

Chancen und Grenzen einer Friedenserziehung im Schulfach Politik/Sozialkunde

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (1999). Chancen und Grenzen einer Friedenserziehung im Schulfach Politik/Sozialkunde. In W. Bergem, V. Ronge, & G. Weißeno (Hrsg.), *Friedenspolitik in und für Europa: Festschrift für Gerda Zellentin zum 65. Geburtstag* (S. 129-137). Opladen: Leske u. Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73646-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Georg Weißeno

Chancen und Grenzen einer Friedenserziehung im Schulfach Politik/Sozialkunde

1. Frieden als Gegenstand politischer Bildung

Frieden ist eine wichtige Kategorie der Politikwissenschaft und der politischen Bildung. Insofern ist der fachliche Beitrag des Schulfaches für die Aufgaben der Friedenserziehung von vornherein gegeben, wenngleich der Aspekt der Erziehung zur Friedfertigkeit zugleich über die Grenzen dieses Faches hinausweist. Friedensforscherinnen und -forscher betten die friedenspolitischen Vorstellungen immer auch in friedenserzieherische Konzepte ein. Das Leitziel der Friedensfähigkeit (Ostermann/Nicklas 1991) korrespondiert mit der Intention der Förderung von Mündigkeit und Emanzipation (UNESCO 1981, 8). Die unterrichtliche Analyse und Erkenntnis der Bedingungen des Friedens und Unfriedens (Inhaltsebene der anstehenden politischen Probleme) sowie die individuelle Bewältigung von Aggressionen und Vorurteilen (Beziehungsebene in menschlichen Interaktionen) stehen gleichermaßen im Zentrum der Zieldefinitionen der friedenspädagogischen Konzepte. Sie sind in den Veröffentlichungen meist fächerübergreifend und zunächst einmal als allgemeines Unterrichtsprinzip angelegt. Der Beitrag des Schulfaches Politik/Sozialkunde zur Friedenserziehung ist aber bislang wenig konturiert und bedarf der Klärung.

Um diesen Beitrag zu bestimmen, muß zunächst einmal die Kategorie Frieden näher beschrieben werden. Die traditionelle völkerrechtliche Definition, daß Frieden die Abwesenheit von Krieg bedeutet, ist unzureichend, da sie Frieden nur negativ bestimmt. Die Definition des positiven Friedensbegriffs geht über die Abwesenheit von Krieg hinaus und versucht, das Problem einer ungerechten Gesellschafts- und Herrschaftsordnung zu erfassen: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle, somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“ (Galtung 1975, 9) Danach gibt es nicht nur direkt ausgeübte Gewalt (personale Gewalt), sondern auch die von gesellschaftlichen und politischen Strukturen verursachte Gewalt (strukturelle Gewalt). Die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit ist anzustreben. Diese stark soziologisch geprägte Sicht sieht kaum Unterschiede der Gewaltphänomene im Mikro-

und Makrobereich. Czempiel (1986, 47) hingegen versteht Frieden als „ein Prozeßmuster des internationalen Systems, das gekennzeichnet ist durch abnehmende Gewalt und zunehmende Verteilungsgerechtigkeit.“ Er begrenzt den Friedensbegriff auf das internationale System und die Diskussion der Gerechtigkeit. Dabei muß man sich mit folgendem Phänomen auseinandersetzen: „Gerechtigkeit ist gesellschafts- und kulturgebunden, innerhalb deren sie durch Konsens entsteht. Treffen zwei Gesellschaften oder zwei Kulturen aufeinander, so treffen auch zwei Gerechtigkeiten und deren Ansprüche aufeinander.“ (Czempiel 1995, 166)

Seit dem Ende des Ost-West-Konflikts müssen Friedenswahrung und Friedensgestaltung nicht mehr überwiegend durch die Verhütung militärischer Gewalt geschehen, sondern darüber hinaus zunehmend alle globalen und grenzüberschreitenden Gefährdungen einbeziehen (Koppe 1996, 59). Dabei kann man von der empirischen Gesetzmäßigkeit ausgehen, daß stabile Demokratien noch keine Kriege gegeneinander geführt haben. Hierfür gibt es sowohl strukturelle Erklärungen, die auf die Komplexität demokratischer Entscheidungsprozesse abheben, als auch mehr normative, die den friedlichen Machttransfer und die friedliche Konkurrenz herausstreichen. Die Untersuchung von Rock (1989) nennt folgende Bedingungen für den demokratischen Frieden: geringe geopolitische Interessengegensätze, komplementäre wirtschaftliche Aktivität, Homogenität sozialer Werte, eine Annäherung durch eine ernsthafte Krise oder das Entstehen eines gemeinsamen Gegners. Andererseits steht die Erforschung der Ursachen für Kriege noch in den Anfängen (Gantzel 1994), obwohl seit 1945 etwa 95% aller Kriege als Bürgerkriege in der Dritten Welt ausgebrochen sind. Die vielen konkreten Konfliktgegenstände, um die es in den zum Krieg führenden Prozessen geht, sind in der Forschung bislang vernachlässigt worden. Neue Gefährdungen des Friedens sind in Europa auch nach dem Ende des Ost-West-Konflikts entstanden. Die Konflikte auf dem Balkan sind nur ein Beispiel dafür. Ob die neuen Kriege durch rechtzeitige präventive Verarbeitung verhütet werden können, ist bislang eine offene Frage. Jedenfalls setzt bereits „wieder die Suche nach geeigneten Formen der Konfliktprophylaxe und -transformation ein.“ (Zellentin 1992, 62)

Bereits diese knappen Ausführungen machen deutlich, daß die Kategorie Frieden für die Auswahl einer Vielzahl von Themen des politischen Unterrichts relevant ist. Die UNO als friedensstiftende Organisation, die Einsätze der NATO unter Beteiligung der Bundeswehr, die sicherheitspolitische Kooperation in Europa, der Nord-Süd-Konflikt etc. sind Gegenstände, die Frieden auf der Ebene internationaler Politik thematisieren. Doch gerade diese oder andere Aspekte internationaler Politik kommen im Politikunterricht immer seltener vor. Nach dem Wegfall des klassischen Themas Ost-West-Konflikt haben die verschiedenen Lehrpläne bisher wenig Alternativen aufgezeigt oder die schon vorhandenen Defizite aufgearbeitet. Generell muß der Kanon außenpolitischer Themen überarbeitet werden, damit die Auswahl mehr als früher von der Kategorie Frieden mitbestimmt wird. Die außenpoli-

tischen und internationalen Fragen müssen für die Schule neu erarbeitet werden. „Geschieht dies nicht, dann kann es passieren, daß Politikwissenschaftler ihr Wissen auf dem Gebiet der Internationalen Beziehungen immer weiter verfeinern, das Denken der Öffentlichkeit aber bis hin zum Politikunterricht in den Schulen von den Vorstellungen einer Außenpolitik vergangener Zeiten bestimmt wird.“ (Breit 1993, 209) Die Chance liegt darin, den Fokus des Faches neu auszurichten und das Politische wieder im Zentrum des Fachunterrichts zu verorten. (Massing/Weißen 1995) Denn ein vages, allzu weites Verständnis von politischer Bildung hat bisher dazu beigetragen, vorschnell alle möglichen Gegenstände als relevant für die fachspezifische Friedenserziehung zu betrachten.

Die Ziele der Friedenserziehung werden sehr oft in der Erhöhung der sozialpsychologischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gesehen. „Hierzu gehören Ziele der individuellen Verhaltenskompetenz wie Selbsterkenntnis, Selbstkritik, Rollencharakter des eigenen Handelns, Umgang mit den eigenen Gefühlen, Wünschen, Bedürfnissen und Interessen, Rollendistanz, eigene und fremde Vorurteile und Feindbilder, mehrdeutige Situationen, Angst, kommunikative und soziale Kompetenz, Konfliktfähigkeit, Empathie, Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Toleranz“ (Nicklas 1996, 471). Indessen können fast alle Schulfächer einen Beitrag zu diesen Zielen leisten. Diese Fähigkeiten erklären jedoch noch nicht hinreichend das Handeln politischer Akteure. Zwar können wir davon ausgehen, daß die „Analyse von Gewaltdarstellungen (im Fernsehen), ihre Rückwirkungen auf das individuelle Verhalten sowie die Entwicklung von Kriterien zur Kritik und einer entsprechenden Programmauswahl Fragen sind, die den Frieden im Lebensrahmen entscheidend berühren“. (Röhrs 1994, 253) Indes muß die Brücke von der Lebenswelt zur Politik erst noch geschlagen werden, wenn diese Thematik im Politikunterricht behandelt wird. Der Frieden im Wohnzimmer läßt noch keinen Analogieschluß auf die Mechanismen der Friedensfindung im internationalen System zu.

Der Abbau von Gewaltverhältnissen in der Politik unterliegt überwiegend eigenen Gesetzmäßigkeiten, die durch einen normativen, institutionellen und organisatorischen Rahmen abgesteckt sind. Das situationsbedingte Handeln der politischen Akteure aus ihrem Selbstverständnis und ihrer interessenbedingten Interpretation ist im konkreten Konfliktfall zu untersuchen. Dabei spielen innen-, außen- und rechtspolitische Fragestellungen eine große Rolle, und eine Vielzahl von Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene meldet sich zu Wort.

Der Politikunterricht hat nun die Aufgabe, den politischen Prozeß und das Handeln der Akteure zu rekonstruieren und im aktuellen Fall begleitend zu interpretieren. So kann man z.B. die Beteiligung der Bundeswehr an militärischen Einsätzen der NATO in Bosnien exemplarisch aus der Perspektive der Auseinandersetzung um die verfassungsrechtlichen Aspekte beleuchten (Weißen 1995) und sich auf diese Weise mit den Interessen der Akteure an der Wiederherstellung des Friedens beschäftigen. Der friedenspädagogische

Ertrag liegt dann darin, daß die Schülerinnen und Schüler eine reflektierende Einstellung gegenüber den Akteuren gewinnen können. Denn für die Teilnahme am öffentlichen Diskurs sind Kenntnisse nötig, die das rationale und emotionale Handeln verständlich machen und eine politische Urteilsbildung ermöglichen. Politische Handlungsfähigkeit und Friedensfähigkeit bedingen sich in einer Demokratie. Deshalb soll im folgenden die Bürgerrolle näher bestimmt werden, um ihren Beitrag zu einer fachspezifischen Friedenserziehung zu untersuchen.

2. Der demokratische Bürger und der Frieden

Friedenserziehung darf nicht fremdbestimmt sein. Im Unterricht können die Handlungsmöglichkeiten nicht durch zielgerichtetes und planmäßiges Handeln eingeschränkt werden (Calließ 1987, 9). Dies würde dem Demokratieverständnis der Gesellschaft und dem Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) widersprechen. Gleichwohl bedeutet dies keine Beliebigkeit in der Zielsetzung politischer Bildung. Der Unterricht muß jene Qualifikationen und Werte im Blick haben, die für die Handlungsmöglichkeiten eines demokratischen Bürgers von Bedeutung sind. Die Gegenstände des Unterrichts haben nicht nur eine Zukunftsbedeutung, sondern bahnen zugleich die Voraussetzungen für die Wahrnehmung von Rechten wie die Übernahme von Pflichten an. Intellektuelle Fähigkeiten und moralische Dispositionen kennzeichnen eine bürgerschaftliche Kompetenz. Ohne eine „moralische Infrastruktur“ (Preuß 1990, 70), zu der sicherlich Werte wie Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit gehören, können die funktional notwendigen Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger nicht zur Geltung kommen. Engagement für den Frieden geht mit politischem Engagement einher.

Da sich Demokratien als friedensfördernd erwiesen haben, muß die politische Bildung dazu beitragen, daß bei den Schülerinnen und Schülern jene Normen und Werte befördert werden, die eine Voraussetzung für den Fortbestand der Gesellschaft sind. Die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger brauchen ein gewisses Niveau an Wissen (kognitive Kompetenz), um partizipationsfähig zu sein. Dazu gehört Wissen über die institutionelle Ordnung des politischen Systems sowie über seine weltpolitischen wie weltwirtschaftlichen Abhängigkeiten. Sie benötigen ferner jene prozeduralen Kompetenzen, die ein potentieller politischer Akteur zur Wahrnehmung seiner Partizipationschancen benötigt. Sie entwickeln schließlich als habituelle Kompetenz jene Einstellungen, die erforderlich sind, damit das als richtig Erkannte und verfahrenstechnisch Umsetzbare auch tatsächlich angestrebt wird (vgl. Münkler 1997, 156f).

Nun hat aber eine Strategie des Appells an die tugendhafte Bürgerschaftlichkeit gewiß Grenzen. Sie könnte den Unterricht unnötig moralisch aufladen und auf Widerstände bei den Schülerinnen und Schülern stoßen,

wenn die Hingabe an die Gemeinschaften zu stark betont wird. Die Grenzen dieses Bürgermodells und damit auch der Friedenserziehung liegen in der Kluft zwischen der Systemwelt Politik und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler begründet. So sagt die neueste Shell-Studie: Die Ergebnisse lassen „sich doch nicht mit dem beliebten Bild von der Jugend, die angeblich nur auf ihren Vorteil bedacht ist und sich nicht um das Gemeinwohl schert, in Übereinstimmung bringen. Diese Daten zeigen aber auch etwas anderes: (...) Nicht mit materiellen Dingen sind sie zu ködern, sondern durch die Art der Tätigkeit („muß Spaß machen“), durch den Verzicht auf ein einengendes langfristiges Engagement („muß ich jederzeit wieder schnell aussteigen können“) und durch Mitbestimmung über die Dinge, die sie tun sollen („muß ich mitbestimmen, was ich genau tue“).“ (Jugendwerk 1997, 324) Es gibt also eine Bereitschaft zur Übernahme von Aufgaben. Zugleich aber betrachten sie die Demokratie aus einer individualistischen Perspektive: „Den Wesenskern der Demokratie machen für die Jugendlichen vor allem solche Aspekte aus, die sie persönlich und ihre individuellen Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten betreffen. Insofern ist Demokratie für sie konkret.“ (ebenda, 309) Die Jugendlichen versuchen offenbar, ihre Bürgerrollen anders zu definieren. Sie suchen ihren Weg zwischen gesellschaftlich notwendigem Engagement und der Verwirklichung individueller Glücksvorstellungen.

Die empirischen Befunde machen aber zugleich deutlich, daß es durchaus Chancen für das Engagement gibt. Die Schülerdemonstrationen anläßlich des Golf-Krieges haben deutlich gemacht, daß Frieden für die Jugendlichen konkret werden kann und in ihren Wertprioritäten einen festen Platz einnimmt. Folgende Werte stehen im Mittelpunkt des Interesses Jugendlicher: „Menschlichkeit und Toleranz, Ehrlichkeit und Offenheit, Gewaltfreiheit und Pluralität. Man fordert von der Politik, daß sie Kriege verhindert, etwas gegen Armut und Elend tut, und sinnvoll und überlegt mit der Umwelt umgeht.“ (ebenda, 35) Die mit diesen Werten einhergehenden Ansprüche an die individuellen Kompetenzen und an die Inhalte der Politik machen deutlich, daß die allgemeinen Ziele der Friedenserziehung weitgehend mit den Wertvorstellungen der Jugendlichen übereinstimmen.

Grundlegende Wertvorstellungen müssen bei den Jugendlichen aufgebaut werden und den Boden bereiten für die politische Urteilsbildung kompetenter Bürgerinnen und Bürger. Urteile beinhalten im Alltag immer eine Wertgrundlage, einen emotionalen Anteil und auch Kenntnisse. Wenn Macht, Interesse, Konflikt, Konsens, Frieden, Staat, Institutionen, Verhandlung, Regelung wichtige Grundbegriffe der Politik und der politischen Urteilsbildung sind, wird der Stellenwert und die Einbettung der Werte in den Gesamtzusammenhang bereits durch die bloße Aufzählung deutlich. Im Politikunterricht wird mit Hilfe aller dieser Grundbegriffe die politische Wirklichkeit strukturiert und reflektiert. Die Befähigung zum rationalen Urteil über Politik und die Bereitschaft zur Wahrnehmung der Bürgerrolle erfordern neben der Kenntnis der Werthorizonte auch die Analyse von Interessenlagen und Entscheidungsmöglichkeiten. Gotthard Breit hat dies auf folgende For-

mel gebracht: „Ein Schüler kann und soll selbständig (entsprechend seiner Interessenlage) einen politischen Sachverhalt beurteilen. Das Urteil hat aber im Einklang mit der Verfassung und den darin verankerten Menschen- und Grundrechten zu stehen.“ (Breit 1997, 141) Innerhalb dieser Grenzen ist die Friedenserziehung im Politikunterricht anzusiedeln.

Eine multifaktorielle Beschreibung und Erklärung des Politischen muß verschiedene Interpretationen von Menschenwürde als Freiheit, Gleichheit, Solidarität, von Frieden, von Partizipation und Autonomie, von Umwelt und Toleranz zulassen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich in diesem Wertehorizont bewegen lernen und dabei zu selbständigen Urteilen kommen. Der Politikunterricht hat lediglich die Aufgabe, Bewertungsmaßstäbe für die Orientierung an diesen Werten zu vermitteln. Solche Kriterien lassen sich in engem Zusammenhang mit konkreten politischen Entscheidungssituationen oder Fällen entwickeln. Abstrakte philosophische Betrachtungen setzen nicht an der Wirklichkeit bzw. an den gesellschaftlichen Problemen an. Die konkrete, reale Politik ist deshalb für eine fachbezogene Friedenserziehung unerlässlich. Die prinzipielle Offenheit von Diskussionen hat aber dort ihre Grenzen, wo Menschenrechte, Frieden, Umwelt, Toleranz und Demokratie auf dem Spiel stehen. Denn diese grundlegenden Wertvorstellungen halten eine Gesellschaft zusammen und sind zugleich Maximen für politisches Handeln. Die Gesellschaft kann nur in den politischen Institutionen Frieden begründen, umsetzen und verwirklichen. Die postmoderne Beliebigkeit wird so begrenzt und in einen politischen Prozeß gelenkt, der Frieden schafft.

3. Aufgaben einer fachspezifischen Friedenserziehung

Eine wesentliche Aufgabe des Politikunterrichts besteht darin, ein Verständnis von der Politik aufzubauen und die Schülerinnen und Schüler in die Interpretationsmuster der politischen Wirklichkeit einzuführen. Die Zielvorstellung des demokratischen Bürgers dient dazu, die Themen des Unterrichts auch auf ihre friedenspolitische Relevanz hin zu prüfen. Dabei muß der Unterricht an den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und sie erweitern. Eine Befragung von Schnaitmann hat indessen gezeigt, „daß SchülerInnen aller Altersstufen, ja sogar Erwachsene, den Friedensbegriff häufig nur unter Gebrauch der Negation von Krieg oder Streit usw. definieren. Schüler können aber nicht zur Lust am Frieden erzogen werden, indem ihnen eine Kriegsangst vorgeführt wird. Es muß als ein Manko der schulischen Bildung angesehen werden, wenn Schüler keine detaillierten Angaben über den Frieden machen können.“ (Schnaitmann 1991, 356) Möglicherweise ist die Vermittlung präziser Vorstellungen von Frieden deshalb defizitär, weil der Frieden zu wenig als Auswahlkategorie für die Inhalte beachtet wird. Die Durchnahme der Themen im Unterricht sollte sich nicht nur auf die

Vermittlung von Fakten beschränken, sondern auch Wertfragen stellen und Urteilen ermöglichen.

Ein Problem für die fachdidaktischen Überlegungen besteht nun darin, daß die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nur selten politisch handeln können. Politisches Handeln dürfte kaum aus dem Unterricht heraus erwachsen, wie z.B. eine Aktion zum Umweltschutz, eine Schülerdemonstration, ein Schülerstreik. Für den Lehrenden gilt hier das Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens). Deshalb müssen die Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich von einer „Differenz von schulischem und realem Lernen“ ausgehen (Weißeno 1996, 40). Reales politisches Handeln bedarf eines eigenen Kontextes, der in der Schule nur bedingt herstellbar ist. Insofern sind Erkundungen, Straßeninterviews, Expertenbefragungen, Friedenswochen etc. kein reales politisches Handeln, sondern pädagogische Annäherungen an und Probehandeln in politischer Realität. Ziel des Unterrichts ist deshalb vordringlich der Austausch von Wissen bzw. die Informationsvermittlung. Weder ein sogenanntes reales noch ein simulierendes Handeln sind allein wichtig für die schulischen Lernprozesse, sondern auch die Reflexion und der Austausch unterschiedlicher Wissensbestände. Der Sinngehalt eines Gegenstandes oder einer Handlung wird erst durch die Reflexion darüber, was man getan hat oder tun wird oder tun sollte, erschlossen.

Insofern ist die Kombination unterschiedlicher Lehrformen notwendig. Reflexion und Erfahrung in einer Simulation, einem Rollenspiel sollen die Sinnbezüge zur Wirklichkeit vermitteln. Deshalb schlägt Ludwig Duncker folgende Varianten vor: „Lektionen zum Frieden könnten den notwendigen weiten Horizont herstellen, um auch die in Friedensprojekten gemachten Erfahrungen in einen größeren Interpretationszusammenhang zu stellen. Der Zusammenhang von Lektion und Projekt, von Anschauung und Handeln kann wortspielerisch auch als dialektische Verbindung von Reflexion engagée (in der Lektion) und Engagement reflexive (im Projekt) zum Ausdruck gebracht werden.“ (Duncker 1988, 91) Ein handlungsorientierter Unterricht, der auf diese Weise die Interdependenz von Methoden- und Inhaltsentscheidungen beachtet, ermöglicht die angemessene Reformulierung der Interessen der Akteure in einer konkreten Situation. Denn die kognitiven, prozeduralen und habituellen Kompetenzen eines demokratischen Bürgers entwickeln sich nicht aus Spielereien, sondern nur in der ernsthaften Auseinandersetzung mit den politischen Optionen in einem konkreten Konfliktfall.

Die Anschaulichkeit der Politik wird deshalb insbesondere durch unterrichtliche Fallanalysen erhöht. An einem politischen Ereignis oder Konflikt (z.B. Einsatz der Bundeswehr in Jugoslawien, Abschaffung der Wehrpflicht, Sanktionen gegen den Irak, das Abkommen von Wye zwischen Israelis und Palästinensern) können politische Entscheidungsprozesse sowie Strukturen und Funktionen politischer Institutionen erschlossen werden. Die Verknüpfungen, Vernetzungen und Abhängigkeiten von den prozessualen und inhaltlichen Dimensionen des Politischen werden auf diese Weise deutlich. Dabei müssen Ausmaß, Ursachen und Folgen eines politischen Problems dergestalt

untersucht werden, daß entweder friedenspolitische Maßnahmen diskutiert oder eine Orientierung an der Kategorie Frieden im Unterricht erfolgt. Aus diesen Anforderungen heraus wird deutlich, daß ein wesentlicher Beitrag des Politikunterrichts auf den Feldern der Friedens- und Sicherheitspolitik anzusiedeln ist. In keinem anderen Schulfach können diese Perspektiven kompetent mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden.

Zwar ist es für die Schülerinnen und Schüler schwierig, das internationale Geschehen zu verstehen und zu beurteilen; doch es ist gerade die Aufgabe des Politikunterrichts, durch Fallanalysen ein Verständnis für die Prozesse anzubahnen, damit die oft auf Unsicherheit beruhenden Ängste abgebaut werden können. Eine distanzierte Rekonstruktion der weltpolitischen Ereignisse eröffnet den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu den komplexen Vorgängen und berücksichtigt dadurch den Friedenswunsch des Einzelnen. „Bei den aufgezeigten Schwierigkeiten des Zugangs zur Sicherheits- und Friedenspolitik wird man dem Schüler Skepsis und Zweifel, das Aushalten von Spannungen und Widersprüchen (z.B. zwischen Friedensfähigkeit und Verteidigungsbereitschaft) zumuten müssen, wenn man sie zu einem reflektierten Handeln in Richtung Friedenssicherung befähigen will. Die entsprechenden Unterrichtseinheiten dürfen daher keinen geschlossenen und nur belehrenden Charakter haben, sondern müssen als Handlungsentwürfe konzipiert werden, bei denen Lehrer und Schüler ihre eigenen Erfahrungen einbringen können.“ (Ackermann 1982, 9)

Die Grenzen einer fachbezogenen Friedenserziehung liegen im internationalen System selbst und in den anderen Sozialisationsinstanzen. Die Möglichkeiten schulischen politischen Lernens sind begrenzt. Massenmedien, Altersgruppen und Familien üben oftmals einen stärkeren Einfluß aus. Viel gewonnen wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler mehr Kenntnisse und Problembewußtsein bekommen und die Dimension Frieden auch bei Themen wie z.B. Europäische Union, Wehrpflicht und Zivildienst, Grundrechte, Sicherheitspolitik konsequent mitthematisiert würden. Diese Zuordnungen machen deutlich, daß es im Politikunterricht um mehr geht als um die Förderung von Einstellungen wie Toleranz, Verständigungsbereitschaft, Abbau von Vorurteilen. Die spezifische Aufgabe des Politikunterrichts besteht darin, den Frieden als eine in allen politischen Einzelproblemen enthaltene Dimension zu betrachten und unterrichtlich zu erschließen.

Literatur

- Ackermann, Paul, 1982: Problemstellungen der Friedenserziehung in den 80er Jahren, in: Ders./Glashagen, Winfried (Hrsg.): Friedenssicherung als pädagogisches Problem in beiden deutschen Staaten, Stuttgart, 9-22.
- Breit, Gotthard, 1993: Politikunterricht nach 1989 – alte und neue Aufgaben, in: Sozialwissenschaftliche Informationen 22, Heft 3, S. 206-213.

- Breit, Gotthard, 1997: Fragen zur politischen Urteilsbildung, in: Massing, Peter/Weißen, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach, 134-155.
- Calließ, Jörg, 1987: Friedenserziehung – Hoffnung in einer von Unfrieden und Ungerechtigkeit bedrohten Welt, in: Calließ, Jörg/Lob, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt und Friedenserziehung, Band 1, Düsseldorf, S. 6-13.
- Czempiel, Ernst Otto, 1986: Friedensstrategien. Systemwandel durch internationale Organisationen, Paderborn.
- Czempiel, Ernst Otto, 1995: Der Friede – sein Begriff, seine Strategien, in: Senghaas, Dieter (Hrsg.): Den Frieden denken, Frankfurt a.M., S. 165-176.
- Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.), 1981: Erziehung und Abrüstung. Weltkongreß über Abrüstungserziehung, Bonn.
- Duncker, Ludwig, 1988: Die didaktische Rückständigkeit der Friedenserziehung. Eine pädagogische Kritik gegenwärtiger Ansätze, in: Ders. (Hrsg.): Frieden lehren? Ulm, 83-102.
- Galtung, Johan, 1975: Strukturelle Gewalt, Reinbek.
- Gantzel, Klaus- Jürgen, 1994: Krieursachen: Theoretische Konzeption und Forschungsfragen, in: Krell, Gert/Müller, Harald (Hrsg.): Frieden und Konflikt in internationalen Beziehungen, Frankfurt a.M./New York, S. 133-154.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), 1997: Jugend 97, Opladen.
- Koppe, Karlheinz, 1996: Geschichte der Friedens- und Konfliktforschung, in: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen, Opladen, S. 19-62.
- Massing, Peter/Weißen, Georg (Hrsg.), 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen.
- Münkler, Herfried 1997: Der kompetente Bürger, in: Klein, Ansgar/Schmalz-Bruns, Rainer (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland, Bonn, S. 153-172.
- Nicklas, Hans, 1996: Erziehung zur Friedensfähigkeit, in: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung mit Quellen, Opladen, S. 463-492.
- Ostermann, Änne/Nicklas, Hans, 1991: Erziehung zur Friedensfähigkeit, in: Wasmuth, Ulrike (Hrsg.): Friedensforschung. Eine Handlungsorientierung zwischen Politik und Wissenschaft, Darmstadt, S. 164-178.
- Preuß, Ulrich K., 1990: Revolution, Fortschritt und Verfassung. Zu einem neuen Verfassungsverständnis, Berlin.
- Röhrs, Hermann, 1994: Idee und Realität der Friedenspädagogik: Frieden – eine pädagogische Aufgabe, Weinheim.
- Rock, S.R., 1989: Why Peace Breaks Out: Great Power Rapprochement in Historical Perspective, Chapel Hill/London.
- Schnaitmann, Gerhard, 1991: Der Friedensbegriff aus der Sicht von Schülern, Frankfurt a.M.
- Weißen, Georg, 1995: Verfassungsauslegung im Wandel. Eine Unterrichtsreihe zu Auslandseinsätzen der Bundeswehr und zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts, in: Politische Bildung 28, Heft 2, S. 91-108.
- Weißen, Georg, 1996: Lernen in der Politik und im Politikunterricht – ein Vergleich von Realerfahrungen in einem Schülerstreik und in schulischen Vermittlungsprozessen, in: Politische Bildung 29, Heft 1, 30-41.
- Zellentin, Gerda, 1992: Der Funktionalismus – eine Strategie gesamteuropäischer Integration? In: Kreile, Michael (Hrsg.): Die Integration Europas, Opladen, 62-77.