pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Miller-Kipp, Gisela

Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopfzerbrechen. Eine Sammelbesprechung friedenspädagogischer Literatur 1980-1986

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 787-796

urn:nbn:de:0111-opus-4023

Nutzungsbedingungen

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

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

GISELA MILLER-KIPP

Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopfzerbrechen

Eine Sammelbesprechung friedenspädagogischer Literatur 1980-1986 [1]

Daß es eine Praxis gibt, nicht aber die Wissenschaft dazu, gilt für manche pädagogische Bewegung, vorzüglich aber für die Friedenserziehung. Sie ist dermaßen vielgestaltig und beansprucht heute eine derartige Reichweite, daß sie weniger denn je auf eine *friedenspädagogische* Theorie bezogen noch von *einer* friedenspädagogischen Theorie her begriffen werden kann — es liegt eine solche auch nicht vor. Daher entspricht die in der Erziehungswissenschaft präsente „Pluralität der Konzepte" hier der Natur der Sache. Sie hat der Friedenserziehung bislang hinreichende Möglichkeiten ihrer Anleitung und Aufklärung geboten. Gleichwohl persistieren friedenspädagogische Systemversuche, von deren Gelingen sich allerdings die Praxis, HEGEL zum Trotze, nicht abhängig zeigt. — Dieser Stand der Dinge empfiehlt für einen Bericht über friedenspädagogische Literatur 1980-1986, mit ihm über Friedenserziehung und Friedenspädagogik selbst, zunächst Dokumentationen der Praxis sowie Arbeitshilfen und didaktische Vorschläge (1), danach Theorieanstrengungen (2) vorzustellen, und zwar jeweils in chronologischer Folge. Die Einteilung der Schriften soll lediglich deren Ordnung und der besseren Übersicht dienen; sie ist nicht analytisch gemeint. Bei Sammelwerken richtet sie sich nach dem thematischen Schwerpunkt; Überschneidungen sind dennoch unvermeidlich.

I. Dokumentationen, Arbeitshilfen und didaktische Konzepte der Friedenserziehung

Anzuzeigen ist als erstes die Bestandsaufnahme von GUGEL/LANGE-FELDHAHN (1982), die auf einer Befragung von 47 aus „ca. 200" Jugendverbänden bzw. deren Untergliederungen beruht. Gefragt wurde danach, wie der Anspruch „zum Frieden erziehen" umgesetzt und „strukturell" abgesichert werde (S. 2). Daß nur ein Viertel der Angeschriebenen überhaupt antwortete, daß demnach für ca. 150 Jugendverbände „Friedenserziehung kein Thema ist" (S. 15) — so zumindest die Schlußfolgerung der Autoren —, dürfte engagierte Pädagogen überraschen. Daß von diesem Viertel wiederum 30% Friedenserziehung nur für eine bestimmte Zeit zum Schwerpunkt der Arbeit und daß 18% sie nur gelegentlich zum Thema machten, gebietet Zurückhaltung in zweierlei Hinsicht: zum einen hinsichtlich der Repräsentativität der Befragung selbst, zum anderen hinsichtlich der friedenspädagogischen Selbstdarstellung der erfaßten Jugend. — Die Bestandsaufnahme wurde, soweit sich das beurteilen läßt, sorgfältig zusammengestellt. Sie belegt: Friedenserziehung ist zu jener Zeit in der Hauptsache ein offizielles Postulat der Jugendarbeit. Sie wird „kaum systematisch aufbauend behandelt und vermittelt" (S. 16); es mangelt an didaktisch qualifizierten Mitarbeitern und an praktischer Mitarbeit. Die jugendliche Basis scheint Ende 1981 vom „Friedensboom" (S. 1, 17) noch nicht erfaßt (vgl. S. 16f.) oder weiß ihn nicht umzusetzen.

Solche Aussagen und Ergebnisse verlangen geradewegs eine Anschlußbefragung. Gleichwohl bleibt die Erhebung von GUGEL/LANGE-FELDHAHN über ihren Anlaß und das Erfassungsdatum (1981) hinaus aktuell. Sie weist nämlich zugleich politische und pädagogische Verhaltensmuster und die ‚Spielräume' der organisierten Jugend aus. Und sie gibt Proben ihres historischen Bewußtseins und ihrer gegenwärtigen Identität. Von zusätzlichem Gebrauchswert ist sie durch theoretische Überlegungen, Materialien und Vorschläge zur Friedenserziehung und Jugendarbeit samt einschlägigen Literaturhinweisen. Ein entsprechendes Werk für die Erwachsenenbildung wäre zu wünschen, liegt mit demjenigen von WAGNER aber noch nicht vor.

Seine „Dokumentation" ist eher ein Literaturbericht, der Orientierungs- und Planungshilfen geben will. Sie vermitteln den Eindruck, daß Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung recht konventionell und erheblich verschulter vonstatten geht als in der Jugendarbeit, sofern sie dort stattfindet. Der Eindruck mag auch durch die zugegebenermaßen „restriktive" Literaturauswahl bedingt sein. Als Kriterien für sie werden „Zugänglichkeiten und Aktualität" (5. 12) angegeben; der wehr- resp. friedenspolitische Proporz wurde aber erkennbar ebenfalls beachtet. So ist zwar ein Spektrum an Positionen gewahrt, ein Bericht über die Praxis hingegen nicht gegeben. Praxisanleitung beschränkt sich auf den Vorschlag eines didaktischen Arrangements und die Vorstellung der Friedensschule *Vaterstetten*. — Im Referat oder mit Textauszügen werden 24 Titel, mit Inhaltsangaben oder Stichworten eine Reihe weiterer Werke bekannt gemacht. Geliefert werden Hinweise zu den „rechtlichen, didaktisch-methodischen und organisatorischen Bedingungen" von Friedenserziehung vornehmlich in der Erwachsenenbildung. Nur begrenzt lassen sich auf dieser Materialbasis der „thematische Rahmen [abstecken], in der sich Friedenspädagogik bewegen kann", und entsprechende „Arbeitsformen aufzeigen" (S. 11).

Informativer und ergiebiger dafür sind die beiden im selben Jahre erschienenen Bände von GUGEL/LANGE-FELDHAHN. Die kommentierte Literaturübersicht (1985 b) erfaßt die Tatbestände Friedenserziehung und Friedenspädagogik in hinreichender Breite. Sie verläßt sich nicht auf Standard-, sondern erschließt gerade auch die ‚graue' Literatur, die in der Regel im öffentlichen Buchhandel nicht auftaucht, d. h. „Materialien, Unterrichtseinheiten, Aktionsbroschüren" (S. 7). Sie werden aus der Praxis hervorgebracht und spiegeln die Praxis der Friedenserziehung ebenso wider. Und die ist nun platterdings ‚bunt': Von vielen an nahezu jedem gesellschaftlichen Orte mit viel Engagement und vielerlei Interessen getragen und betrieben[e]. Sucht man hier durch Abstraktion auf einen Nenner zu kommen, stellt sich Friedenserziehung heute als eine Bewegung (sc. „Friedensbewegung") dar, die ein politisches Ziel mit — in der Hauptsache — pädagogischen Mitteln erreichen will. Sie strengt einen kollektiven Lernprozeß an und begreift sich selbst als einen Teil davon (vgl. unten v. DICK). Zu ihrer Orientierung trägt diese im übrigen gut erschlossene und sachlich kommentierte Literaturübersicht bei.

Dasselbe gilt für den dazugehörenden ersten Band (GUGEL/LANGE-FELDHAHN 1985 a). Unter „Einblicken" in die und „Arbeitshilfen" für die Praxis präsentiert er einen ausgesprochen unkonventionellen Weg zur Friedenserziehung (vgl. S. 85), dazu eine Kritik der einschlägigen Unterrichtsmaterialien in lerntheoretischer Hinsicht (S. 120 ff .). Sie berücksichtigt wiederum die unmittelbar aus der Praxis

entstandenen, die auf dem ‚grauen' Didaktikmarkt zirkulieren. Interessanterweise weichen diese „basisnahen Curricula" (S. 120) durchweg nicht von den theoretisch konzipierten ab, die in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorgestellt und diskutiert werden". Beide kennzeichnet, daß sie vornehmlich die kognitive Vermittlung bestimmter Inhalte resp. Wissensbestände empfehlen und den Schüler in die rezeptive „Objektrolle" (S. 131) drängen. Daß die dokumentierte Vielgestaltigkeit der Friedensbewegung zu relativer Uniformität gerinnt, wenn es an die pädagogisch-professionelle Übersetzung von Frieden geht, spricht für einen eklatanten Mangel an didaktischer Phantasie und einen relativ einheitlichen Theoriebezug — was einander auch bedingen kann (vgl. unten PFISTER). Der Befund bedeutet zudem, daß es überhaupt schwierig ist, Frieden als *pädagogische* Handlung zu ‚operationalisieren'". Von einer Erfolgs- als Lernzielkontrolle kann schon gar nicht die Rede sein. Eine Didaktik des Friedens bleibt das erste friedenspädagogische Problem. Die Menge der Angebote und Versuche spricht nicht dagegen, sondern eher dafür.

2. Theorie der Friedenserziehung — Friedenspädagogik

Es ist bekanntlich die Kritische Theorie, die seit den 70er Jahren der Friedenserziehung den gesellschaftstheoretischen Bezug vorgibt; das wird von den angezeigten Publikationen bestätigt. Nuancierungen (BAST), alte (RÖHRS) und neue (HEITKÄMPER/HUSCHKE-RHEIN) Abweichungen sind allerdings zu beachten. Sie stehen auch im Theorie-Kapitel bei GUGEL/LANGE-FELDHAHN (1985 a). Dort wird auf die Grenzen von Friedenserziehung und mit dem Hinweis auf KOHLBERG und PIAGET auf eine mögliche entwicklungspsychologische Absicherung aufmerksam gemacht (GUGEL, S. 10 ff.). Ferner wird nachdrücklich an die „dialektische Grundlegung von Pädagogik" erinnert, die allein den „Spannungsfeldern" von Friedenserziehung zwischen Pädagogik und Politik, Aktion und Reflexion, Wissenschaft und Parteilichkeit gerecht zu werden vermöchte (L. DUNCKER, S. 28ff.). — Daß diese Erinnerung angebracht ist, zeigt sich beispielsweise gleich am Versuch von A. K. TREML, „Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungspädagogik" (sc. „Dritte-Welt-Pädagogik") zu entwerfen (S. 57ff.). Anlaß für Erziehung wird da die allemal ‚spannungsvolle' politisch-soziale Entwicklung unserer Welt. Demgegenüber tritt der ureigene Anlaß von Erziehung, nämlich die Hilfe für das heranwachsende Subjekt, zurück. Zwischen beiden Anlässen vermitteln könnte die Perspektive auf Zukunft, in der sich, um gleich mit MARX zu sprechen, jene Dialektik der Veränderung der Umstände durch das Subjekt und des Subjektes durch die Umstände und Erziehung entfalten läßt. Hier läge der Ansatzpunkt einer theoretischen Identität von Friedenserziehung, an der es bislang mangelt. Indiz dafür sind eben die Begriffsklärungen, die das einschlägige Schrifttum stets enthält, und die historischen Bestandsaufnahmen, die je nach historiographischem Standort nur in der Klassifizierung einzelner friedenspädagogischer Ansätze voneinander abweichen. Auf diese Teile der angezeigten Literatur wird nicht eigens eingegangen.

Der ‚kritischen' Friedensforschung und dem mit ihr in die Friedenspädagogik eingezogenen Begriff der ‚strukturellen Gewalt' verpflichtet sind die zwei von PFISTER herausgegebenen Bücher. Sie belegen sowohl die oben beschriebene Qualität als auch das Beharrungsvermögen der diesbezüglichen didaktischen Konzepte, zu dem publizistisches Verwertungsinteresse beitragen wird. Beide Bände

enthalten, in einem Falle unter gänzlich anderer Überschrift, drei identische und seit 1972 mehrfach publizierte Unterrichtsberichte, -modelle und -schemata; die jeweils neu aufgenommenen Beiträge wurden zuvor in Fachzeitschriften veröffentlicht. Sie fallen überwiegend in den Bereich Schulpädagogik, dessen didaktische Versorgung sich hier als mager und selbstreferentiell erweist:

Da schreibt der niederländische Friedensforscher B. J. TH. t. VEER (1970!) einen langen Aufsatz über „die Behandlung von Krieg- und Friedensproblemen im Schulunterricht" (1985 b, S. 151 ff.), der sich an der ‚kritischen' Friedensforschung orientiert. Ihr werden der Friedensbegriff und die „Lerninhalte" entnommen: ein schier überbordender Katalog politisch ausgewählter Themen, deren Veralterung sich heute herausstellt (vgl. S. 158ff.). Das Konzept stützt sich auf die theorieverwandte *Didaktik der politischen Bildung* von HERMANN GIESECKE. Für den Schulunterricht bleibt es in der oben kritisierten theoretischen Darreichung und kognitiven Aneignung bestimmter Wissensbestände stecken. Beteiligung an Politik, integrales Bildungsmoment bei GIESECKE, wird auf Bereiche außerhalb der Schule verwiesen. Damit soll möglicher politischer Indoktrination vorgebeugt werden — tatsächlich aber hat sich der anstehende Entwurf von Friedenserziehung solche Verdächte und Vorwürfe immer zugezogen (vgl. unten BASTIAN). – Daß ihm via ‚kritischer' Friedensforschung politische Parteilichkeit inhärent ist, wird zugegeben. Wie sie pädagogisch aufzufangen sei, ist strittig. Die Reflexion auf das pädagogische Subjekt kommt zu kurz.

Der skizzierte Ansatz friedenspädagogischer Didaktik wird über ein Jahrzehnt fortgeschrieben. Ohne allzu deutlich auf t. VEER zu verweisen, stellt PFISTER ein gleichartiges Konzept zweimal vor (1980 a, S. 7 ff; 1980 b, S. 9ff.). Ebenso folgen ihm die vom Herausgeber und den Mitautoren vorgestellten Unterrichtsprojekte. Bemerkenswert in dieser Tradition sind die Auslassungen bei den Themen und die Abschwächungen in der Zielsetzung — auch im Punkte Indoktrination (vgl. z. B. 1980 b, S. 22 u. 166) —, ferner Selbstkritisches (vgl. 1980 b, S. 122) und Mahnungen an die eigene Adresse (vgl. 1980 a, S. 52f.). Dieser inneren Entwicklung kann hier jedoch nicht nachgegangen werden. Sie nimmt der besprochenen Didaktik auch nicht die Tendenz, bestimmte politische Erkenntnisse pädagogisch vorschreiben oder durchsetzen zu wollen. — Hingewiesen sei noch auf zwei einander ergänzende Forschungsberichte: Seinerzeit manchem Vorurteil zuwider, stellen sie fest, daß sowohl die Richtlinien für den politischen Unterricht in der Sekundarstufe II (SCHIERHOLZ in: 1980 a, S. 24ff.) als auch die einschlägigen Sozialkundebücher (ANKER in: 1980 a, S. 74ff.) Friedens- und Sicherheitspolitik ausreichend und dem Forschungsstand angemessen berücksichtigten; das allerdings überwiegend in der Form von Sachinformationen und Institutionenkunde — was wiederum dem damaligen Stand der didaktischen Diskussion entsprach.

Zur Bescheidenheit beim pädagogischen Geschäft mit dem Frieden rät BAST. Ähnlich wie GUGEL schlägt er eine entwicklungspsychologische Fundierung von Friedenserziehung (S. 87 ff.) im Theorierahmen der Allgemeinen Pädagogik oder der politischen Bildung vor (S. 90 ff.). Welche „Richtung" die Ansätze von PIAGET und KOHLBERG, die BAST unkritisch übernimmt, dafür „weisen" (vgl. S. 93), wüßte man gern genauer. Leider wird der Leser hier im Stich gelassen. Die leitende Frage des Buches: „ob nicht eine Pädagogik, die zum Frieden erziehen will, ihre

Möglichkeiten insgesamt überschätzt" (S. 4; vgl. S. 7, 54, 67), wird nicht eindeutig bejaht; und die Anschlußfrage: ob die „Etablierung auch einer wissenschaftlichen Disziplin ‚Friedenspädagogik' ... sinnvoll und möglich ist" (S. 7; vgl. S. 60, 81ff.), wird nicht eindeutig verneint. Art und Umfang des doch gewollten und zweifellos möglichen pädagogischen Beitrags zu einer friedlichen *qua* humanen Gesellschaft bleiben unbestimmt.

Ihn zu erarbeiten liegt allerdings nicht mehr in der Absicht des Autors. Er will „am Beispiel der Friedenspädagogik [aufzeigen], daß eindimensionales und mechanistisches pädagogisches Denken der Komplexität erzieherischer Einwirkungen ... kaum gerecht wird" (S. 4). Dazu geht er historisch-systematisch vor: Er beschreibt und vergleicht friedenspädagogische Ansätze nach und vor 1945 und stellt im erkenntnisleitenden Interesse deren systematische Probleme resp. Schwächen heraus. Der Vergleich ist übersichtlich angelegt und genau durchgeführt. Ihm ist abzulesen, daß ohne politischen Konsens eine friedenspädagogische Theorie als gedachte Einheit einer bestimmten pädagogischen Praxis nicht möglich ist. Dieser Konsens aber kann nur demokratisch, d. h. politisch, er kann nicht (erziehungs)wissenschaftlich hergestellt werden. Solche Unterscheidung anzuregen ist das Verdienst des Buches von BAST. Nicht mit seinem Material, aber in seiner kritischen Anlage ist es den zahlreichen vergleichbaren Untersuchungen überlegen. Manche Hinweise und Anregungen, vielleicht auch die „Übungsaufgaben" im Stile eines Studienbegleitbuches, fördern die Auseinandersetzung mit Friedenserziehung und ihrem Orte in der Erziehungswissenschaft.

Den Mangel des Buches von BAST kompensiert der Band von HERMANN RÖHRS. Er ist der einzige Versuch, das „Proprium der Friedenserziehung" (S. 96) im Reflexionsrahmen einer Friedenspädagogik (vgl. S. 97ff., 121) zu bestimmen — und das, obwohl die Frage nach der Potenz als nach der politischen Durchschlagskraft von Friedenserziehung gestellt (vgl. S. 11, 96), die Schwierigkeit einer friedenspädagogischen Theorie angesichts der Vielschichtigkeit des Problems und der Komplexität des Forschungsfeldes gesehen (vgl. S. 72, 83, 97ff.), die Risiken der politischen Verflechtung nicht verschwiegen (vgl. S. 84, 99f.) und ein historisches Scheitern eingeräumt werden (vgl. S. 52ff., 65ff.). Die ‚Machtfrage' wird mit der unbeirrten Überzeugung beantwortet, daß Friede mit der Erziehung im Hause beginne (vgl. S. 51) und in der Schule fortzusetzen sei; die theoretische Aufgabe wird forschungsstrategisch mit der Zuordnung von Friedenspädagogik zu einer interdisziplinären Friedensforschung (vgl. S. 65, 81, 121) und wissenschaftstheoretisch mit dem Beharren auf den formalen Standards (vgl. S. 88, 97f.) und der inhaltlichen Besonderheit einer Friedenspädagogik (vgl. S. 95, 97f., 121, 363) angegangen; politischer Anbindung wird, nachdrücklich in der Auseinandersetzung mit ‚kritischer' Friedensforschung, der eigene Arbeitsbereich der Erziehung vorgehalten (vgl. S. 84, 88, 99f., 129); und vergangenes Scheitern gilt nicht als Argument für die Zukunft. Realismus und Idealismus, historische (Er-)Kenntnis und praktisches Interesse verbinden sich zum kritischen, auch selbstkritischen (vgl. S. 95f.) Rechenschaftsbericht eines engagierten Friedenspädagogen. Friede ist ihm ein „Lebensprinzip" (S. 218), seine Verwirklichung ein „existentielles Problem, das sich in der eigenen Lebenseinstellung und -haltung spiegeln muß" (S. 94).

Den Rechenschaftscharakter des Buches unterstreicht dessen Zusammenstellung: Es enthält, systematisch verbunden, doch bisweilen redundant, u. a. Berichte über

die *Internationale Gesamtschule* in Heidelberg, Vorträge sowie einige überarbeitete Kapitel aus der *Friedenspädagogik* von 1975. Nachvollziehbar verfolgt der Autor sein Anliegen, Friedenspädagogik aus der Praxis heraus zu konzipieren. Daher auch ist ihr — anders als der kritisierten Form von Friedensforschung (vgl. S. 73, 129 f.) — Praxisferne nicht nachzusagen. Ihre Praxis ist schließlich das ganze Erziehungsfeld. Denn der Friedensdefinition gemäß sei Friedenserziehung diejenige Erziehung, die „eine innere Wandlung des Menschen ... durch Weckung eines weltpolitischen Verantwortungsbewußtseins" (S. 7; vgl. S. 80) vermittels internationaler als menschlicher Verständigung vollbringe. Sie versteht sich „in ihrem Kern" als „Prozeß der Humanisierung" (S. 220) oder auch als „mehr" (S. 90). Diese Bestimmungen sind so programmatisch wie pädagogisch allgemein. Erkennbar hat RÖHRS Mühe, Friedenserziehung in seinem Verstande gegen moralisch-politische Bildung im klassischen Verstande abzugrenzen (vgl. S. 90, 98, 115, 155, 161, 165, 202, 220). Der Rezensentin scheint die eine mit der anderen zusammenzufallen. Zumindest ist das „Proprium der Friedenserziehung" nicht hinreichend so bestimmt, daß eine eigenständige Theorie, sc. Friedenspädagogik, hervorträte.

Wohl aber taugt RÖHRS' Definition dazu, Schule und Unterricht zu organisieren. Da sie, und das ist ihre Stärke, die Mittel zum Ziele enthält, läßt sich aus ihr eine besondere, sc. friedenspädagogische, Didaktik ableiten. Sie wird konsequenterweise dem Bildungssystem insgesamt verschrieben. Friedenserziehung dergestalt zum „Schulprinzip" (S. 219) zu erheben, heißt, „Friedensschulen" zu wollen statt „Unterrichtsanstalten" (S. 56). Ihrer „Modellierung" von Kindergarten über Vor- und Grundschule bis zur Sekundarstufe II ist dieses Buch gewidmet (vgl. S. 11). RÖHRS' Entwurf von Friedenserziehung als internationaler Erziehung stellt endlich eine genuin pädagogische Form des Politischen dar. — Es kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden auf die Fülle je entwicklungspsychologisch bedachter Mittel und Möglichkeiten, die RÖHRS für institutionalisierte Friedenserziehung präsentiert, auf die Wege von spezifischen Unterrichtsformen bis zur Schulverfassung, auf die „Ansätze zu einem fachbezogenen und fachübergreifenden Curriculum Friedenserziehung" (S. 218ff.). Sie und „eine *kleine Geistesgeschichte der Friedensidee im Spiegel der Fächer"* (S. 218) seien der Lektüre empfohlen. — Zu bedenken wäre die Chance des von RÖHRS intendierten Lernprozesses zum Frieden. Da dieser im Basissatz (s. oben) anthropologisch, bewußt nicht politisch (vgl. S. 52, 54, 89 f. , 96, 219, 363) definiert wird, steht die Lernfähigkeit des Menschen zur Diskussion. Über sie äußert sich der Autor in Ansehung der Langwierigkeit menschlichen Lernens skeptisch. Sie auf der Ebene der Gattungsgeschichte) zu prüfen, kommt ihm allerdings nicht in den Sinn. Seine Sorge und seine Hoffnung (vgl. S. 11) heften sich an den Prozeß der Kultur.

Die eigene Geschichte bei RÖHRS zu studieren, wäre der Friedensbewegung bekömmlich, die da lernen will. „Lernen in der Friedensbewegung" (v. DICK 1984) soll heißen: „einander zuhören, nach Sinn suchen und am wichtigsten: gemeinsam handeln" (S. 11). Daß es damit hapert, ist indes publik geworden. So richtet sich der Lernprozeß notwendig und zeitweilig auch nach innen: „Wie üben wir Toleranz und Solidarität untereinander?" (S. 11). Friede beschränkt sich einstweilen auf an und für sich selbstverständliche Umgangsformen zumal von Pädagogen miteinander. Deren diesbezügliche Lernprobleme alltagsnah und fallweise nachzulesen, kann durchaus aufschlußreich sein. Es setzt aber eine Besprechung in dieser Zeitschrift

ein gewisses Maß an erziehungswissenschaftlicher Reflexion voraus. Danach wäre auf die emotionalen und bildungspolitischen Rauchzeichen, auf die Texte der Selbstdarstellung und Selbstfindung an dieser Stelle nicht einzugehen. Sie bilden den gemeinten Lernprozeß ab als einen, der der Erfahrung entspringt und auf theoretische Anleitung vorerst verzichtet. — Im folgenden seien aus dem Sammelband Voll V. DICK die Aufsätze Von BASTIAN, BEER, GAMM und RUTSCHKY besprochen.

Daß aus der Praxis unmittelbar Erkenntnis wächst über die vorherrschende Unvernunft der bestehenden „Gesellschaftsformation" (S. 36), ist die Hoffnung von H.-J. GAMM (S. 25ff.). Er weist auf die der Friedensbewegung innewohnenden pädagogischen Elemente hin: ihren Informationswillen und ihre Perspektive auf nachfolgende Generationen. Sie verknüpft der Autor zum Ansatz „einer Pädagogik des Widerstandes" (S. 35, 37), des Widerstandes gegen „die wachsende mentale Verelendung materiell abgesicherter Subjekte" (S. 36). Dieser pädagogische Widerstand wäre freilich Teil eines politischen gegen die kapitalistische „Gesellschaftsformation" samt ihrem implizit „faschistischen Erziehungsdenken" (S. 28). Auf dem Abstraktionsniveau des theoretischen Materialismus vermag GAMM einen "Bogen von der faschistischen Erziehung zur Pädagogik des Widerstandes nachzuzeichnen" (S. 26), in dem er mit der beschreibbaren Kontinuität bestimmter pädagogischer Mittel und Wege diejenige der Resultate und Ziele unterstellt. Ob sich die Geschichte der Pädagogik hierzulande bruchlos begreifen läßt als fortgesetzte und „technisch unablässig perfektionierte Verführung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen" (S. 33), sei dahingestellt; eines macht dieser Ansatz wünschenswert deutlich: die politische als anti-kapitalistische Verpflichtung von Friedenserziehung und Friedenspädagogik. Daß sie den „intergenerativen Handlungsbogen" (S. 36) gewährleistet, wie es der Pädagogik zukomme, darf angesichts des Zwistes in der Friedensbewegung bezweifelt werden.

Erziehung als Teil eines politischen Widerstandes liegt auch WOLFGANG BEER im Sinn. Er will der Friedensbewegung „Lern- und Handlungsfelder" nach dem November 1983 weisen (S. 40ff.), vordringlich, um nach dem Scheitern der „Kampagne" gegen die Nachrüstung „Resignation, Ausstieg oder Verzweiflungsaktionen" in den eigenen Reihen zu wehren (S. 44). Zu diesem Zwecke bindet er die Friedens- an die Ökobewegung an. Für den so hergestellten „umfassenderen Zusammenhang" (S. 43) bedarf es noch der *pädagogischen* Handlungslegitimation. Sie nachzuliefern, wird indessen unternommen (vgl. unten KERN). Ob die gewagte Anbindung tatsächlich hilft, Resignation zu unterbinden, ist allerdings offen; sie kann ebenso gut auch neue gebären. Ein unerreichtes Ziel rückt durch ein weiteres nicht näher.

Vor falschen Ansprüchen, die Pädagogen (insbesondere Lehrer) in ihrem Beruf überfordern und ihre Praxis (insbesondere Unterricht) verzerren, warnt KATHARINA RUTSCHKY (5. 105 ff.). Sie verbindet diese Warnung mit dem Hinweis darauf, daß die Schule der ‚Kriegsschauplatz' sei, den Lehrer zu befrieden hätten (vgl. S. 107). Keine Frage, daß es dafür eine Menge zu tun gibt. Keine Frage auch, daß Friede als Unterrichtsgegenstand vorzukommen hat. — Die Möglichkeit hinwiederum von Friedenserziehung in der Schule behauptet JOHANNES BASTIAN (S. 139ff.); eingespielte politische, pädagogische und psychologische Argumente gegen sie versucht er zu entkräften. Ferner kritisiert er die einschlägigen Unter-

richtsempfehlungen bzw. -richtlinien. Und wo diese den Unterricht auf die Darstellung des regierungsamtlichen Friedenssicherungskonzeptes festlegen wollen, rät er den Lehrern: „Beachtet die Verordnungen — aber strapaziert sie!" (S. 146). Die Schule soll selbst noch der Ort friedenspolitischer Äußerungen sein — andere Autoren lehnen dies strikt ab (vgl. oben PFISTER und t. VEER). - Wie ist solche Beanspruchung der Schule zu verantworten? BASTIAN argumentiert: Da die Tätigkeit von Pädagogen „überhaupt nur dann einen Sinn hat, wenn die Zukunft, auf die hin sie erziehen, in Frieden gesichert ist", sei es deren „besondere Aufgabe", sich „in ihrem Berufsfeld" für ihn einzusetzen (S. 144) — eine fahrlässige Argumentation: Wo die Zukunft in Frieden nicht gesichert ist, also hier und heute, wären Erziehung und Unterricht sinnlos? Die Argumentation identifiziert pädagogischen Sinn mit einem politischen Zweck, um die Differenz der jeweiligen Praxis zu leugnen. Dazu stellt KATHARINA RUTSCHKY fest: „Die Ärzte ... kämpfen auch nicht am Krankenbett für den Frieden" (S. 109).

Im Bewußtsein ihrer Träger ist Friedenserziehung eine besondere gesellschaftliche Praxis. Sie bedient sich aus unterschiedlichen Wissenschaften. Und das steht ihr wohl an, wie eingangs festgehalten, da ihre vielen Dimensionen, die zitierten „Spannungen" ihrer Aufgabe in *ein* System zu bringen, in *einer* Theorie (sc. „Friedenspädagogik") zu bedenken und aufzuheben bisher nicht gelungen ist, vom Gegenstand her vielleicht gar nicht gelingen kann. Notorisch unzufrieden mit dem pluralistischen Austausch zwischen Praxis und Theorie, mit der darin gegebenen begrenzten Aussagefähigkeit und Zuständigkeit ihrer Kopfgeburten, sind einige Friedenspädagogen. Einmal erstrebten sie, Friedenspädagogik als fundamentale Erziehungswissenschaft zu konzipieren[5]. Neuerdings denken sie über eine Gesamttheorie für Frieden nach. Deren Umrisse zeichnen sich als Bildungstheorie im pädagogischen, politischen und ökologischen Horizont ab (HEITKÄMPER/HUSCHKE-RHEIN 1986). Sie soll die heute tragbaren und für die Zukunft tragfähigen Beziehungen zwischen Subjekt, Gesellschaft und Natur aufzeigen und setzt dafür systemtheoretisch an. Daß diesen *Beziehungen* die Qualität „Friede" zukommen soll, sichert den Zusammenhang mit der Friedenspädagogik lediglich verbal. Der Sache nach geht sie, zeitgleich mit dem Aufleben der Bildungsdiskussion, zur Bildungstheorie über. Mithin sind an dieser Stelle nur ausdrücklich friedenspädagogische Aufsätze aus dem Sammelband von HEITKÄMPER/R. HUSCHKE-RHEIN zu berücksichtigen.

Da ist zunächst derjenige von PETER KERN (S. 1 ff.), der unter Berufung auf eine „Öko-Ethik" engagiert für „das Recht und die Pflicht ... pädagogischer Einmischungen in die Herrschaft der Militärexperten im Atomzeitalter" plädiert (S. 13). Besagte Einmischungen sollten zunächst einmal genau bezeichnet werden: Es handelt sich um *politische* Einmischungen von Pädagogen mit pädagogischen Mitteln. Nun ist das Recht von Pädagogen zu politischem Engagement aber völlig unbestritten wie auch, daß ihre Profession mittelbar politisch ist und politisch, i. e. gesellschaftlich verantwortet werden muß. Erst wenn der mittelbare Bezug auf Politik zum unmittelbaren Anliegen der Erziehung wird (vgl. oben BASTIAN), fängt der Streit an. Er läßt die Friedenspädagogen in Sonderheit mit der Friedensbewegung nicht los. Ist Erziehung das fruchtbare Mittel, sind Schulen die geeigneten Orte der gemeinten politischen Einmischung? Verpflichtet die Pädagogen die politische Qualität ihres Handwerks dazu, es politisch zu *instrumentalisieren,* oder verführt sie

dazu eine „dèformation professionelle" (RUTScHKY, a. a. 0. S.108)? Kurzum: hätten die Pädagogen nicht aufs Forum zu gehen, um „an einer Stufenfolge von Alternativen [mitzuwirken], die vom todbringenden Rüstungswettlauf zum gewaltfreien Widerstand führen" (S. 7)? Eine Antwort darauf gibt „Öko-Ethik" gerade nicht.

Sie vermag bestimmte politische Optionen und pädagogische Zielsetzungen zu untermauern — Ethik liefert der Erziehung seit je eine Normbasis. Sie kann aber ihre Mittel nicht vorschreiben, ebenso wenig ihre politische Durchsetzung. Deshalb, und um der Wendung des Autors gegen „Metaphysik" als vorgeblich „wissenschaftliche" Setzungen (vgl. S. 20) Rechnung zu tragen, sei auf das unaufgeklärte Moment von Öko-Ethik selbst hingewiesen: Ihr Erkenntnisinstrument, die „vernehmende Vernunft" (S. 16), bleibt selbst ein Metaphysikum, wo sie sich nicht als Hermeneutik der Natur in normativer Hinsicht zu erkennen gibt. Eine Selbstoffenbarung der Natur liegt in ihr nicht vor. Vielmehr wird sie ‚öko-ethisch` interpretiert. Diese Interpretationen mit dem Anspruch von Wissenschaft in der Politik durchsetzen zu wollen, heißt, dort Glaubenskriege zu riskieren (vgl. BAST).

Um identifizierbare (friedens)pädagogische Handlungen geht es bei H.-D. LOEWER (s. 151ff.). Der Autor will „ganzheitliche" als seelisch-körperliche Bildung insbesondere an der Hochschule verwirklichen helfen. Er hofft, daß damit zum politischen Frieden beigetragen werde. „Jede Verhaltensweise, von wem, wann und wo auch immer ausgeführt, hat vielfältige Auswirkungen, auch auf die Entstehung von Krieg und Frieden" (5. 151). Diese Prämisse zeugt von jener kausalen Geradlinigkeit, gegen die BAST argumentiert, und von traumhaftem pädagogischen Optimismus. Daß, wie der Autor meint, „Feindseligkeit ... Feindseligkeit, Liebe Liebe" hervorrufe (S. 151), kann so allgemein nicht einmal für die Erziehung behauptet werden, geschweige denn für die Politik. Unabhängig aber von der erhofften oder erwünschten Wirkung ist es zweifellos geboten, liebevolles Verhalten zu praktizieren und einzuüben, und das auch an der Hochschule. Moralisch gesehen, wäre es also wünschenswert, die „Lernkultur" (S. 151) dort in LOEWERS Sinne ganzheitlich zu bereichern.

Zur kognitiven Leistung zurück wollen die niederländischen Friedensforscher ROBERT ASPESLAGH und LENHART VRIENS. Sie sehen Friedenserziehung in der Alternative von „Wissensproblem und Bildungsprinzip" (S. 178ff.) und befürworten deren erste Möglichkeit: Wissen soll „vermittelt", „Fertigkeiten zur schnellen Aneignung von Kenntnissen" sollen gefördert werden (S. 193). Hintergrund dieser Entscheidung ist die Schulentwicklung in den Niederlanden; Voraussetzung für sie die „kindorientierte Schule" als „Übungsraum" einer humanen Gesellschaft (S. 192). Ohne diese Gegebenheiten entfällt die empfohlene Lösung des aufgestellten „Dilemmas", das für die Autoren zugleich ein allgemeines „Erziehungsdilemma" (S. 179) ist. Ist es das tatsächlich? Die didaktische Disjunktion zumindest zwischen Bildung, hier an Erfahrung festgemacht, und Wissen ist lediglich eine analytische. Im realen Bildungsprozeß zeigt sie sich nicht; und an der dokumentierten Vielgestaltigkeit von Friedenserziehung geht sie allemal vorbei. Da bleibt das „wissensorientierte Vorgehen" (S. 178) eines unter vielen anderen. Es wirft aber insbesondere wieder die Frage nach dem Erfolg von Friedenserziehung auf. Denn auch friedenspädagogisches Wissen wird erst gesellschaftlich wirksam, wenn es gesellschaftlich organisiert wird. Dies aber ist nicht zuerst die Aufgabe der Pädago-

gen. Ihnen fordert Friedenserziehung eine besondere berufliche Disziplin ab; und in der ‚kritischen' Friedenserziehung wird nachlesbar um sie gerungen (vgl. BASTIAN, PFISTER).

Auch mit der hier vorgestellten Literatur erweist sich Friedenserziehung als ein heterogener, je und je politisch aktualisierter Tatbestand innerhalb des Erziehungsgeschäftes. Ihre Geschichte scheint zu belegen, daß der politische Friede, der Friede der menschlichen Gattung, individuell nicht zu lernen ist. Bleibt die Frage, wie sich das schwierige Verhältnis von Friede und Erziehung denken läßt, auf die es *eine* theoretische Antwort offenbar nicht gibt. — Sieht man den Frieden als eine Idee und eine Forderung der praktischen Vernunft an, so wird er zu einem Regulativ pädagogischer Praxis. Das heißt, aus der Idee des Friedens leiten sich Mittel und Wege der Erziehung ab, und zwar je nach Begriffsinhalt und -umfang unterschiedliche. So wäre zu verstehen, daß es friedenspädagogische Didaktik, hingegen keine allgemeine Friedenspädagogik gibt. Neben Frieden kennt die Erziehung gleichwürdige regulative Ideen: Humanität beispielsweise und Moralität. Über ihren Rang zu streiten, sollte müßig sein, wenn sie nur gewahrt werden.

Anmerkungen

1 BAST, R.: Friedenspädagogik. Düsseldorf: Schwann-Bagel 1982. 116 S., DM 20,—; Dick , L. v. (Hrsg.): Lernen in der Friedensbewegung. Beltz: Weinheim/Basel 1984. 198 S., DM 19,80; GUGEL, G. / LANGE-FELDHAHN, K.: Friedenserziehung in der Jugendarbeit. Eine Bestandsaufnahme. Tübingen: Verein f. Friedenspädagogik 1982. 168 S., DM 12,—; GUGEL, G. / LANGE-FELDHAHN, K.: Mit brennender Geduld. Gedanken, Einblicke, Arbeitshilfen für die Praxis der Friedenserziehung. 2 Bde. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik 1985; Bd. 1: 157 S., DM 10,— (a); Bd. 2: 170 S., DM (b); HEITKÄMPER, P. / HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Beltz: Weinheim/ Basel 1986. 196 S., DM 19,90; PFISTER, H. (Hrsg.): Friedenspädagogik - Friedenserziehung. Theoretische Positionen und didaktisch-methodische Ansätze. Waldkirch: Waldkircher Verlag 1980. 106 S., DM 8,— (a); PFISTER, H. (Hrsg.): Friedenspädagogik heute. Theorie und Praxis. Waldkirch: Waldkircher Verlag. 3., erw. Aufl. 1980. 256 S., DM 14,90 (b); ROHRS, H.: Frieden — Eine pädagogische Aufgabe. Braunschweig: Agentur Pedersen 1983. 397 S., DM 29,80; WAGNER, D.: Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt/M.: Päd. Arbeitsstelle des DVV 1985. 79 S., DM 6,—.

2 Vgl. auch MALLEE, R., u. a. (Hrsg.): Lernziel Frieden. Eine Orientierungshilfe für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin 1982.

3 Vgl. dazu die Kritik von NOLTING, H.-P.: Friedenserziehung ist mehr als Friedenskunde! In: Die Deutsche Schule 75 (1983), S. 113-122.

4 Hingewiesen sei dazu auf das 1983er Sonderheft der pädagogischen Zeitschriften des Friedrich-Verlages: Frieden — Anregungen für den Ernstfall. Seelze 1983. Es enthält, journalistisch aufgemacht, eine Fülle vielfältigster Materialien und auch Überlegungen zu „Frieden als Thema in der Schule" (S. 3).

5 Vgl. HEITKÄMPER, P. (Hrsg.): Neue Akzente der Friedenspädagogik. Münster 1984.

Anschrift der Verfasserin:
Dr. Gisela Miller-Kipp, Machandelstieg 3, 2000 Hamburg 71.