

Friedensbildung

Wenn es stimmt, dass der Gegenstand und das Ziel der Politik der Friede ist, wie D. Sternberger es in seiner Heidelberger Antrittsvorlesung über den „Begriff des Politischen“ im Jahr 1960 formulierte, dann muss die Friedensbildung eine der vor-

nehmsten Aufgaben politischer Bildung sein. Dass das Umgekehrte ebenso richtig sei, bekräftigte H. v. Hentig auf dem Evangelischen Kirchentag 1967 mit seiner einflussreichen Rede über die „Erziehung zum Frieden“, wonach diese „in erster Linie Erziehung zur Politik“ sein müsse.

Friedenserziehung und Friedenspädagogik gelten als Synonyme (Gugel 2011), deren Bedeutungsgehalt überlappt mit dem der Friedensbildung. Auch sie wird als Variante politischer Bildung verstanden, wobei die Schwelle zum sozialen Lernen nicht eindeutig markiert wird: Die Streitschlichtung in der Schule zählt zu den bekannten Betätigungsfeldern, ebenso wie die Gewaltprävention, welche gegen Radikalisierung, Bullying, Mobbing und Hate Speech wirken soll (Jäger 2019, 135). Friedensbildung bezieht sich auf alle Bereiche der Aufklärung über die Ursachen von Gewalt und Krieg, um diese zu beseitigen, nicht allein auf das Politische, sondern mit besonderem Augenmerk auf das interkulturelle und -religiöse Zusammenleben gesellschaftlicher Gruppen. Friedensbildung entnimmt ihre Programmatik der „Erklärung über eine Kultur des Friedens“ (Vereinte Nationen 1999). Deren Geist weitertragend streben die UNESCO-Mitgliedsstaaten mit der Agenda 2030 danach, „that all learners acquire knowledge and skills needed to promote [...] sustainable lifestyles, human rights, gender equality, [...] a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.“ (UNESCO 2016, 21)

Das Paradigma der Friedensbildung liegt in der seit 1969 fortentwickelten Definition des Begriffs Gewalt nach J. Galtung. Er identifiziert drei interdependente Formen: **1)** direkte Gewalt: vom Faustschlag bis zur Atombombenexplosion, **2)** strukturelle Gewalt: Ungleichbehandlung von Menschen (Diskriminierung) und die Einschränkung ihrer Bedürfnisbefriedigung durch soziale Systeme ohne sichtbaren Akteur, **3)** kulturelle Gewalt: Rechtfertigungsformen (Ideologie) von Dominanz, Gewalt und Hierarchie durch Kommunikationsweisen und Symbole. Abgeleitet von dieser Dreiteilung nennt Galtung die Abwesenheit von direkter Gewalt „negativer Frieden“, weil erst der Abbau struktureller Gewalt die ungehinderte Potenzialfaltung der Menschen für den „positiven Frieden“ garantiere (Galtung 1993).

Friedensbildung kann definiert werden als ein Lernprozess zur Überwindung direkter, struktureller und kultureller Gewalt, wobei individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten zur Ermöglichung eines negativen und positiven Friedens aufgezeigt werden, was die Menschen schließlich in den Stand versetzt, u. a. durch Selbstreflexion, autonome Gewissensentscheidungen, Stärkung der Empathie mit und die Bereitschaft zum Engagement für die von Unrecht Betroffenen und das Eintreten für Grundfreiheiten und -rechte, auf den Frieden hinzuwirken sowie die diesem entgegenstehende autoritäre Charakteristika – Gewalt und Zwang, Befehl und Gehorsam, Apathie und Indifferenz – zu beenden.

In Deutschland reicht die Geschichte der Friedensbildung bis ins Kaiserreich zurück. Sie ist verbunden mit F. W. Foerster, dessen Pädagogik vor allem auf die

Charakter-, Gewissens- und Willensbildung in der Tradition von I. Kant zielte. Erst die Weimarer Verfassung verlieh der Schule den Auftrag zur „sittlichen Bildung“ und „Völkerversöhnung“ (§ 148), ohne jedoch die tiefgreifenden Forderungen der „Deutschen Friedensgesellschaft“ (1920) zur Aufklärung im Unterricht über Kriegsursachen und Bedingungen des Friedenserhalts im Völkerbund umzusetzen (Donat/Holl 1983, 142). Weitere Initiativen wie die Gründung des „Anti-Kriegsmuseums“ in Berlin 1925 durch E. Friedrich und der „Bund entschiedener Schulreformer“ blieben marginalisiert. Nach dem Zweiten Weltkrieg proklamierte die UN-Charta, zukünftige Generationen vor der „Geißel des Krieges“ bewahren zu wollen. Eine Mehrheit der Regierungen verankerte 1948 den Zusammenhang von Bildung und Frieden in Art. 26 (2) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

Die Kriegserfahrung trug dazu bei, dass die Gründungsentwürfe der deutschen Politikdidaktik, v. a. bei W. Hilligen, durch die Identifikation von Schlüsselproblemen der Menschheit (z. B. Armut, Hunger, Massenvernichtungswaffen, Umweltzerstörung) einen Bezug zum Politischen herzustellen suchten. Stärker friedensorientierte Ansätze entstanden während der sozialwissenschaftlichen Wende. Die Friedensforschung (Galtung; E. Krippendorff; D. Senghaas) aufgreifend entwickelte C. Wulf eine dezidiert *Kritische Friedenserziehung* (1973). Heute existiert „Frieden“ weiterhin in der Politikdidaktik, obgleich nur beiläufig und ohne Dringlichkeit seiner Verwirklichung integriert als „Fachkonzept“ bzw. als „Wert“ in das Modell der „Politikkompetenz“ (Detjen u. a. 2012, 31).

Ein Streitpunkt betrifft die Bedeutung der Ethik im Verhältnis zur politischen Urteilsbildung. Gemäß weit verbreiteter Auffassung besteht ein valides politisches Urteil immer aus beiden Maßstabskategorien „Effizienz“ und „Legitimität“ (ebd., 48). Diese beruhen v. a. auf M. Webers Unterscheidung in „Zweck- und Wertrationalität“ und finden Entsprechung in seiner missverständlichen und damit politisch leicht instrumentalisierbaren Dichotomie von „Verantwortungs- und Gesinnungsethik“, zuerst in „Politik als Beruf“ (1919). Webers Entwertung des Moralischen als alleinige Richtschnur politischen Handelns richtet sich ausdrücklich gegen den Pazifisten Foerster. Dass der Friedenszweck nicht die Gewaltmittel heiligt, war damit als naive und unpolitische Haltung vorverurteilt und die sogenannte Realpolitik freigesprochen. Die unreflektierte Übernahme von Webers Terminologie mündet in die falsche Gleichsetzung von Pazifismus mit Appeasement und Passivität (z. B. Sander 2014b, 390).

Die Schulbuchforschung zeigt im UNESCO-Bericht für 2017/18, dass nur ca. 10% aller untersuchten Lehrwerke sozialwissenschaftlicher Fächer überhaupt Gelegenheit zur Betrachtung von Konfliktprävention und -lösung bieten: „Textbooks that glorify war and military heroes, exclude pluralistic perspectives or undermine other peoples or ethnicities can make teaching peace, non-violence and reconciliation difficult“ (zit. n. Jäger 2019, 139).

Politikunterricht kann, im Sinne der Wissenschaftsorientierung, aktuelle Erkenntnisse aufgreifen, z. B. die jährlichen SIPRI-Rüstungsberichte oder das Heidelberger Konfliktbarometer, und thematisieren, warum gewaltfreier Widerstand (z. B. Boykott, ziviler Ungehorsam) nachweislich effektiver und nachhaltiger bei der Etablierung von Demokratien ist (Chenoweth/Stephan 2011). Auch die historische Friedensforschung bietet der Bildung gegen den Krieg neue Horizonte inner- und außerhalb der Schule. Ausstellungen über die Ideengeschichte des gewaltfreien Widerstands (Bartolf/Miething 2017) bei H. D. Thoreau, L. Tolstoi, M. K. Gandhi, M. L. King und im deutschsprachigen Raum C. v. Ossietzky, A. Schweitzer, W. Brandt u. a. fördern die „Friedenskompetenz“, indem sie das „Kennenlernen von Vorbildern“ (Gugel 2011, 155) ermöglichen und praktisches Friedenshandeln aufzeigen – von Schiedsgerichten bis hin zur organisierten Nicht-Zusammenarbeit aus Gewissensgründen (Soziale Verteidigung, Kriegsdienstverweigerung, Militärsteuerweigerung) und zum Peacebuilding (internationale Freiwilligendienste, Ziviler Friedensdienst und -mission). Insbesondere die Einbeziehung von Kunst (F. Goya, F. Masereel, K. Kollwitz, G. Grosz, A. P. Weber u. a.), Musik (M. Reynolds, B. Dylan, P. Ochs, T. Paxton, J. Baez, B. Sainte-Marie, B. Vian, G. Schöne, R. Mey u. a.), Literatur (K. Kraus, K. Tucholsky, W. Borchert, E. Kästner u. a.) oder interkultureller Begegnungen können die Bereitschaft zum Engagement stärken.

Anhand globaler Konflikte können Lernende mit Hilfe geeigneter Makromethoden wie Planspiele und durch das Prinzip der Ideologiekritik unterschiedliche Propagandamuster von Gewalt, Militarisierung, Rüstung und die vermeintliche Unvermeidbarkeit des Kriegs infrage stellen lernen, z. B. die Vorstellung vom „gerechten Krieg“ oder die Doktrin der (nuklearen) „Abschreckung“.

Christian Bartolf, Dominique Miething

- GLOBALES LERNEN, → IDEOLOGIEKRITIK, → MENSCHENRECHTSBILDUNG,
- URTEILSKOMPETENZ