Schlag, Zürich*

*Friedrich Schweitzer, Tübingen*

*Henrik Simojoki, Berlin*

## KORRESPONDIERENDE

### HERAUSGEBER

*Stefan Altmeyer, Mainz*

*Ednan Aslan, Wien*

*Frauke Büchner, Landolfshausen*

*Michael Domsen, Halle/Saale*

*Bernhard Dressler, Marburg*

*Völker Elsenbast, Landau*

*Heid Leganger-Krogstad, Oslo*

*Boguslaw Milerski, Warschau*

*Dávid Németh, Budapest*

*Kati Tervo-Niemelä, Helsinki*

*Uta Pohl-Patalong, Kiel*

*Henning Schluß, Wien*

*Bernd Schröder, Göttingen*

*Andrea Schulte, Erfurt*

*Athanasios Stogiannidis, Thessaloniki*

*Dietrich Zilleßen, Bergisch Gladbach*

**DE GRUYTER**

**ABSTRACTED/INDEXED IN** Baidu Scholar · Cabells Journalytics · CNKI Scholar (China National Knowledge Infrastructure) · CNPIEC: cnpLINKer · Dimensions · EBSCO Discovery Service · Google Scholar · IBR (International Bibliography of Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences) · IBZ (International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences) · Index Theologicus · J-Gate · JournalTOCs · KESLI-NDSL (Korean National Discovery for Science Leaders) · Microsoft Academic · MyScienceWork · Naver Academic · Naviga (Softweco) · Primo Central (ExLibris) · Publons · QOAM (Quality Open Access Market) · ReadCube · Semantic Scholar · Sherpa/RoMEO · Summon (ProQuest) · TDNet · Ulrich's Periodicals Directory/ulrichsweb · WanFang Data · WorldCat (OCLC) · Yewno Discover

ISSN 1437-7160 · e-ISSN 2366-7796

Alle Informationen zur Zeitschrift, wie Hinweise für Autoren, Open Access, Bezugsbedingungen und Bestellformulare, sind online zu finden unter [www.degruyter.com/zpt](http://www.degruyter.com/zpt)

**VERANTWORTLICHE HERAUSGEBER** Prof. Dr. David Käbisch, Fachbereich Ev. Theologie, Goethe-Universität Frankfurt/Main, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt, [kaebisch@em.uni-frankfurt.de](mailto:kaebisch@em.uni-frankfurt.de);

Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Institut für Bildung und Kultur, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, [ralf.koerrenz@uni-jena.de](mailto:ralf.koerrenz@uni-jena.de);

Prof. Dr. Martina Kumlehn, Theologische Fakultät, Universität Rostock, Universitätsplatz 1, 18055 Rostock, [martina.kumlehn@uni-rostock.de](mailto:martina.kumlehn@uni-rostock.de);

Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologische Fakultät, Universität Zürich, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich, [thomas.schlag@theol.uzh.ch](mailto:thomas.schlag@theol.uzh.ch);

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, [friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de](mailto:friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de);

Prof. Dr. Henrik Simojoki, Theologische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin, Burgstraße 26, 10178 Berlin, [henrik.simojoki@hu-berlin.de](mailto:henrik.simojoki@hu-berlin.de);

*Betreuung Rezensionswesen:* Prof. Dr. Thomas Schlag

**VERLAG** Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany

**JOURNAL COORDINATOR** Katharina Kaupen, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany. Tel.: +49 (0)30 260 05 – 423, Fax: +49 (0)30 260 05 – 250, E-Mail: [katharina.kaupen@degruyter.com](mailto:katharina.kaupen@degruyter.com)

**ANZEIGENVERANTWORTLICHER** Markus Kügel, De Gruyter, Rosenheimer Str. 143, 81671 München, Germany. Tel.: +49 89 76 902-424, e-mail: [anzeigen@degruyter.com](mailto:anzeigen@degruyter.com)

© 2022 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Germany

**SATZ** Dörlemann Satz, Lemförde

**DRUCK** Franz X. Stückle Druck und Verlag e.K., Ettenheim



# Inhaltsverzeichnis

## Themenheft: Krieg als Herausforderung und Thema der Religionspädagogik

### Editorial — 397

David Käbisch, Ralf Koerrenz, Martina Kumlehn, Thomas Schlag, Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki

### Beiträge

Kathrin Kiefer, Markus Raasch

**„Wir können nur den lieben Gott bitten, daß der Krieg recht bald zu Ende ist“ – Christliche Familien und die Erfahrung des Zweiten Weltkrieges — 400**

Said Topalović

**Einen „neuen-alten Bosniaken“ bilden. Religiöse Bildung in der Postkriegsphase in Bosnien und Herzegowina — 410**

Jan-Hendrik Herbst

**Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung: Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht — 420**

Jasmin Kriesten

**Kindliche Vorstellungen von Frieden und Unfrieden – empirische Implikationen, interdisziplinäre Perspektiven und friedenspädagogische Konsequenzen — 435**

Geert Franzenburg

**Krieg der Narrative – narratologische Anregungen für religiöse Bildung — 447**

Sebastian Engelmann

**Staatsbürger:innenschaft unter Bedingungen des Krieges – Expansives Lernen als Möglichkeit für Vergebung und Versöhnung — 461**

Ann-Sophie Markert

**Refugees welcome! Service Learning als Beitrag zur Demokratiekompetenz am Beispiel des Engagements für Geflüchtete — 471**

Ulrike Baumann

**Trotz Krieg vom gerechten Frieden sprechen – kirchliche Begleitung von Religionslehrkräften — 481**

## **Das besondere Buch**

Antje Roggenkamp

**Ulrich Kroppä/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik — 493**

## **Rezensionen**

Andreas Obermann

**Georg Wagensommer, Wertebildung in der berufsorientierten Religionspädagogik. Eine explorative Studie — 501**

Hanne Schnabel-Henke

**Petra Sorg, Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer. Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen — 504**

Michèle Wenger

**Sonja Danner, Niemals Nummer – Immer Mensch. Erinnerungslernen im Religionsunterricht — 508**

Abdel-Hafiez Massud

**Yaşar Sarıkaya, Hadith und Hadithdidaktik. Eine Einführung — 512**

Martin Weyer-Menkhoff

**Martin Repp, Der eine Gott und die anderen Götter. Eine historische und systematische Einführung in Religionstheologien der Ökumene — 515**

Jan-Hendrik Herbst\*

# Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung: Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht

<https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0048>

**Abstract:** The war in Ukraine challenges fundamental assumptions of Christian peace ethics and education for peace. Viewed in this context, this article gives three insights into peace education which should not be overlooked: religions have an ambivalent role in political conflicts; depending on learning development, individual and structural aspects of war and peace should be combined; and a ‘pacifist position’ should be a controversial topic in religious education today. Following on from these conceptual reflections, perspectives for teaching practice are developed and discussed using three major methods as examples: prayers for peace, simulation games, and socio-political initiatives.

**Zusammenfassung:** Der Ukrainekrieg fordert grundlegende Annahmen christlicher Friedensethik und -erziehung heraus. Vor diesem Hintergrund legt der Artikel drei Erkenntnisse der Friedenspädagogik frei, hinter die heute nicht mehr zurückgefallen werden darf: Religionen besitzen eine ambivalente Rolle in politischen Konflikten; entwicklungsabhängig sind individuelle und strukturelle Aspekte von Krieg und Frieden zusammen zu denken; und eine ‚pazifistische Positionalität‘ ist heute im Religionsunterricht kontrovers zu diskutieren. An diese konzeptionellen Reflexionen anschließend werden konkrete Handlungsperspektiven für den Unterricht entfaltet und exemplarisch anhand von drei Großmethoden diskutiert: Friedensgebete, Planspiele und sozialpolitische Aktionen.

---

**Anmerkung:** Für Hinweise und Rückmeldungen danke ich Hannes Kohlhoff und Andreas Schlattmann, für Korrekturen Madeline Stratmann und Ina Maria Benkhoff. Johannes Drerup danke ich für zwei Literaturhinweise.

---

**\*Kontakt:** Dr. Jan-Hendrik Herbst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie, Institut für Katholische Theologie, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, E-Mail: [jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de](mailto:jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de)

**Keywords:** Peace education, pacifism, prayer for peace, simulation game, political initiatives

**Schlagworte:** Friedenspädagogik, Friedenserziehung, Pazifismus, Friedensgebet, Planspiel, politische Aktion

Allenthalben wird davon gesprochen, dass der Ukrainekrieg eine christliche Friedensethik deutlich herausfordert.<sup>1</sup> Dies gilt auch für eine christliche Friedenspädagogik. Als Schulfach sollte sich der Religionsunterricht (RU) gesellschaftlichen und politischen Krisensituationen stellen, zu denen der russische Angriffskrieg zweifellos gehört. Dafür sprechen *konzeptionelle* Argumente, z. B. eine theologische Ausrichtung an den ‚Zeichen der Zeit‘ oder eine pädagogische Orientierung an epochaltypischen Schlüsselproblemen. Krieg und Frieden werden nicht zufällig als wesentliches Zeitzeichen im Zweiten Vatikanischen Konzil verstanden<sup>2</sup> und auch Wolfgang Klafki sieht dieses Inhaltsfeld als zentrales Schlüsselproblem an.<sup>3</sup> Ein religionspädagogischer Reflexionsbedarf ergibt sich darüber hinaus aus einem einfachen Sachverhalt: Die Schule ist Spiegel der öffentlichen Debatten, die Schüler:innen tragen ihre eigene Wahrnehmung des Weltgeschehens in das Klassenzimmer. Das gilt es pädagogisch reflektiert zu bearbeiten.<sup>4</sup>

## 1. Relektüre christlich-religiöser Friedenspädagogik im Horizont des Ukrainekriegs

Die Tradition einer christlich-religiösen Friedenspädagogik ist dünn und ökumenisch orientiert.<sup>5</sup> Wesentliche Beiträge sind älteren Datums.<sup>6</sup> Besonders präsent

1 Vgl. z. B. Herder Korrespondenz 4/2022; zeitzeichen 5/2022.

2 Vgl. Gaudium et spes, 8.

3 Vgl. z. B. Martin Rothgangel, Schlüsselprobleme: Begründung und Auswahl. In: Rainer Lachmann/Gottfried Adam/Martin Rothgangel (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2015, 38–46, 41.

4 Vgl. Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst/Robert Kläsener, Einleitung: „New Bottle, Old Wine“? In: Dies. (Hg.), Der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen. Frankfurt am Main (Wochenschau) 2023 (i.E.).

5 Vgl. z. B. Reinhold Mokrosch/Egon Spiegel, Art. „Friedenspädagogik“. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon (2018), online unter <https://www.wirelex.de> (1. April 2022).

6 Ein Zwischenüberblick: Folkert Rickers, Friedenserziehung im RU. Ein Literaturbericht. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 1 (1984), 120–136.

ist die Thematik in der religionspädagogischen Reformdekade von „1968“. Neuere Arbeiten finden sich vorwiegend in der evangelischen Religionspädagogik (RP), etwa bei Christiane Caspary oder Elisabeth Naurath. ‚Frieden‘ als religionsdidaktisches Lernprinzip wird besonders hinsichtlich der politischen Dimension religiöser Bildung thematisiert.<sup>7</sup> Die folgenden drei Lernergebnisse lassen sich aus einer Relektüre bisheriger Schriften gewinnen.

## 1.1 Wahrnehmung der ambivalenten Rolle von Religion in Konflikten

Erstens gilt es, die *ambivalente Rolle von Religion* in Konflikten adäquat wahrzunehmen. Das bedeutet, dass einerseits konflikthafte Verstrickungen religiöser Akteure im Rahmen der „Schuldgeschichte von Religionen“<sup>8</sup> betrachtet werden sollten. Eine Auseinandersetzung mit gewaltvollen Kriegstexten aus der Bibel<sup>9</sup> bedarf es dabei genauso wie einer Problematisierung abgründiger Erfahrungen der Kirchengeschichte: „Als Symbol dafür stehen Kreuzzüge, Inquisition, Hexenverfolgung, Zwangsmissionierung und Antijudaismus.“<sup>10</sup> Im Bewusstsein dieser Ambivalenzen kann ein differenzierter Blick auf die Rolle religiöser Akteure in gegenwärtigen Konflikten wie dem Ukrainekrieg angemessener gelingen. Dazu ist es jedoch auch nötig, andererseits das „Friedenspotenzial der Religionen“<sup>11</sup> darzustellen. Hierzu zählen nicht nur friedensorientierte Traditionen – Mette nennt hier etwa „die sog. Friedenskirchen (Böhmische Brüder, Herrnhuter Brüdergemeine, Mennoniten, Quäker u. a.)“<sup>12</sup> –, sondern auch die biblisch-christliche Grundperspektive, dass Friede als šalōm weit verstanden werden muss und Aspekte sozioökonomischer und ökologischer Gerechtigkeit umfasst.<sup>13</sup> Religionen

7 Vgl. z. B. Bernhard Grümme, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart (Kohlhammer) 2009, 218–219.

8 Elisabeth Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus. In: Henrik Simojoki/Martin Rothgangel/ Ulrich H. J. Körtner (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2022, 143–154, 150.

9 Vgl. ebd., 146–148; Norbert Mette, Bildung zum Frieden: Biblische Grundlegung und religionspädagogische Perspektiven. In: Kirche und Schule 42/174 (2015), 7–14, 7.

10 Martin Rothgangel, Gewalt/Aggression. In: Lachmann u. a. (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme, 66–86, 78.

11 Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus, 153.

12 Mette, Bildung zum Frieden, 12.

13 Vgl. ebd., 13; Mokrosch/Spiegel, Friedenspädagogik, Kap. 1.2; Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus, 145–146.

können dann als eine gewaltminimierende und gerechtigkeitsstiftende „Befreiungspraxis“<sup>14</sup> verstanden werden.

In Bezug auf den Ukrainekrieg lässt sich dies an der Rolle von Papst Franziskus exemplifizieren. Der Papst wird in einer theologischen Publikation von 2022 als „Mensch des Friedens“<sup>15</sup> vorgestellt. Er trete „nicht nur prophetisch für konkrete Maßnahmen der Abrüstung und des Friedens ein, sondern praktiziert durch Diplomatie, gezielte Auslandsreisen und öffentliche Stellungnahmen auch selbst, was er theologisch annahmt.“<sup>16</sup> In diesem Zusammenhang sind etwa die Bemühungen einer Annäherung an die russisch-orthodoxe Kirche zu sehen. Das Treffen von Franziskus und Patriarch Kyrill I. 2016 in Havanna wurde als ein relevanter Beitrag zur Ökumene betrachtet – z. B. vom Salzburger Kirchenhistoriker Dietmar Winkler.<sup>17</sup> In einer gemeinsam unterzeichneten Erklärung rufen sie dazu auf, durch Gebet, Dialog und humanitäre Hilfe Krieg zu überwinden.<sup>18</sup> Diese Perspektive wird durch die Rolle von Franziskus im aktuellen Krieg herausgefordert. Der katholische Dogmatiker Hans-Joachim Sander kritisiert den Papst etwa gerade dafür, dass er zu diplomatisch auftrete, den „putinhörigen“<sup>19</sup> Moskauer Patriarchen Kyrill zu sehr schone und keine Worte finde, die den Krieg deutlich genug verurteilen. Zwar erkennt auch Sander an, dass sich der Papst gegen den Krieg und dessen Opfer positioniere, „[a]ber zugleich will er die potentielle Einladung nach Moskau durch eben diesen Patriarchen noch nicht in den Wind schreiben und lässt dessen symbolische Jacht weiter im Vatikan ankern.“<sup>20</sup>

Neben dieser Perspektive auf konkrete Religionsgemeinschaften – hier könnte auch die Rolle der DBK/EKD, der russisch-orthodoxen oder der griechisch-kathol-

**14** Thorsten Knauth, Grundbegriffe, unabgegoldene Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische politische Religionspädagogik. In: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden (Springer VS) 2020, 55–82, 75.

**15** Stefanie A. Wahl/Stefan Silber/Thomas Nauwerth, Einführung. In: Dies. (Hg.), *Papst Franziskus: Mensch des Friedens. Zum friedentheologischen Profil des aktuellen Pontifikats*. Freiburg im Breisgau (Herder) 2022, 7–11.

**16** Ebd., 7.

**17** Kathpress, Winkler zu Erklärung von Havanna: „Starkes Papier, hohe Relevanz“. 2016, online unter <https://www.erzdioezese-wien.at> (8. April 2022).

**18** Vatican, *Gemeinsame Erklärung von Papst Franziskus und Patriarch Kyrill von Moskau und dem ganzen Rus*. Havanna, Kuba 2016, 10–11, online unter <https://www.vatican.va> (8. April 2022). Allerdings hat Kyrill I. bereits 2016 den russischen ‚Kampf gegen den Terrorismus‘ in Syrien als einen ‚heiligen Krieg‘ legitimiert.

**19** Hans-Joachim Sander, *Die Ukraine ist im Krieg – und wo ist der Papst?* In: [katholisch.de](http://katholisch.de) (2022), online unter <https://www.katholisch.de> (04. Mai 2022).

**20** Ebd.

lischen Kirche in der Ukraine (bes. die Kriegsansprachen des Großerbischofs Swjatoslaw Schewtschuk) von Interesse sein –, lässt sich auch die Rolle religiöser Rhetorik in der kriegesischen Politik in den Blick nehmen. Historisch wurden Kriege häufig göttlich legitimiert („Für Gott und Vaterland“ oder „Deus vult“),<sup>21</sup> religiöse Sprache wird auch heute noch zur Deutung und Motivierung verwendet: Beispielsweise bezeichnet Schewtschuk das Töten von Zivilist:innen als ‚Sünde‘, Selenskyj verspricht russischen Soldaten ‚die Hölle‘ sowie das ‚Gericht Gottes‘ und Putin zitiert im Moskauer Luzhniki-Stadion aus dem Johannes-Evangelium.<sup>22</sup> An dieser Stelle lässt sich die religiöse Tendenz zur Gewalttätigkeit und die Frage reflektieren, inwiefern Religionen auch eine gewaltmindernde Kraft entfalten können.<sup>23</sup> Dazu kann erneut auf die ambivalente Rolle von Franziskus Bezug genommen werden. Dieser äußert zumindest teilweise prophetische Kritik am Moskauer Patriarchen und warnt diesen davor, sich zum „Staatskleriker“ und zum „Ministranten Putins“<sup>24</sup> zu machen.

## 1.2 Entwicklungsspezifische Verbindung von individueller, sozialer und politisch-struktureller Dimension

Zweitens gilt es, multidimensionale Ansätze zu stärken, die sowohl individuelle und soziale als auch politisch-strukturelle Dimensionen berücksichtigen. Eine Friedenserziehung, die religiöse Dialog- und Pluralitätsfähigkeit im Nahbereich fördert, ist gerade für jüngere Lerngruppen weiterführend.<sup>25</sup> Erst in älteren Gruppen sind die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen derart gegeben, dass auch politisch-strukturelle Aspekte systematisch in den RU integriert werden können. Dann aber müssten auch die Eigenheiten des Politischen (z. B. *Global Governance*) thematisiert werden. Die Herausforderung dabei ist, die enorme Komplexität unterschiedlicher Handlungslogiken zu berücksichtigen.<sup>26</sup> Wahr-

---

21 Vgl. z. B. Mette, *Bildung zum Frieden*, 7.

22 Florian Naumann, Selenskyj verspricht die Hölle, Putin zitiert aus der Bibel – rhetorische Eskalation im Ukraine-Krieg? In: *Merkur* (2022), online unter <https://www.merkur.de> (04. Mai 2022).

23 Vgl. Mette, *Bildung zum Frieden*, 7 u. 14.

24 Zitiert nach Simon Berninger, *Ukraine-Krieg: Papst will Putin in Moskau treffen*. In: *BR* (2022), online unter <https://www.br.de> (04. Mai 2022).

25 Vgl. Mokrosch/Spiegel, *Friedenspädagogik*, Kap. 1.9.

26 Vgl. Egon Spiegel, Art. „Friedenserziehung“. In: *Lexikon der Religionspädagogik* 1 (2001), Sp. 640–645, 641–642.

zunehmen gilt es hierbei religiöse, politische und auch ökonomische Zusammenhänge – bestmöglich „in fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten“<sup>27</sup>.

Gerade die friedenspädagogische Forschung im Anschluss an Johan Galtung hat bereits in den 1970er Jahren deutlich gemacht, dass *analytisch* immer auch eine „strukturelle u. gesellschaftskrit. Perspektive“<sup>28</sup> zu berücksichtigen ist, die etwa systemischen Rassismus umfasst. In politikdidaktischer Terminologie, die in der RP aufgegriffen wird, heißt das, dass von den Lehrkräften sehr bewusst zwischen *sozialem* und *politischem Lernen* unterschieden werden sollte, um beides adäquat aufeinander beziehen zu können und problematische Fehlvorstellungen zu vermeiden.<sup>29</sup>

### 1.3 Kontroverse Auseinandersetzung mit einer ‚pazifistischen Positionalität‘

Drittens sollten auch materiale Positionen der christlichen Tradition zu ‚Krieg und Frieden‘ im RU dargestellt werden. Friedenspädagogisch wird im Sinne einer ‚Option für die Armen‘<sup>30</sup> dafür plädiert, von der traditionsgeschichtlich bedeutsamen Frage nach der Möglichkeit ‚gerechter Kriege‘ abzuweichen und stärker auf die Perspektive eines ‚gerechten Friedens‘ abzuheben.<sup>31</sup> Zum Teil wird sogar eine ‚pazifische Positionalität‘ eingenommen.<sup>32</sup> Eine solche Positionalität ist in ihrer Eindeutigkeit in der heutigen Situation fragwürdig. Sie ist jedoch im Blick auf die Fachgeschichte erst einmal als ein *Humanisierungsschritt* anzuerkennen. Schließlich ist seitdem die ungebrochene Bezugnahme auf eine dem entgegengesetzte ‚bellizistische Positionalität‘ – wie sie z. B. in der RP zur Zeit des Ersten Weltkriegs<sup>33</sup> zu finden ist – nicht mehr möglich. Daraus ergeben sich auch kon-

27 Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus, 153.

28 Spiegel, Friedenserziehung, 640.

29 Vgl. z. B. Grümme, Religionsunterricht und Politik, 40–43.

30 Vgl. z. B. Mette, Bildung zum Frieden, 13.

31 Vgl. z. B. Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus, 149.

32 Vgl. z. B. Hubertus Halfas, Lehrerhandbuch Religion. Informationen und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung. Düsseldorf (Patmos) 1976, 25. Aktuell z. B. Egon Spiegel, Es ginge auch anders: Nutzen wir die Expertise der Friedensforschung! In: katholisch.de (2022), online unter <https://www.katholisch.de> (28. März 2022).

33 Vgl. z. B. Norbert Scholl, Der Erste Weltkrieg im Spiegel der Katechetischen Blätter. In: Katechetische Blätter 109 (1984), 632–639; Michael Haspel, 1914–2014: Friedensethische Herausforderungen – Friedenspädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2013) 4, 304–317, bes. 305–306.

zeptionsgeschichtliche Ressourcen wider einer politischen Instrumentalisierung von Pädagogik und Bildung in Kriegszeiten.<sup>34</sup>

Allerdings wird – gerade vor dem Hintergrund des Ukrainekriegs, der die Legitimität eines militärischen Verteidigungskriegs aufzeigt – ebenfalls deutlich, dass ein RU, der sich *einlinig* an einer ‚pazifischen Positionalität‘ orientiert, heute ebenfalls kaum mehr tragfähig ist. Auch in Abgrenzung zu früheren Entwürfen gilt es hierbei, angemessen mit der *relativ* großen Pluralität an biblischen, kirchlichen und theologischen Stimmen zum Krieg umzugehen. Mokrosch und Spiegel weisen etwa darauf hin, dass kirchliche Verlautbarungen „vom reinen Pazifismus bis zur Gewaltzustimmung im Verteidigungsfall und von einer völligen Ablehnung der Bundeswehr und ihrer Einsätze bis zu einer gemäßigten Zustimmung derselben“<sup>35</sup> reichen. Das schließt aber gleichzeitig auch ein, dass Positionen von Antimilitarismus und Pazifismus, welche derzeit in der Öffentlichkeit kaum mehr als allzu plausibel gelten, gerade aufgrund ihrer bedeutsamen Tradition in der theologischen<sup>36</sup> und religionspädagogischen Fachgeschichte, aber auch mit Blick auf Ergebnisse der Friedensforschung,<sup>37</sup> als *eine* plausible *Option* im Unterricht darzustellen und als Bestandteil einer legitimen Kontroversität zu behandeln sind. Beispielhaft lässt sich dies anhand von einer Anforderungssituation umsetzen, die an die Praxis der Pflugscharbewegung anschließt, in der Priester oder Ordensschwester gegen Militär- und Waffenpräsenz vorgehen.<sup>38</sup> So ließe sich ‚pazifistische Positionalität‘ selbst zur Kontroverse machen, weil sie

---

**34** Vgl. z. B. für historische Fallstudien: Sigal R. Ben-Porath, *Citizenship under Fire: Democratic Education in Times of Conflict*. Princeton (PUP) 2006; Jonathan Zimmerman/Emily Robertson, *The Case for Contention. Teaching Controversial Issues in American Schools*. Chicago (CUP) 2017, 8–43.

**35** Vgl. z. B. Mokrosch/Spiegel, *Friedenspädagogik*, Kap. 1.1.

**36** Christliche Gewaltfreiheit findet sich als zentrale Perspektive etwa in päpstlichen Stellungnahmen oder in der Bergpredigt, die exegetisch durchaus als *göttliches Recht* angesehen werden kann. Vgl. Thomas Söding, *Das Gesetz der Freiheit. Neutestamentliche Impulse in der Debatte um das ius divinum*. In: Markus Graulich/Ralph Weimann (Hg.), *Ewige Ordnung in sich verändernder Gesellschaft? Das göttliche Recht im theologischen Diskurs*. Freiburg im Breisgau (Herder) 2018, 68–115, 111.

**37** Historische Fallstudien zeigen durchaus einen politischen Effekt von gewaltfreien Aktionen des zivilen Ungehorsams – auch im Vergleich zu militärischen Konfliktlösungsstrategien. Vgl. z. B. Erica Chenoweth/Maria J. Stephan, *Why Civil Resistance Works. The Strategic Logic of Non-violent Conflict*. Columbia (CUP) 2012.

**38** Beispielsweise wäre eine Auseinandersetzung mit den Abschlussplädoyers christlicher Aktivist:innen möglich, die vor Gericht ihren gewaltfreien Widerstand aus christlicher Motivation rechtfertigen. Vgl. z. B. Christiane Danowski, *Einlassung vor dem Amtsgericht Cochem am 11. Mai 2020*. In: Jakob Frühmann/Cristina Yurena Zerr (Hg.), *Brot und Gesetze brechen. Christlicher Antimilitarismus auf der Anklagebank*. Wien (Mandelbaum) 2021, 254–258, bes. 257.

mit Blick auf Schrift und Tradition nicht a priori abgelehnt oder eindeutig befürwortet werden kann.

## 2. Konkretisierung für den Religionsunterricht

Um politische Themen im RU adäquat zu behandeln, sind unterschiedliche didaktische Analysekatoren zu beachten.<sup>39</sup> Exemplarisch wird im Folgenden ein Schwerpunkt auf *Lernformen* gelegt.

### 2.1 Allgemeine Koordinaten: Diagnostik und Lerninhalte

Religionspädagogische Forschung zur Friedenserziehung hat hilfreiche Unterscheidungshilfen hervorgebracht, um die *Lernausgangslage zu diagnostizieren*: (1) eigene Vorerfahrungen mit Gewalt/Krieg, (2) das Rezeptionsverhalten in Bezug auf die mediale Darstellung des Kriegs, (3) jugendliche Wertvorstellungen, (4) geschlechtliche Unterschiede (z. B. maskuline Gewaltbereitschaft) und (5) der Bildungsgrad (z. B. steigt mit diesem die Skepsis gegenüber Militäreinsätzen).<sup>40</sup> Diese Aspekte gilt es durch verschiedene Methoden<sup>41</sup> zu erheben und beim Unterrichten zu berücksichtigen.

Abhängig von der Lernausgangslage lässt sich auch *inhaltlich* auf Überlegungen einer christlichen Friedenspädagogik zurückzugreifen – welche auch in neueren Unterrichtsmaterialien ihren Widerhall finden.<sup>42</sup> Produktive Lernanlässe für den RU eröffnen drei Perspektiven: *In der Bibel* finden sich Modelle für den Umgang mit Großreichen, Zeugnisse von Kriegserfahrungen und Friedenssehnsucht sowie Lernprozesse der zunehmenden Kritik an (religiös legitimer) Gewalt.<sup>43</sup> Von besonderer Rolle ist dabei sicherlich die Bergpredigt (Kap. 1.3), die

<sup>39</sup> Ausführlicher: Jan-Hendrik Herbst, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven. Paderborn (Brill/Schöningh) 2022, Kap. 12.

<sup>40</sup> Vgl. Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus, 153; Reinhold Mokrosch, Frieden/Krieg. In: Lachmann u. a. (Hg.), Ethische Schlüsselprobleme, 87–104, 90–92.

<sup>41</sup> Beispielsweise ist es möglich, dass die Schüler:innen „ihre Vorstellungen bzw. Bilder zum Thema Frieden versus Krieg beschreiben oder gestalten (via Zeichnungen, Collagen, kreativem Schreiben etc.).“ (Naurath, Frieden und Krieg/Terrorismus, 152).

<sup>42</sup> Vgl. z. B. die Zeitschriften Entwurf 1/2014, RPI-Impulse 2/2017 und Loccumer Pelikan 4/2018.

<sup>43</sup> Mette, Bildung zum Frieden, 7–12.

das jesuanische Programm einer proaktiven Gewaltlosigkeit enthält.<sup>44</sup> *In der Kirchengeschichte* findet sich eine große Bandbreite unterschiedlicher Positionen und Denkmodelle, die kontroverse Diskussionen besonders stimulieren könnten. Einerseits gibt es Überlegungen zum ‚Gerechten Krieg‘ etwa bei Augustinus und Thomas von Aquin, andererseits christliche Pazifist:innen (Kap. 1.1) (2).<sup>45</sup> *In Bezug auf kirchliche Positionen* bietet es sich an, neuere Stellungnahmen der Kirchen – z. B. die EDK-Denkschrift „Aus Gottes Frieden leben – für gerechten Frieden sorgen“ (2007) oder das Wort der Deutschen Bischofskonferenz „Gerechter Friede“ (2000) – zu berücksichtigen (3) und auf die ambivalente Rolle von Religion im Ukrainekrieg (Kap. 1.1) zu beziehen.<sup>46</sup>

## 2.2 Exemplarische Vertiefung: Diskussion dreier inhaltsstrukturierender Lernformen

Exemplarisch vertieft werden sollen die bisherigen Überlegungen an drei didaktische Großmethoden, die eine Lerneinheit zum Thema strukturieren können und erfahrungsbezogen ausgerichtet sind.

(1) Friedensgebet: In der religionspädagogischen Fachliteratur finden sich Beispiele für ein Friedensgebet, welches mit einem Kurs vorbereitet, gestaltet und reflektiert wird.<sup>47</sup> Bei der Vorbereitung ist besonders zu berücksichtigen, wer über welche Kommunikationskanäle über das Gebet informiert wird. Dementsprechend gilt es, Ort und Zeit auszuwählen. Grundlegend für ein gelingendes Friedensgebet ist eine inhaltliche Erarbeitung im Vorhinein sowie eine nachträgliche Reflexion. Sinnvoll ist eine thematische Schwerpunktsetzung, etwa die Beschäftigung mit dem Friedensgebet in der Leipziger Nikolaikirche<sup>48</sup> oder mit „Pussy Riots Punk-Gebet“<sup>49</sup>. Die Schüler:innen sollten wichtige Elemente der

<sup>44</sup> Vgl. z. B. Mokrosch, *Frieden/Krieg*, 103; Rothgangel, *Gewalt/Aggression*, 77–78.

<sup>45</sup> Vgl. Mette, *Bildung zum Frieden*, 12; Mokrosch, *Frieden/Krieg*, 95–98; Rothgangel, *Gewalt/Aggression*, 78.

<sup>46</sup> Vgl. Mokrosch/Spiegel, *Friedenspädagogik*, Kap. 1.6.

<sup>47</sup> Vgl. z. B. David Käbisch/Johannes Träger, *Schwerter zu Pflugscharen. Impulse für friedensethisches Lernen im Religionsunterricht*. Leipzig (EVA) 2011, 85–86; Andreas Reinert, *Frieden mitten im Krieg. Ideen für einen Schulgottesdienst*. In: *Entwurf 1* (2014).

<sup>48</sup> Käbisch/Träger, *Schwerter*, 77–83.

<sup>49</sup> Joachim Willems, *Pussy Riots Punk-Gebet: Religion, Recht und Politik in Russland*. Berlin (BUP) 2013.

Liturgie (z. B. Fürbitten) mitgestalten und passende biblische Texte<sup>50</sup> und Lieder auswählen, um liturgisch zu lernen.<sup>51</sup>

Für diese Methodenwahl spricht, dass Liturgie theologisch „ins Zentrum des christlichen Glaubens“<sup>52</sup> führt und damit zum Ziel beiträgt, einen verantwortlichen Umgang mit Glaube und Religion anzubahnen. Insofern die Methode dazu anregt, mit Traditionen, Symbolen und existenziellen Krisen umzugehen und sich zu diesen in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen, eröffnet sie auch einen „Beitrag zur Allgemeinbildung“<sup>53</sup>. Eine liturgische Feier kann zudem ein Ort der Kontingenzbewältigung sein, indem ein kaum lösbarer Konflikt thematisiert werden kann, ohne Zynismus zu evozieren.

Allerdings besteht erstens die Gefahr, dass das Gebet, gerade von Konfessionslosen, als überwältigend wahrgenommen wird.<sup>54</sup> Hier braucht es Formen der Freiwilligkeit, z. B. die Alternativmöglichkeit der teilnehmenden Beobachtung, und Möglichkeiten der Distanzierung. Hilfreich ist es zudem, wenn im Vorhinein unterschiedliche liturgische Formen (z. B. politisches Nachtgebet) besprochen werden, damit die Schüler:innen diese mitbestimmen können. Zweitens stellt sich die Frage, wie die religiöse Pluralität der Lerngruppe berücksichtigt wird. Unterschiedliche Gebetsformen, z. B. inter- oder multireligiöse Feiern,<sup>55</sup> könnten hier kontextabhängig weiterführend sein. Allerdings sind mit den jeweiligen Gebetsformen wiederum eigene Probleme verbunden, etwa die theologische Anfrage, ob interreligiöse Feiern nicht relevante Differenzen im Gottesverständnis unterminieren.<sup>56</sup> Drittens stellt sich die Frage, inwiefern im Friedensgebet eine ‚bürgerliche Religion‘ inszeniert wird, die allein vertröstende, nicht aber störende Impulse der Unterbrechung setzt. Eine Gefährdung liegt darin, dass eine abstrakt-positionslose Sprache gewählt wird, die allgemein auf ‚Frieden‘ zielt. Dem entgegen besteht die Möglichkeit, wie beim politischen Nachtgebet, auch ‚Diskussion‘ und ‚Aktion‘ als Bestandteil von Liturgie zu verstehen, um nicht an einen

---

**50** Besonders die Psalmen bieten sich hier an. Vgl. z. B. Barbara Strumann, In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache. Paderborn (Brill/Schöningh) 2018.

**51** Vgl. z. B. Claudia Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Paderborn (Schöningh) 2015, 81–85.

**52** Ebd., 81.

**53** Ebd.

**54** Vgl. Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik. Stuttgart (Kohlhammer) 2019, 398; Gärtner, Religionsunterricht, 83–84.

**55** Vgl. z. B. Karlo Meyer, Multireligiöse Schulandachten. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon (2020), online unter <https://www.wirelex.de> (3. Mai 2022).

**56** Besonders aus katholischer Perspektive ist auch die kirchliche Kritik an diesen Gebetsformen zu berücksichtigen. Vgl. ebd., Kap. 2.3.

Gott zu beten, der auf magische Weise „von oben die Kriege beenden [...] sollte“<sup>57</sup>. Zumindest sollte im Nachgang im Unterricht explizit darüber nachgedacht werden, inwiefern das durchgeführte Gebet als eine politisch folgenreiche Praxis wahrgenommen wurde.

(2) Planspiel: Auch für Planspiele zum Themenbereich finden sich einige religionspädagogische Publikationen.<sup>58</sup> In Bezug auf die Rahmenbedingungen lässt sich zwischen selbst organisierten Planspielen und solchen unterscheiden, die von professionellen außerschulischen Kräften durchgeführt werden. Für die Friedenthematik kommen dafür verschiedene Akteure infrage, z. B. Vereine und NGOs aus der Friedens- und Konfliktforschung sowie der Friedenspädagogik, aber auch die Kooperation mit Jugendoffizieren der Bundeswehr wird gesucht.<sup>59</sup> Es gibt kürzere und zeitlich umfassenderen Varianten von Planspielen. Letztere können während fächerübergreifender Projektstage durchgeführt werden. Inhaltlich handelt es sich zumeist um imaginäre Konfliktsituationen (z. B. in fiktiven Ländern), die zugleich einen starken Realitätsbezug aufweisen, um einen Erkenntnistransfer zu gewährleisten. Beispielsweise sind beim Planspiel POL&IS möglichst realistische Rahmenbedingungen hinsichtlich von „Energie- und Rohstoffvorkommen, Bevölkerung und Militär“<sup>60</sup> vorgegeben. Und die Akteure, die die Schüler:innen repräsentieren, spielen auch in der internationalen Politik eine wichtige Rolle: Sie agieren als Regierungsvertreter:innen und Minister:innen oder als UN-Generalsekretär:in. Zudem finden sich auch ökonomische (z. B. Weltbank), zivilgesellschaftliche (z. B. NGOs) und mediale Player. Dadurch sollen unterschiedliche Handlungslogiken (z. B. politisch, militärisch, sozial), Interessenkonflikte und Lösungsmodelle performativ kennengelernt werden. Politische Bildung soll also erreicht werden, indem politisches Handeln simuliert und reflektiert wird. Dass dies auch relevant für religiöse Bildung ist, weil diese eine politische Dimension besitzt, wird in jüngerer Zeit ausführlich begründet.<sup>61</sup>

Für diese Methodenwahl spricht, dass sie es besonders gut ermöglicht, die soziale *und* die politisch-strukturelle Dimension (Kap. 1.2) in ihrer Komplexität

---

57 Thorsten Knauth, *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2003, 120; Vgl. Herbst, *Politische Dimension*, 464–468.

58 Vgl. z. B. Christina Bues, *Das Planspiel ‚Politik und internationale Sicherheit‘ (POL&IS). Erfahrungen am Gymnasium St. Mauritz*. In: *Kirche und Schule* 174 (2015), 24–27. Karlheinz Horn/Thomas Koch/Cornelia Oswald, *Krise in Arunda. Planspiel für Klassenstufen 9–12*. In: *Zeitsprung* 2 (2015), 22–25.

59 Vgl. Bues, *Planspiel*; Hartmut Lenhard, *Beruf: Bundeswehr. Mach, was wirklich zählt? In: Religion: Themen, Unterrichtsideen, Materialien* 34 (2019), 28–31.

60 Bues, *Planspiel*, 25.

61 Vgl. Grümme, *Religionsunterricht und Politik*, 238; Herbst, *Politische Dimension*, 435–436.

darzustellen und zu elementarisieren. Zudem stellen Planspiele ein motivierendes Lernsetting dar, in dem Sach-, Urteils-, Handlungs- und Sozialkompetenzen (z. B. Dialogfähigkeit) mit einem Bezug zur Lebenswelt erworben werden können.<sup>62</sup> Gleichzeitig eröffnet der komplexe Realitätsbezug die Notwendigkeit, unterschiedliche Fachperspektiven zu verbinden, interdisziplinär Probleme zu lösen und damit Bildung im emphatischen Sinn zu ermöglichen.

Der ersten Schwierigkeit, dem hohen Organisationsaufwand, kann optimaler Weise dadurch begegnet werden, dass mit außerschulischen Partnern im Rahmen von fächerübergreifenden Projekttagen zusammengearbeitet wird. Zweitens fällt auf, dass bei Planspielen häufig ein enges, institutionsnahes Verständnis von politischer Bildung gepflegt wird und so die Verbindung zu religiöser Bildung selten konzeptioneller Art ist. Religiöse Akteure und theologische Positionen erhalten kaum genügend Raum. Dem sollte mindestens durch eine explizite Thematisierung in der Reflexionsphase begegnet werden. Bestmöglich werden Anpassungen am Planspiel vorgenommen und neue Akteursrollen (z. B. der Papst) eingeführt. Die dritte Gefahr, eine subtile Indoktrination, ergibt sich aus dem Simulationscharakter des Spiels, der auf mehr oder weniger ausgewiesenen Modellannahmen beruht. Planspiele treffen Optionen, z. B. den „Vorrang der zivilen einheimischen Akteure gegenüber einer externen Intervention“<sup>63</sup>, die es transparent zu machen und mit den Schüler:innen kritisch zu reflektieren gilt. Diese Schwierigkeit wird besonders dann verstärkt, wenn Jugendoffiziere der Bundeswehr (wie bei POL&IS) als Akteure der politischen Bildung in den Unterricht kommen. Dies ist besonders dann schwierig, wenn Lehrkräfte nicht gleichermaßen fachlich geschult sind und alternative Akteure strukturell benachteiligt werden.<sup>64</sup> Mindestens die Kriterien der ‚Freiwilligkeit‘ und der ‚kritischen Reflexivität‘ sollten in diesem Fall gewährleistet werden.

(3) Sozialpolitische Aktion: Sozialpolitische Aktionen, z. B. die Teilnahme an einer Friedensdemonstration, finden sich ebenfalls in der religionspädagogischen Fachliteratur.<sup>65</sup> Darunter lässt sich „zivilgesellschaftliches Handeln [fassen],

<sup>62</sup> Vgl. Bues, Planspiel, 25–26; Hartmut Lenhard, Planspiel. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon (2018), Kap. 2, online unter <https://www.wirelex.de> (3. Mai 2022).

<sup>63</sup> Horn/Koch/Oswald, Krise, 22. An POL&IS wird dagegen kritisiert, dass es die Notwendigkeit militärischer Konfliktlösungen implizit voraussetze (Bues, Planspiel, 26).

<sup>64</sup> Vgl. Manfred Pappenberger, Klassenkampf – die Schule im Visier der Bundeswehr. In: Klaus Ahlheim/Johannes Schillo (Hg.), Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover (Offizin) 2012, 107–125.

<sup>65</sup> Vgl. z. B. Annett Werner/Anne Decker, Aachener Friedensläufe. Für den Frieden gemeinsam unterwegs sein. In: Kirche und Schule 174 (2015), 33–35; Christian Butt, JuniorBotschafter der Unesco. „Viele kleine Leute an vielen kleinen Orten ...“. In: Entwurf 1 (2014), 16–21.

das aus dem [...] Unterricht heraus entsteht“<sup>66</sup>. Beispielhaft können Projekte „[a]uf Krieg und Gewalt aufmerksam machen wollen, also die Menschen ‚wachrütteln‘ – etwa durch ‚Straßeninterviews‘“<sup>67</sup>, Lesungen oder mediale Stellungnahmen. Bei den Rahmenbedingungen sind rechtliche (z. B. Aufsichtspflicht) und organisatorische Fragen (z. B. Kooperationspartner) zu klären. Inhaltlich wird ein Schwerpunkt auf dem Ukrainekrieg dadurch ermöglicht, dass deutschlandweit kirchliche Aktionen existieren, an die angeschlossen werden kann. Exemplarisch dafür stehen die Aachener Friedensläufe, eine Mischung aus Sponsorenlauf, friedenspädagogischem Bildungsprogramm und Kundgebung. Diese werden von kirchlichen Akteuren (z. B. Pax Christi und BDKJ) mitorganisiert und Schulen im Umkreis nehmen daran teil.<sup>68</sup> Die Zielperspektive solcher Aktionen liegt, abhängig von der genauen Umsetzung, im Bereich des sozialen bzw. politischen Lernens. Häufig wird Dialog- und Konfliktfähigkeit im sozialen Nahbereich gelernt. Für ältere Schüler:innen sollte auch politisches Lernen, die Auseinandersetzung mit Struktur- und Machtfragen, anvisiert werden, um Fehlvorstellung – z. B. die Annahme, dass politischer Streit im Parlament aus einer fehlenden Dialogfähigkeit resultiert – zu vermeiden (Kap. 1.2).<sup>69</sup>

Für diese Methode spricht, dass religiöse Bildung so einen Zugang zur Religion inhärenten Handlungsdimension eröffnet. Aus religiösen Überzeugungen folgt eine spezifische Weltsicht und eine weltgestaltende Praxis, die so performativ deutlich und reflexiv zugänglich wird. Zudem können sozialpolitische Aktionen Selbstwirksamkeitserfahrung eröffnen und Hoffnungspotenziale freisetzen, weil die Schüler:innen lernen, die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrem Sinn mitzugestalten.<sup>70</sup> Neben einem individuellethischen Zugang werden so auch transformative Handlungsformen zu einem erfahrungsbezogenen Unterrichtsgegenstand. Der Ernstfallcharakter besitzt einen Vorzug gegenüber simulativen Methoden, weil deren spielerischer Charakter zu Fehldeutungen einladen kann – etwa wenn ein realistisches Planspiel zu ‚Krieg und Frieden‘ „als eine Mischung aus Risiko, Siedler und Monopoly“<sup>71</sup> erscheint.

---

**66** Frank Nonnenmacher, Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Benedikt Widmaier/Ders. (Hg.), Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach a. T. (Wochenschau) 2011, 83–99, 92; Vgl. Herbst, Politische Dimension, 437–444 u. 458–463.

**67** Butt, JuniorBotschafter, 20.

**68** Vgl. Werner/Decker, Friedensläufe, 33–35.

**69** Grümm, Religionsunterricht und Politik, 40–43.

**70** Vgl. Herbst, Politische Dimension, 382–385.

**71** Bues, Planspiel, 24.

Aufgrund der rechtlichen und organisatorischen Herausforderungen, gilt es erstens, mit Eltern, Schüler:innen, Schulleitung und anderen Lehrkräften Absprachen zu treffen. Um den Arbeitsaufwand möglichst gering zu halten, lohnt sich die Kooperation mit Kolleg:innen und außerschulischen Partnern. Zweitens ergibt sich die Gefahr einer Politisierung aus den Themenbereichen, Formen und Organisatoren möglicher Aktionen (z. B. kontroverse Debatte über die sog. ‚Ostermärsche‘). Hier ist die Verfassungskonformität der Kooperationspartner zu gewährleisten. Jede sozialpolitische Aktion, die aus dem Schulunterricht erfolgt, sollte auf das „Eintreten für demokratische Grundwerte“<sup>72</sup> zielen. Dieser Gefahr kann auch durch eine multiperspektivische Vor- und Nachbereitung sowie eine pädagogische Begleitung der Aktion entgegengetreten werden. Zudem gilt es auch hier die Freiwilligkeit der Teilnahme zu gewährleisten, z. B. durch die zeitliche Verortung der Aktion außerhalb des Unterrichts oder eine angeleitete Form der teilnehmenden Beobachtung. Drittens gilt es, die religiöse Dimension der sozialpolitischen Praxis besonders in den Phasen der Vor- und Nachbereitung herauszuarbeiten, damit die Bildungsprozesse von der Fachlichkeit des Unterrichts profitieren können. Nur wenn der religiöse Motivationshorizont für sozialpolitische Praxis und die christliche Signatur der kirchlichen Projektpartner deutlich wird, kann religiöse Bildung *als religiöse* einen Beitrag zum politischen Lernen leisten.

### 3. Fazit und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Fachgeschichte hat drei konzeptionelle Lerneffekte ergeben, hinter die auch heute nicht zurückgefallen werden darf: Die ambivalente Rolle von Religion sollte reflektiert; individuelle, soziale und politisch-strukturelle Aspekte sollten entwicklungsabhängig miteinander verbunden; und ‚pazifistische Positionalität‘ sollte kontrovers diskutiert werden. Vor diesem Hintergrund wurden drei didaktische Großmethoden vorgestellt und diskutiert, die allesamt affektive und diskursive Elemente miteinander verbinden, hinsichtlich der Zielperspektive aber unterschiedliche Schwerpunkte besitzen: liturgisches, soziales oder politisches Lernen. Sie vereint herausfordernde Rahmenbedingungen und die Frage wie religiöse und politische Bildung produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können – und zwar

---

72 Siegfried Schiele, Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn (BpB) 2016, 68–77, 73.

so, dass keine Überwältigung der Schüler:innen stattfindet. Aufgrund der unterschiedlichen Vorzüge und Nachteile aller drei Methoden ist eine didaktische Auswahlbegründung besonders am Verwendungskontext festzumachen.

Abschließend seien noch zwei weiterführende Punkte markiert. Einerseits stellt sich auf der Ebene wissenschaftlicher Forschung die Frage, wie religionspädagogisch noch stärker interdisziplinäre Ansätze und Perspektiven – z. B. der *Peace and Conflict Studies* oder einer „Kritischen Friedenserziehung“<sup>73</sup> – aufgenommen werden können, damit die RP sich diesbezüglich auf der Höhe der akademischen Auseinandersetzung befindet. Andererseits ist offen, wie eine adäquate Zielbestimmung religiöser Bildung zum Thema ‚Krieg und Frieden‘ ausformuliert werden kann, wenn nicht mehr eindeutig an ‚pazifistischer Positionalität‘ festgehalten wird. Sollte religiöse Friedenserziehung dann wirklich auf eine ‚friedliche Einstellung‘ und ein entsprechendes Verhalten „im Nah- als auch im Fernbereich“<sup>74</sup> zielen?

---

73 Christoph Wulf (Hg.), *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1973. Vgl. neuerdings z. B. Armin Bernhard/Eva Borst (Hg.), *Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen*. Baltmannsweiler (Schneider) 2020.

74 Mokrosch/Spiegel, *Friedenspädagogik*, Kap. 1.9.