

Ulrike Baumann

Einsicht in den Weg des Friedens
Forschungsstand der Religionspädagogik zur Friedensbildung

Referat während der Tagung „Friedensbildung in der Schule“ am 25. Mai 2013 in
Schloss Rauschholzhausen bei Marburg

„Selig sind, die Frieden machen“, sagt Jesus in der Bergpredigt (Mt 5,9). Kann man das lernen? Jesu Antwort lautet „ja“ und Elementares könne man dabei an den Kindern ablesen. Jesu Friedensbotschaft ist identisch mit der Gegenwart des Gottesreiches – wir brauchen sie nicht herzustellen, sondern empfangen sie, so wie Kinder ein Geschenk empfangen, voll Vertrauen. Jesus schuf in seinem Umkreis eine Kultur des Vertrauens: „Lasst die Kinder zu mir kommen und hindert sie nicht daran, denn Menschen wie ihnen gehört das Gottesreich.“ (Mk 10,14) Im Vertrauen zusammenleben heißt aber nichts anderes als im Frieden leben. Die elementare Erfahrung, in der Welt erwünscht zu sein, vermittelt die Fähigkeit zur Selbstannahme. Wer auf dieser Grundlage mit sich selbst im Frieden lebt, ist offen für Andere – auch Fremde. Nach christlichem Verständnis ist der universale Friede Gottes Geschenk und unverfügbare Gabe; aber zugleich ist Gottes Friede in dem Sinn umfassend, dass Menschen sich darin einbringen und daran mitwirken können. Es bleibt im Blick, dass Menschen etwas tun können, dass sie eine Praxis ausüben können, die dem irdischen, politisch-sozialen Frieden dient und Frieden stiftet - auch durch Erziehung und Bildung, gerade für Kinder, die sich nicht willkommen geheißen fühlen.

In diesem Sinn versteht die Friedensdenkschrift der EKD von 2007 den Friedensbeitrag der Christen und der Kirche auch religionspädagogisch: „Für den Frieden bilden und erziehen“, identifiziert sie als zentrale Aufgabe, die sich nicht nur auf den Wissenserwerb, sondern allgemeiner auf die Persönlichkeitsbildung beziehe.¹ Mit dieser Bildung, die ethische Orientierung und praktische Arbeit für den Frieden einbeziehe, könne man nicht früh genug beginnen. Von der christlichen Elementarbildung an über den Religionsunterricht bis zur Konfirmanden- und Erwachsenenarbeit sei das Friedensverständnis in konkreten Alltagssituationen einzuüben. Dabei gelte es soziale, sprachliche, kulturelle und religiöse Differenzen wahrzunehmen und zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen zu machen. Dies schließe „die Kenntnis der eigenen Wurzeln“ ebenso ein wie den „Respekt vor den Anderen und Fremden“ sowie „die Entwicklung einer fruchtbaren und fairen Streitkultur“. Dabei solle die enge Verbindung

¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus Gottes Frieden leben - für gerechten Frieden sorgen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2007, 36

von Frieden und Gerechtigkeit deutlich werden.² Mit dieser Zielsetzung kann sich die evangelische Kirche durchaus auf friedenspädagogische Vorstellungen seit der Reformation berufen. Ich gehe deshalb in meinen Ausführungen in der gebotenen Kürze zunächst auf historische Aspekte in der religionspädagogischen Friedensforschung ein. Im zweiten Teil möchte ich zwei heute zentrale wissenschaftliche Werke vorstellen, die sich mit Friedenspädagogik in religionspädagogischer Perspektive auseinandersetzen. Im dritten Teil stelle ich ausgewählte Konzepte vor, die sich um eine friedenspädagogische Praxis in evangelischer Verantwortung bemühen.

I. Friedensbildung in der Geschichte evangelischer Religionspädagogik

Bis heute knüpfen evangelische Pädagogen konstruktiv an *Martin Luthers* (1483-1546) Vorstellung vom Gemeinwohl an. Zu ihr gehört die Verpflichtung einer Erziehung zu „Frieden, Recht und Leben“,³ die Luther in seiner Schulpredigt von 1530 auf der Basis seiner Zwei-Regimentenlehre erläutert. Dabei geht Luther nicht von kriegerischen Konflikten aus, sondern fasst alle Formen von Gewalt ins Auge, die Menschen in einem Gemeinwesen seiner Zeit begegnen konnten. Den Frieden erhalten aber können „fürwahr nicht allein die mit der Faust herrschen wollen“, sondern diejenigen, die wissen, „was unseres weltlichen Reichs Recht und Weisheit ist“.⁴ Luther verbindet Friedenserziehung mit einer Erziehung zum Rechtsbewusstsein und erwartet, dass beides durch das weltliche Bildungssystem gefördert werde. Ein solchermaßen zum Frieden gebildeter Mensch werde dadurch zwar nicht selig, wisse aber wie er aus der geschenkten Seligkeit dankbar und Gott wohlgefällig handeln könne.⁵ Aus der Angst heraus, seine Entdeckung des befreienden Evangeliums könne als Zurückweisung friedenssichernder Ordnungen missverstanden werden, übertrug der späte Luther jedoch vor allem der Obrigkeit die Aufgabe des sozial-politischen Friedensstiftens. Anlass zu noch tieferen Nachfragen an den Luther dieser Zeit geben seine Äußerungen zu den Juden, den Türken und nicht zuletzt zur anderen christlichen Konfession, die unverholten gewaltsame Züge tragen.

Im 17. Jahrhundert wurde durch die Auseinandersetzung zwischen den Konfessionen ein Dreißigjähriger Krieg mit verursacht, der fast ganz Europa verheerend überzog. In dieser Zeit lebte und wirkte *Johann Amos Comenius* (1592-1670), der in der Geschichte religiöser Friedenspädagogik als ein Hauptvertreter gelten kann. Comenius wandte sich weitsichtig der Ge-

² A.a.O. 37-38

³ Luther, Martin, Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle (1530), WA 30 II, 517-588, zit. nach: Nipkow, Karl Ernst; Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 1, München 1991, 63

⁴ A.a.O. 64

⁵ A.a.O. 66

staltung des Bildungswesens in ganz Europa zu. Dass „in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“⁶ herrsche, nennt er selbst als eines der ersten und letzten Ziele seiner Didaktik. Erziehung und Bildung sind für ihn entscheidende Mittel einer um den Frieden bemühten Menschheit. Allerdings könne der Mensch in der Welt für den Frieden nur wirken, wenn er sich an Gottes Friedenstat halte. Schon bei der Erschaffung der Welt sei der Wille des Schöpfers der Friede gewesen, und durch Jesus Christus habe Gott mit der Welt erneut seinen Frieden gemacht.⁷ Im Zentrum seiner Pädagogik steht bei Comenius die Vorstellung eines aus der Natur gewonnenen Friedens: „Alles fließe von selbst, Gewalt sei ferne den Dingen!“, lautete sein Lebensmotto. Jedes Herbeizwingen des Guten ist für ihn schon im Ansatz falsch, denn das Gute, also auch der Friede, sei eine im Sein insgesamt bereits enthaltene Möglichkeit. Man müsse sie zur Entfaltung kommen lassen, denn seit seinem Beginn sei alles Sein im Fluss und man müsse diese Bewegung des Fließens gewähren lassen. Dann werde der sich gewährende Friede erfahrbar. „Wäre nur erst das sanfte Strömen freiwilligen Handelns in Fluss gekommen, dem Sturzbach gewaltsamer Nötigung würden Friede und Sicherheit nachfolgen“, schreibt Comenius in der *Pampaedia*.⁸ Die Lebensgüter in Natur und Kultur wissen nicht von selbst, wie mit ihnen umgegangen werden soll. Sie seien angewiesen auf weise Statthalter in Gestalt der Menschen als ihre intelligibleren Mitgeschöpfe. Diese Weisheit der Menschen erweise sich darin, dass sie Dingen und Lebewesen keine Gewalt antun und in Lichte seines Lebensmottos zeigt sich, dass die gesamte Pädagogik des Comenius mit der Thematik der Gewaltlosigkeit verbunden ist.

Comenius hatte ein durch die Versöhnungstat Christi schon in dieser Zeit versöhnbares Christentum vor Augen. Erziehung und Bildung sind entscheidende Mittel der Veränderung, Lehren und Lernen die Bedingung für die Verwirklichung von „Ordnung, Recht und Frieden“.⁹ Erziehung solle zum Frieden führen, und zwar durch das rechte Wissen um den Weg des Friedens: „Niemand ist so wild, dass er nicht auf den Weg des Friedens geführt werden könnte, wenn er nur sein williges Ohr der Natur leiht“, hält Comenius fest.¹⁰ Im Sinne des „alles fließe von selbst“ ist diese Erziehung gewaltlos. Comenius verweist auf Gottes spielende Weisheit: „Die Lehrer ... sollen in ihrer kleinen Welt mit den ihnen Anvertrauten so spielen, wie die göttliche Weisheit im Weltganzen mit ihren Geschöpfen spielt, insonderheit mit den

⁶ Comenius, Johann Amos, *Große Didaktik*, hg. v. Andreas Flitner, 6. Aufl. Stuttgart 1985, 9

⁷ Schaller, Klaus, ... auf dass sie aufhören, Krieg zu führen - der „Engel des Friedens“ des J.A. Comenius, in : ders., Jan Amos Komensky. Wirkung seines Werkes nach drei Jahrhunderten, Heidelberg 1970, 102-103

⁸ Comenius, Johann Amos, *Pampaedia*, Nach der Handschrift herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller, Heidelberg 1965, 83

⁹ Comenius, *Pampaedia* 1965, 21

¹⁰ A.a.O., 65

Menschen.“¹¹ Dass man Gewaltminimierung und Friedensfähigkeit ebenso auf gewaltfreien Wegen lernen kann wie die langfristige Fürsorge für die gemeinsame natürliche Umwelt, ist sein bleibendes Vermächtnis für uns heute.

Doch wie entwickelte sich die christlich verantwortete Friedenspädagogik seit Comenius weiter? In seinem Standardwerk zur Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik beschreibt der Pädagoge und Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* in seiner historischen Analyse nur eine „beschämend schmale Spur“, entdeckt andererseits aber einen Reichtum fast vollständig vergessener friedenserzieherischer Einsichten. Dieser finde sich vor allem „bei unbequemen Querdenkern, die in der Pädagogik- und Theologiegeschichte an den Rand gerieten“.¹² Nipkow nennt sein Buch deshalb „Der schwere Weg zum Frieden“, und wer darüber historisch Genaueres wissen will, sei auf dieses Werk verwiesen.

Mitte bis Ende der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts, in der Zeit der großen Friedensdemonstrationen gegen die Stationierung von Mittelstreckenraketen in Europa, gewann auch in der Religionspädagogik die Friedensdiskussion wieder an Bedeutung. Im Zusammenhang mit dem vom Ökumenischen Rat der Kirchen ausgerufenen konziliaren Prozess für „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ entstanden viele praktische Initiativen in Kirchengemeinden. Für den Religionsunterricht sind von da an bis heute die Beiträge des Religionspädagogen *Reinhold Mokrosch* hervorzuheben. Gerade angesichts der Schwierigkeiten vieler Jugendlicher, den Realitätsgehalt der Friedensethik der Bergpredigt einzusehen, hat er deren friedenspädagogische Bedeutung rehabilitiert. Im Sinne einer „Entfeindung“ (Pinchas Lapidé) solle nach Ursache, Ausmaß und Wirkung von Feindschaft und Gewalt gefragt und sollten Schritte zu ihrer Überwindung aufgezeigt werden. Diese könne man ansatzweise auch im Unterricht einüben, um so im Horizont der Aufforderung zu Feindesliebe und Gewaltverzicht alltagsgerecht zu bleiben.¹³

Aber wie weit sind Religionen überhaupt friedensfähig? Ihre Ambivalenz zeigte sich gerade mit der gesellschaftlichen Pluralisierung, weil diese bereits intra-religiöse Konflikte erzeugt, wenn Ängste um die religiöse bzw. konfessionelle Korrektheit kreisen. Dass zum gesellschaftlichen Frieden eine gemeinschaftsfähige Diskurshaltung in den Religionen gehört, hat der Religionspädagoge *Johannes Lähnemann* betont und sich deshalb früh um eine Friedens-

¹¹ A.a.O., 207

¹² Nipkow, Karl Ernst, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007, 9

¹³ Mokrosch, Reinhold, *Die Bergpredigt im Alltag. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I/II*, Gütersloh 1991, 96-98; ders., *Christliche Perspektiven für Friedenserziehung in der Schule*, in: Hausmann, Werner u.a. (Hg.), *Handbuch Friedenserziehung – interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*, Gütersloh 2006, 350-351

pädagogik im Zeichen des „interreligiösen Lernens“ bemüht. „Kein Friede, kein Dialog und keine Grundlagenarbeit in den Religionen ohne erzieherische Bemühungen“, so Lähnemann.¹⁴ Der 11. September 2001 und andere gewaltsame Ereignisse verschärften aber in der Folgezeit die Frage, ob Religionen wirklich Frieden stiften und zum Frieden erziehen können.

II. Aktuelle Beiträge religionspädagogischer Friedensforschung

Unter den Rahmenbedingungen unserer multikulturellen und globalen Gesellschaft suchen heute zwei Standardwerke zur religiösen Friedenspädagogik nach Antworten, die ich im Folgenden vorstellen möchte.

1. Der erste wichtige und grundlegende Beitrag ist die schon erwähnte Monographie von *Karl Ernst Nipkow* in ihrem systematischen Teil. Der geschichtlich so schwere Weg zum Frieden veranlasst ihn fundamentaler als in der bisherigen Forschung nach den Ursachen von Aggression, Gewalt und Kriegen zu suchen. Monokausale Antworten seien hier unzureichend und deshalb berücksichtigt Nipkow zur Erklärung zwar einerseits die bekannten biographischen, gesellschaftlichen und ethnisch-kulturellen Kategorien. Andererseits berührten diese aber nur naheliegende Ursachen (proximate causes), eigneten sich jedoch schlecht zur Erkenntnis letzter Ursachen (ultimate causes), die fundamentaler ansetzen. Deshalb bezieht Nipkow verstärkt evolutionsgeschichtliche Erklärungsfaktoren für Gewalt in seine friedenspädagogische Theorie ein. Diese erhellen unsere menschliche Naturgeschichte mit Faktoren wie Rivalität und Fremdenangst, aber auch mit ihren Gegenkräften wie Kooperationsbereitschaft und Empathie. Letztere gelte es zu fördern und dabei den realistischen Ansatz der evolutionären Anthropologie mit der auf ihre Weise realistischen biblischen Anthropologie zu verbinden.¹⁵ Nipkow wäre missverstanden, wenn man ihm hier Anfälligkeit für die Macht des Faktischen unterstellen wollte. Er betont gerade, dass „überall dort, wo sich evolutionäre Sachverhalte zu erkennen geben, diese nicht ungeprüft die Maßstäbe des politischen und pädagogischen Handelns abgeben dürfen.“¹⁶ Es komme einem naturalistischen Fehlschluss gleich, wenn man Normen ohne weiteres aus Fakten ableiten wolle. Allerdings sei es sachgemäß, normative Entscheidung angesichts von Fakten zu treffen, und dies könne man lernen.¹⁷

¹⁴ Lähnemann, Johannes, Das Projekt Weltethos – Herausforderung für die Erziehung, in: Concilium 4, Mainz 2001, 495-509

¹⁵ Vgl. Nipkow 2007, 360-363, 378-385

¹⁶ A.a.O. 384

¹⁷ Ebda.

Vor diesem Hintergrund entwickelt Nipkow drei Kompetenzstufen der Friedensfähigkeit, auf die sich die Förderung auch in religionspädagogischer Verantwortung beziehen sollte. Sie betreffen zuerst den Kontakt mit den eigenen Gefühlen und denen der anderen. Es geht elementar um die Anbahnung von Empathie, Einfühlungsvermögen. Auf der zweiten Stufe geht es nach Nipkow darum zu lernen, die Perspektive anderer einzunehmen und sie mit der eigenen zu koordinieren. In elementarer Weise ist hier das Wissen um kulturelle und religiöse Unterschiede zu verbreitern und die Fähigkeit zu erklären, woraus Konflikte und Kriege entstehen können. Auf der dritten Kompetenzstufe sind die Fähigkeiten zu konstruktivem „globalen Lernen“ auszubauen.¹⁸

Nipkow konkretisiert diese Stufen in zahlreichen Einzelkompetenzen. Sie beziehen sich auf das Rechtsverständnis, den Abbau maskuliner Ideologien und Verhaltensweisen, eine vermittelnde und versöhnende dritte Perspektive, kommunikative Fähigkeiten, die Fähigkeit zu geschichtlicher Erinnerung und zum Gedenken für Opfer, aber auch auf das interkulturelle Verstehen und die Fähigkeit zu kritischer Selbstunterscheidung in Religionen.¹⁹

2. Auf diesen letzten Bereich legt das zweite wichtige Standardwerk seinen Schwerpunkt. Das von *Werner Haussmann, Hansjörg Biener, Klaus Hock und Reinhold Mokrosch* herausgegebene „Handbuch Friedenserziehung“ versteht sich bewusst interreligiös, interkulturell und interkonfessionell und ist auch von den Autorinnen und Autoren her so ausgewiesen. Die Beiträge gehen von der „Leitfrage nach dem Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Konfessionen, Religionen und Kulturen“ aus, „wobei die Komplementarität von allgemeiner und religiöser Friedenserziehung vorausgesetzt ist“.²⁰ Diese Pluralität sei für die Gegenwart und Zukunft der Friedenspädagogik unhintergebar.²¹ Eine schlichte Übertragung binnenchristlicher Ökumenehoffnungen und –modelle auf eine Ökumene der Religionen sollte dabei aber vermieden werden.²²

Was dies bedeutet kann ich nur exemplarisch am Verhältnis christlicher und muslimischer Beiträge im Handbuch erläutern. Sie weisen einerseits starke Gemeinsamkeiten auf, die sich um die Aufgabe zentrieren, den von Gott bereits geschenkten Frieden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ins Bewusstsein zu heben.²³ *Cemal Tosun*

¹⁸ Vgl. a.a.O. 392-393

¹⁹ Vgl. a.a.O. 389-413

²⁰ Haussmann u.a. (Hg.) 2006, 5

²¹ Vgl. a.a.O. 219

²² Vgl. a.a.O. 354

²³ Vgl. a.a.O. 121

und *Beyza Bilgin* zitieren Sure 59,29: „Er ist Allah ..., der Inbegriff des Friedens, der Stifter der Sicherheit ...“. Beide Religionen verfügen über Weisungen, mit denen Gott sie „die Wege des Friedens leitet“ (Sure 5,15f), also zur Nachfolge aufruft.²⁴ „Frieden zu bewahren oder zu schaffen“ heiße, so *Wolf Ahmed Aries*, „den Zustand des Islam zu erreichen“.²⁵ Unterschiede zeigen sich aber, wenn in den muslimischen Beiträgen auf die Notwendigkeit des Krieges in Verteidigungsfllen verwiesen wird – wenn auch nach vorheriger Prüfung aller anderen Wege.²⁶ Religionspdagogisch verdeutlicht *Rabeya Mller* die Schwierigkeit junger Muslime, ihr Wissen, dass Islam „Frieden“ heißt, auch in ihrer Lebensrealität praktisch umzusetzen. Die didaktische Prämisse, das Schülerinnen und Schüler sich orientierende Werte selbst erarbeiten und ihren eigenen Zugang zu religiöser Wahrheit finden sollen, stelle hohe Anforderungen an die Zugestndnisfhigkeit mancher muslimischer Eltern.²⁷ Dass sie nach einer normativen Pädagogik verlangen, ist m.E. aber gerade eine Herausforderung für interkulturelles Lernen unsererseits.

III. Praktische Beiträge zur Förderung der Friedensfähigkeit

An den von Karl Ernst Nipkow prominent herausgestellten Kompetenzen der Friedensfähigkeit müsste in Zukunft religionspädagogisch weitergearbeitet werden, auch hinsichtlich der Friedensbildung in Schule und Religionsunterricht. Welche Materialien für die religionspädagogische Praxis, an die man anknüpfen kann, liegen hier bereits vor?

1. Zur Förderung der Kompetenz interkultureller und interreligiöser Verständigung verweist nicht zuletzt das genannte Handbuch Friedenserziehung auf zahlreiche Beispiele gelungener Praxis.²⁸ Die sukzessive Einführung des islamischen Religionsunterrichts verleiht dieser Kompetenz noch einmal fachdidaktisch Nachdruck, wenn dieser Unterricht mit der muslimischen Identitätsbildung zugleich die Offenheit für andere Religionen und Konfessionen sowie die Pluralität der Gesellschaft berücksichtigt.
2. Zur praktischen Förderung kommunikativer Kompetenz möchte ich auf *Gottfried Orth's* Beitrag „Friedensarbeit mit der Bibel. Eva, Kain & Co.“ verweisen.²⁹ Er begegnet biblischen Figuren, die häufig mit negativen Zuschreibungen versehen werden, mit dem psychologischen Konzept der gewaltfreien Kommunikation (*Marshall B. Rosen-*

²⁴ A.a.O. 141

²⁵ A.a.O. 148

²⁶ Vgl. a.a.O. 144-145

²⁷ Vgl. a.a.O. 344-346

²⁸ Vgl. a.a.O. 332-428

²⁹ Orth, Gottfried, *Friedensarbeit mit der Bibel. Eva, Kain & Co.*, Göttingen 2009

berg). Auf diesem Weg nähert man sich den Figuren beschreibend, erkundet ihre Befindlichkeiten und Bedürfnisse und wird als Leser/in mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen konfrontiert. Dies kann eine Vorübung für reale Gesprächssituationen und das Einfühlen in den Anderen sein.

3. Zur Förderung der Kompetenz geschichtlicher Erinnerung und der Kultur des Gedenkens verweise ich auf das Heft „Schwerter zu Pflugscharen“ von *David Käbisch und Johannes Träger*.³⁰ Es will friedensethisches Lernen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II anhand der kirchlichen Zeitgeschichte ermöglichen. Im Kontext der zweiten deutschen Diktatur werden über das Symbol „Schwerter zu Pflugscharen“ Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten erschlossen, die auf biblischer Grundlage ethisch verantwortet sind und für Christinnen und Christen in der jüngeren Zeitgeschichte Bedeutung hatten. Jugendgemäße Zugänge werden dabei über populäre Filme, Zeitzeugen und narrative Vermittlungsformen gefunden. Nicht zuletzt führt die geschichtliche Erinnerung an die friedliche Revolution in der Zeit der DDR vor die Frage nach der Bedeutung von Friedensgebeten in der Gegenwart.
4. Zur Förderung der Kompetenzen für eine vermittelnde und versöhnende Perspektive verweise ich abschließend auf mein eigenes Unterrichtsmodell für die gymnasiale Oberstufe mit dem Titel „Gerechter Friede. Ein Leitbild der Konfliktbearbeitung aus christlicher Verantwortung“, das wir auf der Internetplattform des rheinischen PTI mit friedenspädagogischen Materialien veröffentlicht haben.³¹ Mit Hilfe eines Lesetagebuchs setzen sich die Schülerinnen und Schüler hier mit der Frage auseinander, welches Konzept der Friedenssicherung die EKD – Friedensdenkschrift von 2007 enthält und wie sie selbst es beurteilen. Dabei geht es auch um die elementare Frage, wie wir in unserem Leben Sicherheit gewinnen und was Sicherheit ausmacht. Dem Konzept der vernetzten Sicherheit, das im Weißbuch der Bundesregierung von 2006 festgehalten und auf weitestgehende Absicherung mit militärischen und zivilen Mitteln bedacht ist, wird das kirchliche Konzept der menschlichen Sicherheit gegenübergestellt und den Schülerinnen und Schülern zur Beurteilung angeboten. Menschliche Sicherheit geht von der Notwendigkeit aus, die Erfüllung von Grundbedürfnissen aller Menschen

³⁰ Käbisch, David; Träger, Johannes, Schwerter zu Pflugscharen. Impulse für friedensethisches Lernen im Religionsunterricht, Themenhefte Religion, Heft 9, Leipzig 2011

³¹ Baumann, Ulrike, Gerechter Friede. Ein Leitbild zur Konfliktbearbeitung in christlicher Verantwortung, Eine Unterrichtseinheit für die gymnasiale Oberstufe, 2011
http://www.ekir.de/pti/portal/phpsitelock/protected_files/pdf

zu sichern und die Chancen für gerechte Teilhabe weltweit zu erhöhen. Wenn dies garantiert ist, vertraut sie darauf, dass sich die Friedensfähigkeit der Menschen entfaltet. In Gerechtigkeit und Vertrauen zusammenleben heißt, in Frieden leben.