

Bildung für Demokratie und Frieden – gegen Gewalt, Militär und Krieg

Bis heute hat sich die Menschheit nicht der „Geißel des Krieges“ (Präambel, Charta der Vereinten Nationen, 1945) entledigt. Weiterhin klammert sich ein Teil der Menschheit an den Mythos, Krieg und seine Vorbereitung könnten auf irgendeine Weise Leben bewahren, gleich, ob die Legitimation „Abschreckung“ oder „Verteidigung“ heißt (Sibley 1972). Die Menschheit hat bislang kein System kollektiver Sicherheit erschaffen, welches einen auch mit Atomwaffen geführten Weltkrieg und all die verheerenden Konsequenzen eines daraufhin einsetzenden nuklearen Winters (Coupe u.a. 2019) verhindern könnte. Die jüngsten Rüstungsentwicklungen in den Bereichen Cyberspace und Welt- raum sowie künstlicher Intelligenz und sogenannter autonomer Waffensysteme (UNIDIR 2023) verstärken diese Tatsache ebenso wie die Rekordhöhe der globalen Militärausgaben im Wert von 2.443 Milliarden US-Dollar allein im Jahr 2023 (SIPRI 2024, 8).

Da im pädagogischen Wirken für den Frieden eine Mitverantwortung zur Abschaffung des Krieges als gesellschaftlich akzeptierter Institution liegt, sollte die inhaltliche Substanz dessen, was heute unter „Friedensbildung“ firmiert, präzisiert werden. Umso mehr, weil dieser Begriff umkämpft ist, manche Autoren aufgrund ihres Antipazifismus die Bedeutung der Moral für politisches Handeln relativieren und die Geschichte pazifistischen Wirkens übergangen wird (Abschnitt 1). Die Präzisierung des Kerns von Friedensbildung ist auch deshalb hilfreich, weil zwar große inhaltliche Schnittmengen zur Demokratiebildung vorliegen (Abschnitt 2), jedoch die Spezifika erst dann zutage treten, wenn benannt wird, wogegen sich Bildung für den Frieden richten müsste – gegen Gewalt, Militär und Krieg (Abschnitt 3), jene teuflische Triade, von der sich abolitionistische, feministische und pazifistische Emanzipationsbewegungen seit dem 19. Jahrhundert befreien wollen. Den daraus erwachsenen ethischen Impetus zur Nichtzusammenarbeit (Non-Kooperation) hat die Musikerin Yael Deckelbaum anlässlich des Russisch-Ukrainischen Kriegs aktualisiert:

„For too many years we have been collaborating with the patriarchal narrative, believing that armies and bombs keep us safe. For too long we have been stripped of our

liberty by the story of separation. This is not our language. It is not our way. War is not a woman's game!" (2022)

1. Ursprünge der Friedensbildung

Zwischen „peace education“, „peace research“ und „peace action“ besteht eine logische Beziehung. Das hatte der norwegische Wissenschaftler Johan Galtung (1930–2024) hervorgehoben, seitdem er die paradigmatische Unterscheidung in direkte, kulturelle und strukturelle Gewalt prägte (Galtung 1990). Umso bedeutender sei die historische Dimension für die Umsetzung des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung. Das heißt, beispielsweise ein Verständnis dafür zu entwickeln,

„how slavery was abolished, how socialist policies improved the material conditions of the masses, how anti-colonization movements came into being and ultimately were somewhat successful, how emancipist and feminist movements improved the lot of women, and how mobilization against structural violence in general is possible.“ (Galtung 2008, 50)

Vor diesem Hintergrund betrachtet wirkt es wie bittere Ironie der Geschichte, dass die heute ebenfalls noch gebräuchliche Unterscheidung eines negativen von einem positiven Frieden nicht aus ihrem pazifistischen Entstehungskontext heraus verstanden wird. Häufig wird die Unterscheidung allein mit Galtungs Namen assoziiert, unabhängig davon, ob der Bezug auf ihn ablehnend (Sander 2022a, 393) oder zustimmend (Bieß u.a. 2022, 9) geschieht. Aber lange bevor Galtung die Terminologie zu popularisieren begann, hatten Jane Addams¹ und Dr. Martin Luther King Jr.² diese schon wortwörtlich eingeführt (Addams 1899, 1907; King 1963) und zwar im unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem

-
- 1 Jane Addams (1860–1935), Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 1931, war eine bedeutende US-amerikanische Pazifistin und Soziologin. Sie trug maßgeblich zur Etablierung der Sozialen Arbeit in den Vereinigten Staaten bei und engagierte sich in leitenden Positionen für zahlreiche Bürgerrechtsorganisationen, darunter die American Civil Liberties Union, die National Association for the Advancement of Colored People sowie die Women's International League for Peace and Freedom.
 - 2 Dr. Martin Luther King Jr. (1929–1968), Friedensnobelpreisträger des Jahres 1964, war einer der bekanntesten Repräsentanten der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. King engagierte sich gegen Armut, Rassismus und Krieg. Er erwarb 1948 einen Bachelor of Arts in Soziologie am Morehouse College, Atlanta, Georgia, 1951 einen Bachelor of

eigenen Engagement für die Demokratie und den Frieden. Auf diesem Wege rehabilitierten Addams und King die normative Einheit von Moral und Politik, basierend auf der Ethik der Gewaltfreiheit.

Diese Einheit ist deshalb so bedeutsam, weil damit der Ansatz praktischer „Realpolitik“, der in unserer Gegenwart weiterhin dominant ist, als Richtschnur für zwischenstaatliches Handeln infrage gestellt werden kann. Das gilt gleichermaßen für den „Realismus“, eine Denkschule der Internationalen Beziehungen, welche auf das geistige Erbe der Militärstrategen Machiavelli und Thukydides zurückgeht. Deren zynische Theorie folgt dem lateinischen Sprichwort: *Si vis pacem para bellum* (Wenn du [den] Frieden willst, bereite [den] Krieg vor). Praktisch bedeutet das: Weil politische Entitäten wie moderne Staaten in einer Welt agieren, die keine übergeordnete Gewalt kennt, müssten sie stetig ihren Militärapparat ausbauen und ihre ökonomische Position stärken oder andernfalls untergehen. Es liege deshalb im rationalen Eigeninteresse derjenigen, die aus der Regierungsmacht Vorteile ziehen, all das, was die Integrität und Souveränität des Staates beschränken könnte, z.B. humanistische und/oder religiöse Ethik, demokratische Ideale und eine föderalisierte Weltordnung, als minderwertig zu behandeln, um Nachteile in der Konkurrenz mit anderen Staaten zu vermeiden.

Daraus leitet sich in den internationalen Beziehungen das Problem des „Sicherheitsdilemmas“ ab, welches sich in einer offenkundigen Aufrüstungsspirale zeigt: Jede neu hinzugefügte militärische Kapazität des einen Staats führt zu einer weiteren Bedrohungswahrnehmung des jeweils anderen Staats. Dieses „Dilemma“ gilt insbesondere für Nuklearwaffen aufgrund der sich stets verbessernden Erst- und Zweitschlagfähigkeiten. Die damit verbundene militärstrategische Doktrin einer „mutual assured destruction“ ist eines der Dogmen heutiger Sicherheitspolitik. Jene Doktrin zielt auf den Schutz vor einem atomaren Angriff, indem die permanente Drohung der wechselseitigen Vernichtung vor dem Einsatz abschrecken soll. Dabei wissen wir, wie „hohl“ (Anders 2022, 94) die dahinterstehende Theorie ist, weil das Überleben der Menschheit auf der Grundlage unkalkulierbarer Eskalationsrisiken ebenso wenig garantiert werden kann wie auf der Annahme, das Irrationale sei kein leitender Faktor für staatliches Handeln. Darauf hat der Philosoph Günther Anders (1902–1992) immer wieder hingewiesen in seiner Warnung vor dem „Zeitenende“ (ebd., 93), also jener Existenzbedrohung, mit der die Menschheit seit der Erfindung der Atom-bombe lebt.

Divinity am Crozer Theological Seminary in Upland, Pennsylvania, und 1955 einen Doktor der Philosophie in Systematischer Theologie an der Boston University.

Wer die eben beschriebenen Prämissen praktischer „Realpolitik“ bzw. des „Realismus“ zu identifizieren lernt, kann davon im Sinne einer ideologiekritischen Friedensbildung profitieren. Denn im Erkennen und Entlarven unterschiedlicher Legitimations- und Propagandamuster von Gewalt, Militarisierung und Krieg (Gugel 2011) findet das politikdidaktische Prinzip der Ideologiekritik (Miething 2020) praktische Anwendung.

Der „Realismus“ erschöpft sich in einer schlichten Beschreibung der jeweils aktuellen Kräfteverhältnisse in der Staatenwelt (*status quo*). Er ist nicht in der Lage, über die sich selbst bestätigende Logik von Angst und Abschreckung, Androhung und Anwendung von Gewalt und Gegengewalt hinauszudeuten. Wegen dieses begrenzten Erkenntnishorizonts jener Denkschule muss der jüngst geäußerte Wunsch nach ihrer stärkeren Berücksichtigung also durch etwas Zusätzliches motiviert sein: Anlässlich des Russisch-Ukrainischen Kriegs behauptet ein bekannter Professor für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaft (Sander 2022b), der politische Diskurs in Europa leide unter „massiven Tendenzen zur Moralisierung“ (ebd., 131). Hätten wir „[v]erteidigungspolitische und militärstrategische Fragen“ nicht vernachlässigt und stattdessen die „Perspektivenvielfalt“ gestärkt, hätten wir „reflexive Distanz zu aktivistischen Bewegungen“ gehalten und uns nicht „einseitig“ mit ihnen identifiziert (ebd., 130 ff.), dann stünden wir heute nicht ratlos vor der Weltlage.

Sanders Tadel steht im Zusammenhang mit seiner eigenen Konzeption von Friedensbildung, welche er in seinem weitverbreiteten, mehrfach aufgelegten Handbuch als „friedenspolitische Bildung“ (Sander 2022a) akzentuiert. Da sein Politikbegriff in Bezug auf die Friedensschaffung von der „realistischen“ Denkschule geprägt ist, fallen drei antipazifistische Momente auf:

1. Er wertet die „kritische Friedenserziehung“ (Wulf 1973 u.a.) als „anthropologisch naiv“ ab, weil sie einen zu weiten Gewalt- und Friedensbegriff zugrunde lege (Sander 2022a, 394). Sander kann dies umso leichtfertiger behaupten, weil er auf eine durch Primärquellen gestützte Wiedergabe des dreidimensionalen Gewaltbegriffs von Galtung verzichtet.
2. Er plädiert dafür, das seit der Antike entwickelte Postulat vom „gerechten Krieg“ (*bellum iustum*) im Namen der Schutzverantwortung (*Responsibility to Protect*, United Nations 2005, 30) wieder ernst zu nehmen. Dass auf diesem Wege dem Militär eine zusätzliche, vermeintliche Daseinsberechtigung verschafft wird, erkennt er nicht als Problem an (Sander 2022a, 396).

3. Er übernimmt eine liberale Variante des Antipazifismus aus Max Webers Schrift „Politik als Beruf“ (Weber 1992 [1919]), was in Sanders eigene Unterstellung mündet, Pazifismus sei identisch mit Naivität, Passivität und der „Appeasement“-Politik gegen Hitler, welche dessen Aufstieg überhaupt erst ermöglicht habe (ebd., 398).

Die Gleichsetzung ist nicht allein deshalb falsch, weil sie den seit Gründung der Weimarer Republik geführten pazifistischen Widerstand gegen sämtliche antidemokratische Kräfte verschweigt – erinnern wir uns z.B. an den Friedensnobelpreisträger Carl von Ossietzky (1889–1938) –, sondern die Aufmerksamkeit von wesentlichen Entstehungsfaktoren autoritärer Herrschaft und faschistischen Terrors ablenkt. Dass selbst der Direktor der Berghof Foundation³ diese falsche Gleichsetzung öffentlich wiederholt (Maier 2023), könnte zur Wiederentdeckung der Ursprünge der Friedensbildung aus dem Antimilitarismus und Pazifismus in seinen diversen Strömungen ermutigen, anstatt den Antipazifismus als ein Lernhindernis aufzubauen.

2. „Demokratiebildung“ und „Friedensbildung“

Im Unterschied zur Demokratiebildung liegt vonseiten der Kultusministerkonferenz (KMK 2018) kein vergleichbarer Beschluss zur Friedensbildung vor. Inzwischen fordert die Berghof Foundation einen solchen (Bieß u.a. 2022, 40), um das Konzept des Friedens bildungspolitisch ebenso als „Querschnittsaufgabe“ des Schulunterrichts zu verankern. Ob ein möglicher KMK-Beschluss tatsächlich die gewünschte „Schärfung des Profils“ (ebd.) erreichen und die Bedeutung des Konzepts innerhalb des Bildungssystems erhöhen würde, ist ungewiss, u.a. weil die Schnittmengen zu thematisch verwandten Bildungsansätzen bisweilen zur völligen Identität verschmelzen. Anders ausgedrückt, wer inner- und außerhalb der Schule zur Demokratiebildung affine Bildungskonzepte praktiziert, z.B. antirassistische, dekoloniale, diversitätsorientierte, diskriminierungskritische und gendersensible, historische, interkulturelle, interreligiöse und intersektionale politische Bildung; Demokratiepädagogik; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Bildung für sexuelle Selbstbestimmung; Bildung gegen Antisemitismus; Gewaltprävention, Globales Lernen bzw. Global Citizenship Education,

3 Die im Jahr 1971 als Berghof Stiftung für Konfliktforschung gegründete Nichtregierungsorganisation ist ein gemeinnütziges Unternehmen mit mehreren Tätigkeitsschwerpunkten, z.B. Friedensbildung: <https://berghof-foundation.org>.

Medienbildung oder Menschenrechtsbildung (Achour u.a. 2020, 6 und Biß u.a. 2022, 19 ff.), nimmt bereits bewusst oder unbewusst Anteil an „Education for Positive Peace“ (Reardon 2021, 46 ff.).

Denn nicht allein zielen all diese Schwerpunkte auf ihre je eigene Weise darauf ab, einen globalen Zustand zu erreichen, in welchem sämtliche Kriegshandlungen beendet sind („negativer Frieden“).⁴ Die auf den „positiven Frieden“ zustrebende Bildung ihrerseits möchte dazu beitragen, soziale Gerechtigkeit global zu verwirklichen. Dabei würden Konflikte zwar weiterhin existieren, jedoch gewaltfrei und konstruktiv ausgetragen werden, weil Gewalt, Militär und Krieg moralisch und politisch geächtet sind. Insofern ist der didaktische Anspruch an Friedensbildung ein inhärent transformatorischer. Ein Anspruch, der sich nicht damit begnügt, bestimmte, aus dem gegenwärtigen internationalen System abgeleitete Policy-Vorschläge lediglich im Unterricht kontrovers debattieren zu lassen. Ein Anspruch, mögliche Wege aufzuzeigen, durch welche dieses System auf Grundlage der Menschenrechte verändert werden kann.

Ein neuer KMK-Beschluss zur Friedensbildung müsste auf der Basis internationaler Grundlagendokumente formuliert werden, weil der nationalstaatliche Rahmen keine tragfähige Konstruktionsgrundlage mehr darstellt für das „Welt- haus“ (Dr. Martin Luther King Jr.) unseres Planeten. Ein solcher Beschluss müsste sich m. E. mindestens auf drei Prinzipienkomplexe berufen:

1. Die Sustainable Development Goals, v.a. das Ziel 4.7.: „education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“ sowie das Ziel 16: „Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development“ (United Nations 2015).
2. Das Menschenrecht auf Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen basierend auf Artikel 10: „Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“ der Charta der Grundrechte der Europäischen Union.
3. Die Überwindung von Intoleranz, Hatespeech, Stereotypisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung sowie der Anstiftung zur Gewalt und Gewalt gegen Menschen auf Grundlage ihres Glaubens oder ihrer Überzeugung (United Nations 2011 und folgende Resolutionen).

4 Etwa durch Bildungsangebote wie das des United Nations Office for Disarmament Affairs: <https://disarmament.unoda.org>.

3. Bildung für den Frieden

Im deutschsprachigen Diskurs zum Wesen von Friedensbildung könnte die nachstehende Aufteilung in soziale und politische Lernfelder als weitgehend zustimmungsfähig gelten, unabhängig von den ethischen oder weltanschaulichen Auffassungen der jeweiligen Autor:innen und unabhängig von ihrer Herkunft aus den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen (Richter/Kallweit 2022; Rademacher/Wintersteiner 2022; Bartolf/Miething 2020; Jäger 2019; Gugel 2011). Zwar sind die zwei Felder in der Bildungspraxis nicht immer eindeutig voneinander zu trennen, doch ausgehend von den genannten Quellen lässt sich ein auf die Friedensbildung bezogener, idealtypischer Überblick entwerfen:

Auf dem Feld des sozialen Lernens trägt Friedensbildung u.a. bei zur

- Empathie als emotionale bzw. Gewaltfreiheit als habituelle Grundlage, v.a. mit dem Zweck des Abbaus von Aggression und Angst;
- Autonomie- und Selbstbewusstseinserfahrung, um politischen und psychologischen Formen des Autoritarismus zu widerstehen;
- Zivilcourage.

Auf dem Feld des politischen Lernens trägt Friedensbildung u.a. bei zur

- Erweiterung des konzeptuellen Deutungswissens zu den Grundbegriffen Gewalt, Konflikt, Krieg und Frieden;
- Entlarvung von Feindbildern, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und des Sündenbockmechanismus;
- Förderung der Analyse-, Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, v.a. in Bezug auf die Probleme internationaler Beziehungen, z.B. globale Konflikt- und Rüstungsdynamiken und bei der Umsetzung der Schutzverantwortung zur Verhinderung von Genozid, Kriegsverbrechen, ethnischen Säuberungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit;
- Auseinandersetzung mit Biografien und Ideen aus der Geschichte des Antimilitarismus und Pazifismus und daraus entstandenen Institutionen und Normen der Ethik und des Völkerrechts.

Obgleich die Schwerpunkte sehr unterschiedlich sein mögen, zeichnet sich Friedensbildung durch diesen integrativen Ansatz aus, der notwendig sei, um die Handlungsbereitschaft des Individuums auf möglichst vielfältige Weise anzuregen. Würde Friedensbildung nämlich allein auf soziales Lernen beschränkt, führte die Fixierung auf das Individuum und dessen Fähigkeit, konstruktiv mit

sozialen Konflikten umzugehen (z.B. Mediation), tendenziell zum Verlust der Wahrnehmung kulturanthropologischer Gewaltursachen (z.B. Bartolf 2021; Graeber/Wengrow 2022). Würde Friedensbildung hingegen allein auf politisches Lernen reduziert, ginge der Blick auf psychisch-soziale Gewaltursachen verloren. Ein Kompetenzmodell für Friedensbildung liegt lediglich in Ansätzen vor.

Wird Friedensbildung als praktisch umzusetzende „Querschnittsaufgabe“ verstanden, hängt es v.a. von der Bereitschaft der Lehrer:innen ab, adäquate Inhalte in ihren Fächern zu integrieren, beispielsweise, indem im Fach Geschichte die langfristige Bedeutung von Friedenstheorien thematisiert, in den Naturwissenschaften über die existenzielle Bedrohung von Massenvernichtungswaffen aufgeklärt, im Fach Ethik/Psychologie über Verhaltensphänomene wie Gehorsam, Konformismus und Zwang sowie gewaltfreie Widerstandsmöglichkeiten reflektiert, in Musik, Kunst oder im Sprachunterricht pazifistische Werke einbezogen und in Politik über verschiedene Konzepte einer Weltföderation diskutiert wird.

Die Gemeinsamkeiten und Differenzen von Demokratiebildung und Friedensbildung kommen zum Vorschein, wenn nun dargelegt wird, wogegen sich Bildung für den Frieden richten müsste – gegen Gewalt, Militär und Krieg.

3.1 Bildung gegen Gewalt

Demokratiebildung und Friedensbildung überschneiden sich im höchsten Maße dort, wo beide die politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit des Individuums stärken sowie antidemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen entgegenwirken, mithin Gewalt als politisches Mittel verwerfen. Beide Ansätze verbindet somit das Ziel einer stetigen Verbesserung der bereits existierenden liberalen und sozialen Demokratie.

Normativ fußen Bildung und Erziehung für Demokratie und Frieden u.a. auf der UN-Kinderrechtskonvention (1989) und in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere auf dem Recht von Kindern auf eine gewaltfreie Erziehung (BGB § 1631, Abs. 2), welches seit dem Jahr 2000 körperliche und psychische Gewalt als Erziehungsmittel verbietet (Gugel 2011, 152). Der Schutz von Minderheiten und das Diskriminierungsverbot (GG 3; Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) sind weitere normative Grundpfeiler von Demokratie- und Friedensbildung, weshalb in Bildungsprozessen auch der gesellschaftliche Umgang mit marginalisierten Gruppen, z.B. Arbeitslosen, Asylsuchenden, Kranken und Psychiatrisierten, aufgegriffen werden kann.

Beide Ansätze ermöglichen schließlich Lernerfahrungen auch außerhalb der Schule, z.B. interkulturelle Reisen oder Besuche von

„Gedenkstätten, Museen und Archiven, Orten von Menschenrechtsverletzungen und staatlichen Gewaltverbrechen, Orten des Widerstandes gegen demokratiefeindliche Akteure, Intoleranz und Menschenrechtsverletzungen sowie die Einbeziehung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.“ (KMK 2018, 10)

Auch Bildungsangebote von Volkshochschulen und Akademien oder Freiwilligendienste im Ausland, z.B. mit Aktion Sühnezeichen, können zur Stärkung der Demokratie und des Friedens beitragen.

Dieser breite Konsens zwischen Demokratiebildung und Friedensbildung erreicht erst dort eine Grenze, wo ein gewaltfreier Ansatz – bei gleichzeitigem Eintreten für die Demokratie und gegen extremistische Bestrebungen – zur Infragestellung staatlicher Gewalt führt. Denn im Sinne der Friedensbildung müsste das ethische Beharren auf der gewaltfreien Ziel-Mittel-Relation auf sämtliche Institutionen des gesellschaftlichen Lebens angewandt werden. Das heißt, eine derart grundsätzliche Bildung gegen Gewalt würde z.B. auch die Existenz von Strafjustiz problematisieren (dazu: Kraschutzki 1966), also die Logik der Vergeltung, der Abschreckung und der Androhung des Zwangs. Stattdessen würde sie Methoden der Resozialisierung (engl.: *rehabilitation, restorative justice*) fokussieren.

3.2 Bildung gegen Militär

Ein Grund dafür, weshalb die universelle Emanzipation vom Militärsystem – im Unterschied zur Kritik am jeweils konkreten Militär, etwa ausgelöst durch Straftaten rechtsextremer Soldaten – in Bildungsprozessen selten einbezogen oder als ein didaktisches Ziel von Friedensbildung benannt wird, liegt in der über Jahrhunderte gewachsenen, scheinbaren Selbstverständlichkeit des Militärs als „Zwillingsbruder“ (Krippendorff 1999, 371) moderner Staatlichkeit. Das gilt unabhängig davon, ob diese als Autokratie oder Demokratie auftritt. Dabei wird die Notwendigkeit einer Institution, welche legal zum Töten ausbildet, mittels der Aufgabe der Landesverteidigung, der Aufrechterhaltung von Ordnung nach innen und Souveränität nach außen begründet. Demgegenüber bestünde eine Aufgabe der Friedensbildung im Aufzeigen von gewaltfreien Alternativen zum Militär (Ebert 2015).

Zwar ist prinzipielle Militärkritik als Thema von Bildungsprozessen nicht kategorisch ausgeschlossen, doch ihr Diskursraum ist begrenzt. Ein Beispiel dafür finden wir in modernstem Unterrichtsmaterial. Hier wird das Kontroversitätsgebot vorbildlich umgesetzt, indem die Schüler:innen eine Debatte führen sollen zur Frage: „Helfen Waffenlieferungen, den Krieg in der Ukraine

zu beenden?“ (Jöhnck/Brück 2022, 19). Vorbereitend arbeiten sie Argumente für militärische Verteidigung (Strack-Zimmermann, FDP) im Unterschied zur ausschließlich zivilen Verteidigung (Dudouet, Berghof Foundation) heraus. Letztere Position könnte in diesem konkreten Beispiel eines in jedem Fall völkerrechtswidrigen Angriffskriegs fast zwangsläufig als lächerlich erscheinen. Erstens, weil jede Unterlassung bewaffneter Unterstützung von Angegriffenen angesichts der unmittelbaren Zerstörung menschlichen Lebens als mitleidlos und unmoralisch verurteilt würde. Zweitens, weil unter dem paralysierenden Eindruck eines jeden aktuellen Kriegs leicht zu ignorieren ist, dass pazifistische Militärkritik nicht passive Unterwerfung gegen den Aggressor meint. Vielmehr fordert sie viel früher die politische Entscheidung zur universellen, sogar einseitigen Abrüstung ein. Pazifistische Militärkritik weist das realpolitische Manöver zurück, welches den Moment größter humanitärer Not und einsetzender Kriegsverbrechen missbraucht, um zumindest implizit jahrzehntelange Rüstungsdynamiken nachträglich zu rechtfertigen. Drittens, weil die seit den 1930er Jahren von Persönlichkeiten wie Jessie Wallace Hughan⁵ und Bart de Ligt⁶ entworfenen Konzepte zur Frage: *Wie organisiert man langfristig und systematisch die gewaltfreie, soziale Verteidigung einer demokratischen Gesellschaft gegen eine militärische Invasion?*, bis heute nicht als praktische Politik mehrheitsfähig geworden sind. Immerhin wurden wissenschaftliche Arbeiten dazu vor und nach dem Zweiten Weltkrieg veröffentlicht, angefangen bei Clarence Marsh Case (Case 1923) bis hin zu Erica Chenoweth (Chenoweth 2021).

Der sogar durch die Arbeitsvorschläge des Unterrichtsmaterials problematisierte Eindruck, wonach „gewaltfreie Protestformen und ziviler Widerstand als naiv und zwecklos“ (Jöhnck/Brück 2022, 19) betrachtet werden, begründet sich aus dem politischen Diskurs selbst. Insofern fällt die Benennung einer didaktischen Gestaltungsalternative schwer, zumal die Autor:innen das Konzept sozialer Verteidigung immerhin andeuten und die Handlungsoption der Kriegs-

-
- 5 Jessie Wallace Hughan (1875–1955) war eine US-amerikanische Pädagogin und Politikwissenschaftlerin (PhD 1910, Columbia University). Sie gründete mehrere pazifistische Organisationen, z. B. die Anti-Enlistment League (1915), die War Resisters League (1923) sowie die Pacifist Teachers League (1940), und befürwortete das Konzept der sozialen Verteidigung, z. B. in ihrem Werk „If We Should be Invaded: Facing a Fantastic Hypothesis“ (1939).
 - 6 Bartholomeus de Ligt (1883–1938) war ein niederländischer Theologe und anarchistischer Pazifist. Als Mitglied der 1921 gegründeten War Resisters' International erlangte er Bekanntheit durch seinen „Plan of Campaign Against All War and All Preparation for War“ (1934).

dienstverweigerung aus Gewissensgründen repräsentieren (ebd., 20 f.), was keine Selbstverständlichkeit ist.

So besehen besteht eine anteilige Aufgabe von Friedensbildung und Demokratiebildung nicht nur darin, die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu achten (KMK 2018, 3), sondern auch die Gefahren aufzuzeigen, welche von der Fortexistenz des Militärs für die Demokratie und für die ökologische Überlebenswahrscheinlichkeit unseres Planeten (Parkinson 2023) ausgehen. Diese Gefahren materialisieren sich auch im wiederkehrenden Streit um die militärische Ausbildung von jungen Erwachsenen, wogegen sich bereits im Jahr 1925 zahlreiche internationale Persönlichkeiten im Namen der Demokratie aussprachen, als sie das „Internationale Manifest gegen die Wehrpflicht“ unterzeichneten (Kobler 1928, 362 f.; Bartolf 2001).

Bildung für den Frieden, gegen Gewalt und Militär, soll vorrangig präventiv gegen den Krieg wirken. Dies erscheint umso schwerer, desto akuter die Bedrohung durch einen konkreten Krieg ist. Eine dazu analoge Schwierigkeit existiert in der Demokratiebildung bzw. der politischen Bildung, nämlich die überzogene Erwartung an sie, in Zeiten anwachsender autoritärer Einstellungen ebensolchen möglichst sofort entgegenzuwirken und die Demokratie zu stabilisieren.

3.3 Bildung gegen Krieg

Friedensbildung ist eine ethisch und normativ präzierte Form politischer Bildung. Sie zielt darauf ab, bei allen Menschen die prinzipielle Abneigung gegen den Krieg zu fördern. In einem berühmten Briefwechsel mit Albert Einstein nannte Sigmund Freud diese Empfindung: „konstitutionelle Intoleranz“ (Einstein/Freud 1933, 61). Dabei wäre „Konstitution“ (Verfassung) im umfassenden Wortsinn auszulegen, also weit über das Psychische hinaus. Die ethisch und utilitaristisch begründete Ablehnung eines jeden Kriegs würde sich nicht nur als heftiger Abwehrreiz niederschlagen in einer Revolte des Gewissens gegen alles Militärische, sondern ebenso die ökonomische, politische sowie die juristische Verfassungsebene betreffen. Das hieße beispielsweise, in Bildungsprozessen die mögliche Festlegung des Selbstverteidigungsrechts von Staaten (Art. 51, UN-Charta) allein auf die Mittel des zivilen Widerstands und der sozialen Verteidigung kontrovers zu diskutieren oder die potenziellen Konsequenzen unilateraler Abrüstung abzuwägen.

Bildung gegen den Krieg kreist schließlich um den Begriff der Wahrheit, z.B. bezogen auf die Ebene der digitalisierten Welt sowie auf die Ebene des internationalen Rechts. Weil wir wissen, dass die Zerstörung von Wahrheit Demokratien weltweit gefährdet, z.B. durch die Verbreitung von Verschwörungs-

ideologien und die Streuung von Desinformation, wird die „Förderung einer kritischen Medienkompetenz“ (KMK 2018, 3; Bieß u.a. 2022, 35 ff.) zu einer zentralen Aufgabe von Demokratiebildung und Friedensbildung. Zahlreiche neue Methoden und Projekte stehen dabei zur Verfügung (Rieber 2023), um den „Informationskrieg“, der mit den Mitteln digitaler Propaganda geführt wird, abzuwehren. Dies gewinnt noch größere Bedeutung vor dem Hintergrund gezielter Versuche von autoritären Regierungen und rechtsextremen Gruppen, Friedensbewegungen in ihrem Sinne zu manipulieren (Hesse 2023).

Auf der juristischen Ebene bezieht sich Bildung gegen den Krieg auf die forensische Aufklärung von Kriegsverbrechen. Wahrheitsfindung gehört zu den Mitteln, um die Wirklichkeit von Verbrechen zu dokumentieren und so eine gemeinsame Grundlage für Gerechtigkeitsdiskurse durch Beweise herzustellen. Wahrheitsfindung und *rule of law* sind, wie der Völkerrechtler Benjamin Ferencz (1920–2023) zeitlebens betonte, die normative Grundlage des Römischen Statuts von 1998 für den seit 2002 aktiven Internationalen Strafgerichtshof (ICC). Kompetent analysieren zu können, welche Faktoren die Verhaftung von Autokraten bzw. Diktatoren in Zukunft wahrscheinlich oder unwahrscheinlich machen, z.B. aufgrund der fehlenden Unterstützung des ICC u.a. durch China, Indien, Russland sowie die Vereinigten Staaten von Amerika, dazu könnten Demokratie- und Friedensbildung beitragen. Im Kern geht es also um die Beurteilung des Problems, weshalb die Regierungen der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen noch nicht bereit sind, ihre Souveränitätsrechte einzuschränken zugunsten einer allgemein verbindlichen, internationalen Rechtsprechung zur Bewahrung, Konsolidierung und Förderung des Friedens (*peacebuilding*).

Politische Urteilsbildung allein, ohne die ethische Bereitschaft zum Handeln gegen Krieg, wird aber vermutlich wirkungslos bleiben. Ferencz, der sich in seiner Jugend stark von Gandhi beeindruckt gezeigt hatte, als Soldat an der Landung in der Normandie teilnahm und in Nazideutschland mehrere Konzentrationslager mitbefreite, appellierte anlässlich der Verleihung des Erasmus-Preis im Jahr 2009 an uns Nachgeborene:

„I hate war. I hate war in my bones. I’ve seen war, and I know what it is about, and we must eliminate it. It is the greatest evil of all. Eisenhower knew it. All the generals know it. We must stop glorifying war. Break out of this mania. Stop the hurrahs with the flags and the music. I know I stand alone on the hilltop, screaming. People say I’m crazy. I’m not crazy. The crazy people are the people who make war.“

In an interconnected world, with its rapidly accelerating technology, we cling to the same ideas of sovereignty. We have to change the mindset. That is what I have been working on. We have to stop war.“ (zit. nach Stuart/Simons 2009, 35)

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Buresch, Elke/Eikel, Angelika/Reitschuster, Reinhold/Schröder, Eva/Töreki, Christian (2020): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung. Ludwigsfelde. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf.
- ADDAMS**, Jane (1899): Democracy or Militarism. In: Central Anti-Imperialist League (Hg.): The Chicago Liberty Meeting, Held at Central Music Hall, April 30, 1899. Chicago, S. 35–39.
- ADDAMS**, Jane. (1907): *Newer Ideals of Peace*. London: Macmillan.
- ANDERS**, Günther (2022): *Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen zum atomaren Zeitalter*. 8. Auflage. München.
- BARTOLF**, Christian (2001): *Manifest gegen die Wehrpflicht und das Militärsystem*. Berlin: Gandhi-Informations-Zentrum.
- BARTOLF**, Christian/Miething, Dominique (2020): *Friedensbildung*. In: Achour, Sabine/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian/Busch, Matthias (Hg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 85–88.
- BARTOLF**, Christian (2021): *Das Opfer und der Sündenbock: Gedanken zur Ethik der Gewaltfreiheit*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- BIESS**, Cora/Bitzan, Assia/Jäger, Uli/Kruck, Anne (2022): *Friedensbildung an Schulen. State-of-the-Art Report*. Berlin: Berghof Foundation.
- CASE**, Clarence Marsh (1923): *Non-Violent Coercion: A Study in Methods of Social Pressure*. New York/London.
- CHENOWETH**, Erica (2021): *Civil Resistance*. New York.
- COUPE**, Joshua/Bardeen, Charles G./Robock, Alan/Toon, Owen. B. (2019): Nuclear winter responses to nuclear war between the United States and Russia in the Whole Atmosphere Community Climate Model Version 4 and the Goddard Institute for Space Studies ModelE. In: *Journal of Geophysical Research: Atmospheres*, 124(15), S. 8522–8543.
- DECKELBAUM**, Yael (2022): *Yael Deckelbaum @ Live War Is Not A Woman's Game – A Call To All My Sisters*. Sep 15, 2022. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=7u8DsdSEiRY>.
- EBERT**, Theodor (2015): *Shanti Sena in Deutschland? Soziale Verteidigung als gesellschaftlicher Handlungsauftrag und pädagogische Option*. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen u. a., S. 63–78.

- EINSTEIN**, Albert/Freud, Sigmund (1933): Warum Krieg? Paris: Internationales Institut für geistige Zusammenarbeit, Völkerbund.
- GALTUNG**, Johan (1990): Cultural Violence. In: Journal of Peace Research, 27(3), S. 291–305.
- GALTUNG**, Johan (2008): Form and Content of Peace Education. In: Bajaj, Monisha (Hg.): Encyclopedia of Peace Education. North Carolina, S. 49–58.
- GRAEBER**, David/Wengrow David (2022): Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit. Stuttgart.
- GUGEL**, Günther (2011): Friedenserziehung. In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Hg.): Handbuch Frieden, Wiesbaden, S. 149–159.
- HESSE**, Sebastian (2023): Kreml-Plan für deutsche „Querfront“? In: tagesschau (ARD), Beitrag vom 21.04. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/amerika/washington-post-russland-deutschland-querfront-101.html>.
- JÄGER**, Uli (2019): Friedenspädagogik. In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Hg.): Handbuch Frieden. Wiesbaden, S. 133–145.
- JÖHNCK**, Johanna/Brück, Martin (2022): Internationale Politik I: Sicherheit und Frieden. In: Vertiefungsheft, Sekundarstufe I. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, 73(4), S. M1–M7.
- KING**, Martin Luther (1963): Letter from Birmingham City Jail. Philadelphia: American Friends Service Committee.
- KOBLER**, Franz (1928): Gewalt und Gewaltlosigkeit. Handbuch des aktiven Pazifismus. Zürich/Leipzig.
- KRASCHUTZKI**, Heinz (1966): Die Untaten der Gerechtigkeit. Mit einem Vorwort von Generalstaatsanwalt Dr. Fritz Bauer. München.
- KRIPPENDORFF**, Ekkehart (1999): Militärkritik. In: Ders: Die Kunst, nicht regiert zu werden. Ethische Politik von Sokrates bis Mozart. Frankfurt/M., S. 357–373.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- MAIER**, Michael (2023): Kann linker Pazifismus falsch sein? [Interview mit Andrew Gilmour]. Berliner Zeitung, Interview vom 01./02.04, S. 8.
- MIETHING**, Dominique (2020): Ideologiekritik. In: Achour, Sabine/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian/Busch Matthias (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt/M., S. 116–118.
- PARKINSON**, Stuart (2023): How big are global military carbon emissions? In: Responsible Science, no 5, S. 23–24.
- RADEMACHER**, Helmut/Wintersteiner, Werner (2022): Friedenspädagogik und Friedensbildung. In: Beutel, Wolfgang (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M., S. 395–404.

- REARDON**, Betty A (2021): *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. Tucson.
- RICHTER**, Dagmar/Kallweit, Nina (2022): Friedensbildung. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Stuttgart, S. 221–225.
- RIEBER**, Nicole (2023): Digitale Friedenspädagogik in Krisenzeiten. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 75(4), S. 2–15.
- SANDER**, Wolfgang (2022a): Friedenspolitische Bildung. In: Pohl, Kerstin (Hg.): *Handbuch Politische Bildung*. Frankfurt/M., S. 391–399.
- SANDER**, Wolfgang (2022b): Eine „Zeitenwende“ auch im Unterricht? Der Ukraine-Krieg und die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), S. 129–142.
- SIBLEY**, Mulford Q. (1972): *The Political Theories of Modern Pacifism*. New York/London.
- SIPRI** (2024): *Yearbook 2024. Armaments, Disarmament and International Security*. Summary. Oxford.
- STUART**, Heikelina Verrijn/Simons, Marlise (2009): *The Prosecutor and the Judge*. Benjamin Ferencz and Antonio Cassese – Interviews and Writings. Amsterdam.
- UNIDIR** (United Nations Institute for Disarmament Research) (2023): *The UNIDIR Youth Disarmament Orientation Course*. Online: <https://unidir.org/youth-disarm>.
- UNITED NATIONS** (2005). 2005 World Summit Outcome. A/RES/60/1. General Assembly, Sixtieth session, 24 October 2005. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n05/487/60/pdf/n0548760.pdf>.
- UNITED NATIONS** (2011): Combating intolerance, negative stereotyping and stigmatization of, and discrimination, incitement to violence and violence against, persons based on religion or belief. A/HRC/RES/16/18, Human Rights Council, Sixteenth session. https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/16session/a.hrc.res.16.18_en.pdf.
- UNITED NATIONS** (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1, General Assembly, Seventieth session. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.
- WEBER**, Max (1992): Politik als Beruf [1919]. In: Baier, Horst et al. (Hg.): *Gesamtausgabe, Abteilung I: Schriften und Reden*, Bd. 17. Tübingen, S. 113–133 und 233–252.
- WULF**, Christoph (1973): *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt/M.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2154.3316>