

Wulf, Christoph [Hrsg.] Friedenserziehung in der Diskussion

München : Piper 1973, 264 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Friedenserziehung in der Diskussion. München : Piper 1973, 264 S. - URN: urn:nbn:de:01111-opus-15129 - DOI: 10.25656/01:1512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-15129>

<https://doi.org/10.25656/01:1512>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Serie Piper:

**Christoph Wulf
(Hrsg.)**

**Friedenserziehung
in der
Diskussion**

Wulf (Hrsg.) · Friedenserziehung in der Diskussion

Serie Piper:

Christoph Wulf (Hrsg.)
Friedenserziehung in der Diskussion

Dieser Band enthält die wichtigsten Ergebnisse des internationalen Kongresses zur Friedenspädagogik in Bad Nauheim. Friedenserziehung ist heute zu einem Anliegen vieler Länder geworden, wobei jedoch durchaus unterschiedliche Konzeptionen vertreten werden, die hier zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus enthält der Band Beiträge zu den verschiedenen Bereichen und Dimensionen der Friedenserziehung wie z. B. Dritte Welt, Aggression, Innenpolitik. Der Anhang enthält einen Überblick über die wichtigsten Organisationen und Gruppen in verschiedenen Bereichen praktischer Friedensarbeit, sowie eine umfassende Bibliographie zur Friedenserziehung.

Christoph Wulf, geb. 1944, studierte Erziehungswissenschaft, Philosophie, Geschichte und Soziologie. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main.

Serie Piper:

Christoph Wulf (Hrsg.)

Friedenserziehung
in der Diskussion

R. Piper & Co. Verlag

ISBN 3-492-00364-8
© R. Piper & Co. Verlag, München 1973
Umschlag Wolfgang Dohmen
Gesetzt aus der Garamond-Antiqua
Gesamtherstellung Clausen & Bosse, Leck
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort 9

I. Einleitung: Friedenserziehung in der Diskussion

II. Friedenserziehung als Gesellschaftskritik

Drei Analysen

Johan Galtung (Norwegen): Abbau struktureller Gewalt als Aufgabe der Friedenserziehung 22

Hans-Jochen Gamm (BRD): Friedenserziehung unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft 24

Fritz Vilmar (BRD): Friedenserziehung und soziale Gerechtigkeit. Kritische Thesen 30

III. Frieden: Politik und Erziehung

Zur Erörterung eines Mißverhältnisses

Saul Mendlovitz (USA): Frieden als Aufgabe internationaler Politik 36

Hartmut von Hentig (BRD): Friedenserziehung als Aufgabe der Schule 38

Albert Heller (BRD): Weitere Aspekte 40

IV. Friedensforschung und Dritte Welt

Ihr Beitrag zur Friedenserziehung

Kenneth Boulding (USA): Frieden und Armut 48

Dieter Senghaas (BRD): Friedensforschung und ihr Beitrag zum Verständnis internationaler Konflikte 50

Ali Mazrui (Uganda): Schwarzer Nationalismus, Mahatma Gandhi und pazifistische Sozialisation 52

Rajni Kothari (Indien): Autonomie und Würde des Menschen als Ziele der Friedenserziehung 54

Sugata Dasgupta (Indien): Friedenserziehung: Ziele und Aufgaben 56

V. Friedenserziehung aus der Sicht sozialistischer Länder

Zwei Perspektiven

Gerd Hohendorf (DDR): Einige historische Erkenntnisse zu Aufgaben und Problemen der Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit in unserer Zeit 62

József Halász (Ungarn): Einige Gedanken zur Friedensforschung und Friedenserziehung 64

VI. Friedenserziehung: Entwürfe, Thesen und Projekte

- Dieter Senghaas (BRD): Einige Überlegungen zu Theorie, Praxis und Forschungsbereich der Friedens- und Konfliktforschung 70
- Hans P. Schmidt (BRD): Frieden und soziale Gerechtigkeit als Lernziel und Lernstrategie 76
- Marianne Gronemeyer (BRD): Bürgerinitiative. Ein Ansatz zur Friedenserziehung 82
- Johannes Esser (BRD): Gesellschaftskritische Friedenserziehung in Familie und Erwachsenenbildung 87
- Arbeitsgruppe »Friedensforschung« Universität Tübingen: Zur Funktion von Unterrichtsmodellen für die Friedenserziehung 91
- Erhard Meuler (BRD): Imperialismus – ein unterdrückter Lerninhalt 94
- Ben ter Veer (Niederlande): Entwicklung eines Curriculum zur Friedenserziehung 99
- Pierre Deleu (Belgien): Konflikt- und Friedenserziehung im reformierten belgischen Erziehungswesen 103
- Unto Vesa (Finnland): Friedenserziehung: Ziele, Realisierung, Ergebnisse. Bericht über ein finnisches Experiment 106
- Anatol Pikas (Schweden): Zur Förderung operationaler Ziele in der Friedenserziehung 109

VII. Dimensionen und Bereiche der Friedenserziehung

Dritte Welt:

- Reimund Seidelmann: Über die Brauchbarkeit des Zentrum-Peripherie-Modells zur Analyse von Dependenz. Ein Beitrag aus politikwissenschaftlicher Sicht 114

Aggression:

- Herbert Selg / Gottfried Lischke: Die in der Aggressionsforschung bewährte Lernpsychologie – projiziert auf Friedensforschung 133
- Amélie Schmidt-Mummendey: Psychologische Gesichtspunkte zum Problem aggressiven Verhaltens 135
- Klaus Horn: Aspekte der Psychologismuskritik. Der Beitrag der Psychoanalyse zur Theorie sozialer Konflikte und ihrer empirischen Untersuchung 138
- Klaus Horn / Gottfried Lischke / Herbert Selg: Bemerkungen zur Arbeitsgruppe: Aggression 140
- Peter Janek: Probleme und Fragestellungen zur pädagogischen Bedeutung psychologischer Aggressionstheorien 144
- Horst Scarbath: Aggressivität und Erziehung 147

Innenpolitik:

Wolfgang Emer / Henning Schierholz: Aspekte der Friedenserziehung 150

Geschichte:

Anette Kuhn: Historisch-politische Friedenserziehung 165

Angela Genger: Weitere Aspekte 169

Curriculum:

Hans Lißmann: Zur Ermittlung, Legitimierung und Realisierung curricularer Ziele der Friedenserziehung 175

Änne Ostermann: Ziele, Inhalte und Voraussetzungen eines Curriculum der Friedenserziehung 182

Medien:

Jürgen Schwalm: Zur Bedeutung der Medien für die Friedenserziehung. Eine kritische Analyse 188

Implementation:

Joachim Hofmann / Reiner Steinweg: Strategien der Implementation. Ansätze und Erfahrungen 205

Anhang:

Ingeborg Gerritzen: Praktische Friedensarbeit in der Bundesrepublik. Eine Dokumentation 245

Jörg Becker / Egbert Jahn: Bibliographie zur Friedenserziehung 258

Vorwort

Die hier vorgelegten Materialien sind das Ergebnis intensiver Diskussionen auf der ersten in Europa durchgeführten internationalen Konferenz zur Friedenserziehung in Bad Nauheim 1972. Diese wurde vom Herausgeber unter dem Titel »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« initiiert und führte nahezu 300 Wissenschaftler, Lehrer und Schüler aus allen Teilen der Welt zusammen.

Während der viertägigen Dauer der Konferenz wurden zahlreiche Fragen, Probleme und Konzeptionen der Friedenserziehung erörtert sowie Ansätze und Verfahren zu ihrer Realisierung diskutiert. Dieser Band soll die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen und damit die Fortführung der Diskussion und eine Weiterentwicklung der auf der Konferenz vorgetragenen Ansätze ermöglichen.

Die Konferenz wurde mit Unterstützung der folgenden Institutionen und Organisationen durchgeführt:

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung

Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

International Peace Research Association (Education Committee)

Institute for World Order (New York).

Christoph Wulf

I. Einleitung: Friedenserziehung in der Diskussion

Seit einiger Zeit hat Friedenserziehung in der Bundesrepublik ein erhebliches Interesse gefunden¹. Ihre Aktualität wird immer wieder durch Nachrichten über zahlreiche Formen der Friedlosigkeit wie Kriege, Gewalttätigkeiten und Erscheinungen »struktureller Gewalt« (vgl. Galtung) in den verschiedenen Teilen der Welt deutlich. Friedenserziehung kann in einer vorläufigen Funktionsbestimmung als der Versuch der Erziehung begriffen werden, die verschiedenen Formen der Gewalt und der Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich im Rahmen der Erziehung zu thematisieren, ihre Ursachen zu analysieren und nach Möglichkeit zu ihrer Überwindung beizutragen. Friedenserziehung, die sich in dieser Weise auf die Analyse der Bedingungen der Friedlosigkeit und der Gewalt richtet, muß zu einem wesentlichen Teil auch als Konflikterziehung begriffen werden, die ihre Aufgabe sowohl in der Behandlung von Konfliktformationen im Makrobereich internationaler und gesamtgesellschaftlicher Politik als auch im Mikrobereich der Lebenswelt der Schüler sowie in der Analyse ihrer wechselseitigen Bedingtheit hat.

Friedenserziehung ist gegenwärtig nicht nur in der BRD ein Anliegen der Erziehung. Auch in vielen anderen Ländern wird sie als eine Aufgabe der Erziehung angesehen. Dabei werden allerdings durchaus unterschiedliche Konzeptionen der Friedenserziehung artikuliert. So zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Zielen einer Friedenserziehung in der »Dritten Welt« und denen in den sozialistischen Ländern. Während z. B. in Indien ihre wichtigste Aufgabe darin besteht, den Menschen der Unterschicht eine bessere Erziehung zu Teil werden zu lassen und damit dazu beizutragen, das Wissensmonopol der Bildungseliten abzubauen, ihre Macht zu vermindern und so eine Gesellschaft der Gewaltlosigkeit zu entwickeln (vgl. Dasgupta), besteht die Hauptaufgabe der Friedenserziehung z. B. in Ungarn darin, in der jungen Generation die Erinnerung an die Schrecken des Weltkrieges wachzuhalten und sie zur »Friedensliebe« und zur Bereitschaft zur Koexistenz zu erziehen (vgl. Halász). Beide Ansätze unterscheiden sich konzeptuell

wieder erheblich von den vorliegenden Konzeptionen und Bemühungen in den USA (vgl. Mendlovitz) und in Westeuropa (vgl. z. B. ter Veer; Deleu; Vesa; Pikas).

Friedenserziehung verfolgt also regional unterschiedliche Zielsetzungen. Dennoch kristallisieren sich in der Diskussion über die unterschiedlichen Konzepte auch zahlreiche gemeinsame Vorstellungen heraus, die sich als überregionale Ziele bezeichnen lassen. Zu ihnen gehören z. B. die Verhinderung manifester und der Abbau struktureller Gewalt, das Engagement für Ausgebeutete und Unterdrückte und die Verbesserung der Möglichkeiten zur Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Wie die Realisierung dieser allgemeinen Ziele in den verschiedenen Gesellschaftssystemen angegangen wird, bleibt allerdings eine nur unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen beantwortbare Frage.

Erziehung zum Frieden ist politische Erziehung². In der Bundesrepublik knüpft sie unmittelbar an die am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre entwickelten Konzeptionen schulischer und außerschulischer politischer Bildung an³. Die Intentionen politischer Bildung wie Emanzipation, Demokratisierung, Mitbestimmung, Engagement in der politischen Praxis, Fähigkeit zur Ideologiekritik u. a. werden unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen in der BRD auch zu Zielen der Friedenserziehung. Die Identifizierung mit diesen auf eine Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen gerichteten Intentionen politischer Bildung ergibt sich aus dem unmittelbaren Interesse der Friedenserziehung an der Veränderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen in Richtung auf den Abbau »struktureller Gewalt« (Galtung) und die Beseitigung »organisierter Friedlosigkeit« (Senghaas)⁴.

Darüber hinaus hat Friedenserziehung eine Reihe weiterer spezifischer Ziele, die im Rahmen politischer Bildung bislang wenig thematisiert wurden. Daß diese konkreten Ziele gegenwärtig als Aufgaben politischer Bildung in das Bewußtsein einer größeren Öffentlichkeit gelangen, geht u. a. auf die Ergebnisse der Friedensforschung zurück, die in den letzten Jahren Material zu einer veränderten Beurteilung der internationalen Beziehungen geliefert hat, das zugleich zu einer neuen Einschätzung zahlreicher innergesellschaftlicher Bedingungen geführt hat. Es gelang der Friedensforschung,

insbesondere in ihren Untersuchungen zur strukturellen Gewalt und organisierten Friedlosigkeit, die Interdependenz von internationalen und innergesellschaftlichen Machtstrukturen herauszuarbeiten. So ergaben z. B. die Analysen zur Rüstungs- und Abschreckungsproblematik sowie zu den internationalen Abhängigkeitsstrukturen deren unmittelbare Dependenz von den ökonomischen und politischen innergesellschaftlichen Strukturen. Infolge dieser Erkenntnis wandte sich ein Teil der Friedensforschung auch in verstärktem Maße der Analyse der entsprechenden innergesellschaftlichen Bedingungen zu. Dabei blieb im allgemeinen ihr erkenntnisleitendes Interesse auf die Analyse der Interdependenz entsprechender internationaler und innergesellschaftlicher Strukturen gerichtet. In einzelnen Fällen überwog stärker das Interesse an den internationalen Beziehungen, in anderen das Interesse an den innergesellschaftlichen Strukturen der Friedlosigkeit.

Für die Friedenserziehung ergibt sich aus dieser Orientierung der Friedensforschung die Aufforderung, ihr erkenntnisleitendes Interesse sowohl auf die Behandlung der Friedensproblematik auf internationaler als auch auf innergesellschaftlicher Ebene sowie auf die Analyse ihrer Interdependenz zu richten. Dabei geht man von der Erwartung aus, daß es durch eine entsprechende innerschulische und außerschulische Bewußtseinsbildung und den aus ihr resultierenden Aktionen zu einer allmählichen Veränderung innergesellschaftlicher Strukturen kommen kann, die auch einen Beitrag zu einer Veränderung des internationalen Systems leisten kann. So lassen sich z. B. mit Nicklas und Ostermann⁶ die folgenden acht an den Fragestellungen und Erkenntnisinteressen der Friedensforschung orientierten Lernzielzusammenhänge identifizieren:

- Lernzielzusammenhang Gesellschaft
- Lernzielzusammenhang Interesse
- Lernzielzusammenhang Emanzipation
- Lernzielzusammenhang strukturelle Gewalt und Herrschaft
- Lernzielzusammenhang Konflikt
- Lernzielzusammenhang Aggression
- Lernzielzusammenhang Vorurteile
- Lernzielzusammenhang internationales System und Krieg.

Die Mehrzahl der Ziele der Friedenserziehung in der Bundesrepublik lassen sich in etwa im Rahmen dieser acht Lernzielzusammenhänge bestimmen. Dabei zeigt es sich, daß die Grenzen zwischen den einzelnen Lernzielzusammenhängen fließend sind und immer wieder einer neuen situativ unterschiedlichen Definition bedürfen, an der die Betroffenen beteiligt sein müssen.

Friedensforschung, Friedenserziehung und Friedensaktion stehen in engem Interaktionszusammenhang und in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander. Friedensforschung kann sich nicht damit begnügen, eine kritische Analyse bestehender Strukturen kollektiver Friedlosigkeit zu liefern; sie muß sich – will sie ihrem Anspruch, einen Beitrag zur Schaffung des Friedens zu leisten, gerecht werden – der gesellschaftlichen Praxis zuwenden und sich für ihre Veränderung in Richtung auf den Abbau struktureller Gewalt einsetzen. Sie bedarf der Entwicklung einer Praxeologie (vgl. Senghaas), als deren Teil man Friedenserziehung begreifen kann. Zugleich aber wird Friedenserziehung, die sich als eine Bewußtseinsveränderung unter emanzipatorischen Zielsetzungen versteht, auf die Ergebnisse der Friedensforschung verwiesen. So bedarf etwa eine angemessene Behandlung des Rüstungskomplexes, der internationalen und innergesellschaftlichen Abhängigkeits- und Herrschaftsstrukturen, der Aggressions- und Vorurteilsproblematik der Berücksichtigung entsprechender Ergebnisse aus der Friedensforschung, die es unter Bezugnahme auf die konkreten Bedürfnisse, subjektiven und objektiven Interessen der Adressaten in die Erziehung einzubringen gilt. Friedenserziehung und Friedensforschung verweisen auf friedensrelevante Aktionen, wie sie z. B. im außerschulischen Bereich von Bürgerinitiativen oder anderen in der praktischen Friedensarbeit engagierten Gruppen⁷ unternommen werden. Denn Friedensforschung und Friedenserziehung werden ihren Zielen nur gerecht, wenn die Ergebnisse der Friedensforschung und ihrer Verwendung im Rahmen politischer Bewußtseinsbildung auch zur Veränderung des Verhaltens einzelner oder ganzer Gruppen führen und damit zum tatsächlichen Abbau der Bedingungen struktureller Gewalt beitragen. Andererseits bedarf die praktische Friedensarbeit einer selbstkritischen Reflexion ihrer Ziele, Ansatzpunkte und Verfahren, bei der sie auch die Ergebnisse der Friedensforschung und

die Erfahrungen der Friedenserziehung benötigt. Somit erweist sich die wechselseitige Verschränkung von Friedensforschung, Friedenserziehung und Friedensaktion als Voraussetzung für die optimale Realisierung jedes einzelnen Bereichs der Friedensbewegung.

Friedenserziehung muß ihre theoretischen Voraussetzungen, wie sie durch die Friedensforschung und eine an entsprechenden Fragestellungen interessierte Erziehungswissenschaft geschaffen werden, sowie die ihr in der gesellschaftlichen Praxis gesetzten Grenzen mit in die Definition ihrer Ziele, Ansätze und Realisierungsstrategien einbeziehen. Als eine kritische Friedenserziehung muß sie Gesellschaftskritik sein. Zugleich muß sie Strategien entwickeln, um die kritisierten gesellschaftlichen Gegebenheiten wenigstens punktuell zu verändern⁸. Friedenserziehung muß ihre Voraussetzungen und ihren gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang thematisieren und im Rahmen ihrer Selbstdefinition kritisch berücksichtigen (vgl. Gamm). Nur so kann sie sich davor schützen, daß sie in einer ihren Intentionen widersprechenden Weise realisiert wird. So verstanden muß Friedenserziehung wie jedes Konzept der Erziehung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ein ideologiekritisches Element enthalten, das gleichsam eine Metaebene friedenspädagogischer Reflexion darstellt.

Wird Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung und als Vermittlung von Handlungsdispositionen verstanden, darf sich ihre Konzeptualisierung nicht auf die unter unmittelbarem Bezug auf die Friedensforschung und die Interessen ihrer Adressaten gewonnenen Zielvorstellungen und Inhalte begrenzen. Friedenserziehung muß auch im Hinblick auf adäquate Kommunikationsformen konzeptualisiert werden⁹. Die schulischen und außerschulischen Formen der Kommunikation müssen den auf Abbau von Gewalt und Friedlosigkeit gerichteten inhaltlichen Zielen entsprechen, müssen also selbst auch von sublimen Formen struktureller Gewalt frei sein. Friedenserziehung wird in adäquater Weise nur im Prozeß herrschaftsfreier Kommunikation stattfinden können, bei der eine Partizipation der Beteiligten an den sie betreffenden Entscheidungen möglich ist. Diese im Rahmen der Friedenserziehung anzustrebende Kongruenz von Zielen und Formen stellt Friedenserziehung innerhalb und außerhalb der Schule vor neue didaktische und me-

thodische Aufgaben, die im Rahmen friedenspädagogischer Reflexion bislang nur eine geringe Rolle gespielt haben.

Eine weitere wichtige Frage zielt darauf, inwieweit Friedenserziehung in einer Gesellschaft organisierter Friedlosigkeit als Gesellschaftskritik zu konzipieren ist, die versuchen muß, die in der Gesellschaft enthaltenen Formen der Gewalt aufzudecken und nach Möglichkeit abzubauen. Dieses (im II. Kapitel) von Galtung, Gamm und Vilmar von verschiedenen Perspektiven angesprochene Problem zieht sich durch die gegenwärtige Diskussion um unterschiedliche Konzeptionen der Friedenserziehung. Es wird ebenfalls im Zusammenhang mit den Projekten und Ansätzen thematisiert und weiter verfolgt, die sich stärker auf innergesellschaftliche Strukturen beziehen (vgl. z. B. Emer/Schierholz; Gronemeyer), taucht im Kontext mit der (im dritten Kapitel behandelten) Frage auf, wie Strategien zur Beeinflussung der Politik (Makrobereich) mit entsprechenden Strategien zur Beeinflussung des Bewußtseins und des Verhaltens von Individuen (Mikrobereich) koordiniert werden können und wird schließlich dort ein zentrales Anliegen, wo es um die Behandlung des Nord-Süd-Konflikts geht. Denn hier sind die eine Gesellschaftskritik herausfordernden Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse am eklatantesten. Diese Dependenz der »Dritten« von der »Ersten Welt« bildet gegenwärtig ein weiteres Hauptthema der friedenspädagogischen Diskussion (vgl. Kapitel IV; Meueler; ter Veer). Zur Beschreibung und Deutung dieser Beziehungen dient häufig das Zentrum-Peripherie-Modell (vgl. z. B. Seidelmann), mit dessen Hilfe die Situation der Länder der »Dritten Welt« innerhalb des internationalen Systems herausgearbeitet und der Charakter des Nord-Süd-Konflikts verdeutlicht wird. Für einige Friedensforscher stellt sich der Ost-West-Konflikt sogar als eine spezielle Form des Nord-Süd-Konflikts dar (vgl. Senghaas). In der gegenwärtigen Diskussion um Friedenserziehung in Westeuropa kommt ihm allerdings eine geringere Bedeutung zu als den Problemen der »Dritten Welt«. Anders verhält es sich jedoch in den Konzepten der Friedenserziehung in den sozialistischen Ländern, die weiter oben bereits Erwähnung fanden.

Neben den politischen Problemen des internationalen Systems müssen auch die Probleme des Mikrobereichs in verstärktem Maße

Gegenstand der Friedenserziehung sein. Zu ihnen gehört z. B. der Bereich der Aggression. Sie läßt sich adäquat allerdings nur verstehen, wenn die Formen »individueller« Aggression in Zusammenhang mit der Gewaltstruktur der Gesellschaft gebracht werden. Ein solcher Ansatz zum Verständnis und zur Behandlung »individueller« Aggression verweist auf die Notwendigkeit enger interdisziplinärer Kooperation zwischen Psychologen und Pädagogen verschiedener Provenienz (vgl. Kapitel VII). In ihrem Verlauf werden sich unterschiedliche sozialwissenschaftliche und pädagogische Methoden der Analyse und Behandlung ergeben.

Im Zusammenhang mit diesen Problemen ist in der Diskussion auch verschiedentlich auf die Funktion verwiesen worden, die der historischen Dimension zukommt, die z. B. im angelsächsischen Bereich kaum berücksichtigt wird. Sie ist jedoch zum Verständnis von Friedlosigkeit und zur Entwicklung realistischer Strategien zur Verhinderung und zum Abbau von Gewalt unerlässlich. Eine Möglichkeit, die historische Dimension in die Friedenserziehung einzubringen, besteht darin, die Geschichte – wie sie etwa in der Schule unterrichtet wird – unter Kriterien, die aus den Zielen der Friedenserziehung gewonnen werden, aufzuarbeiten und damit zu einer partiellen Neuordnung des Unterrichtsfaches Geschichte beizutragen (vgl. z. B. Kuhn; Genger Kapitel VII). Offen ist zunächst noch, wie eine unter diesen Aspekten aufgearbeitete Geschichte im Unterricht behandelt werden kann. Die Entwicklung von Unterrichtsmodellen und Curricula bietet sich dazu als Strategie an.

Für die Behandlung friedensrelevanter Fragen im innerschulischen Bereich dürfte die Entwicklung entsprechender Curricula eine notwendige Voraussetzung darstellen. Wenn ein technologisches Konzept von Curriculum vermieden werden soll¹⁰, das die Mitbestimmung der am Unterricht Beteiligten an den sie betreffenden Entscheidungsprozessen verhindert und das somit als Medium den Zielen der Friedenserziehung widerspricht, müssen eine Reihe von Kriterien berücksichtigt werden, die in der letzten Zeit auch im Zusammenhang mit der Diskussion um schulnahe regionale Curriculumentwicklung¹¹ und offene Curricula¹² erörtert werden (vgl. Lißmann; Ostermann Kapitel VII). Im Zentrum dieser Reflexion steht die Forderung nach Mitbestimmung aller am Unterricht Be-

teiligten und nach der Entwicklung entsprechend strukturierter Curricula. Dabei soll eine enge Zusammenarbeit zwischen Friedensforschern, Lehrern und Schülern angestrebt werden, damit die friedenspädagogischen Ziele auch angemessen realisiert werden können.

In der Diskussion um die Strategien der Friedenserziehung wurde zwar deutlich, daß Curriculumentwicklung und eine entsprechende Lehrerbildung für den schulischen Bereich von zentraler Bedeutung sind¹³. Das darf jedoch nicht den Blick dafür versperren, daß Friedenserziehung auch im außerschulischen Bereich wichtige Möglichkeiten hat. Hier kommt vor allem den Medien eine erhebliche Bedeutung zu, die erst in letzter Zeit allmählich wahrgenommen wird (vgl. Schwalm Kapitel VII). Doch bilden die Medien lediglich einen Teil des außerschulischen Bereichs, in dem Friedenserziehung ansetzen kann. So scheinen Formen von Bürgerinitiativen, die auf die Politisierung der Beteiligten zielen, weitere wichtige Ansätze darzustellen (vgl. Gronemeyer). In dem hier diskutierten schulischen und außerschulischen Bereich der Friedenserziehung zeichnet sich eine charakteristische Tendenz ab. Man begnügt sich nicht mit Reflexionen über Ziele und Verfahren der Friedenserziehung, sondern versucht von vornherein, schulische und außerschulische Praxis unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, wie sie mit Hilfe friedensrelevanter Konzepte und Strategien entsprechend verändert werden kann. Diese in die friedenspädagogische Reflexion einbezogene Intention der Veränderung gesellschaftlicher Praxis wird als ein zentrales Anliegen der Friedenserziehung erkennbar. Das zeigen auch die (in Kapitel VI) beschriebenen Projekte und die von Hofmann und Steinweg (Kapitel VII) berichteten und kritisch eingeordneten vielfältigen Ansätze und Erfahrungen der Realisierung von Friedenserziehung, die für den an ihrer Praxis interessierten Pädagogen wichtige Anregungen enthalten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu die Bibliographie zur Friedenserziehung S. 258 ff.
- 2 Vgl. dazu: Christoph Wulf (Hrsg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt 1973 (im Druck).
- 3 Vgl. dazu z. B. Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1972; Ulf Lüers u. a., *Selbsterfahrung und Klassenlage, Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung*, München 1971; Rolf Schmiederer, *Zur Kritik der politischen Bildung*, Frankfurt 1971.
- 4 Vgl. dazu: Johan Galtung, *Gewalt, Frieden und Friedensforschung*. In: Dieter Senghaas (Hrsg.), *Kritische Friedensforschung*, Frankfurt 1971; vgl. auch ders., *Abschreckung und Frieden. Studien zur organisierten Friedlosigkeit*, Frankfurt 1972.
- 5 Vgl. hierzu vor allem: H. E. Bahr (Hrsg.), *Politisierung des Alltags – gesellschaftliche Bedingungen des Friedens*, Darmstadt und Neuwied 1972; und die Beiträge von M. Gronemeyer und Emer/Schierholz in diesem Band.
- 6 Hans Nicklas und Anne Ostermann, *Überlegungen zur Ableitung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung*. In: Christoph Wulf a. a. O.
- 7 Vgl. dazu die Dokumentation von Ingeborg Gerritzen, *Praktische Friedensarbeit in der Bundesrepublik*, im Anhang dieses Bandes, die eine relativ breite Übersicht über entsprechende Gruppen gibt, die allerdings nicht alle in ihrer Orientierung dem hier vertretenen Konzept von Friedensarbeit entsprechen.
- 8 Vgl. dazu: Christoph Wulf a. a. O.
- 9 Vgl. in diesem Zusammenhang z. B.: Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg 1971; Klaus Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1972; Dieter Lenzen, *Didaktik und Kommunikation*, Frankfurt 1973.
- 10 Vgl. dazu: Christoph Wulf, *Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum*, München 1973.
- 11 Vgl. dazu: Sabine Gerbaulet u. a., *Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung regionaler pädagogischer Zentren*, Stuttgart 1972.
- 12 Vgl. dazu z. B.: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973) 3; das Heft befaßt sich schwerpunktartig mit der Konzeption offener Curricula.
- 13 Vgl. auch Ingrid Haller und Hartmut Wolf, *Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung*. In: *curriculum konkret* 1 (1973) 1.

II. Friedenserziehung als Gesellschaftskritik

Drei Analysen

Johan Galtung (Norwegen): Abbau struktureller Gewalt als Aufgabe der Friedenserziehung*

1. Friedensforschung kann sich nicht mehr auf die Analyse und Verminderung direkter Gewalt beschränken, sie richtet ihr Interesse vielmehr in steigendem Maße auf den Abbau struktureller Gewalt, also auf den Abbau von Strukturen, für die die ungleiche Verteilung der Möglichkeiten humaner Selbstverwirklichung charakteristisch ist. Solche strukturelle Gewalt, die sich sowohl in wirtschaftlicher Ausbeutung als auch – unabhängig von der ökonomischen Dimension – in anderen Formen von Unterdrückung menschlicher Freiheit äußern kann, ist durch drei Hauptmechanismen zu kennzeichnen: zum einen durch eine vertikale Arbeitsteilung, die die unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten manifestiert; zum andern durch eine Fragmentierung derer, die durch die strukturelle Gewalt unterdrückt werden, gegenüber einer engen Interessengemeinschaft derer, die von der gewalttätigen Struktur profitieren; schließlich durch eine weitgehende Penetration der herrschenden Ideologien, die diese Struktur befestigen.

2. Da Inhalt und Methode der Friedenserziehung sich strukturell entsprechen sollen, macht diese Entwicklung der Friedensforschung eine Überprüfung der überkommenen Theorie und Praxis der Friedenserziehung erforderlich. Abwesenheit von struktureller Gewalt wird dann zum Kriterium einer Friedenserziehung, die nicht sofort wieder pervertiert werden will. Wenn dabei auch nicht damit zu rechnen ist, daß eine solche Friedenserziehung vollständig in den Rahmen des bestehenden Schulsystems eingefügt werden kann, so sind doch unter bestimmten Voraussetzungen auch innerhalb der Schule Erziehungsformen denkbar, bei denen strukturelle Gewalt auf ein Minimum reduziert werden könnte.

2.1 Wendet man dieses Kriterium zunächst auf die Organisation und Planung der Friedenserziehung an, so zeigt sich, daß auf diesem Gebiet in der bestehenden Praxis ein Hauptmechanismus der strukturellen Gewalt, nämlich die vertikale Arbeitsteilung, zum Aus-

* Zusammenfassung von Ulrich Lessin.

druck kommt. Dementsprechend wird die bloße Einführung einer neuen Disziplin »Friedenserziehung« in die Schule, wenn sie durch die zuständigen Ministerien und ohne Beteiligung der Schüler geschieht, ihren Zweck verfehlen: Eine solche neue Disziplin wird nicht die Schule, sondern die Schüler wird die Disziplin verändern und ihre Intentionen pervertieren. Ähnliches gilt auch für die gängige Praxis der Entwicklung von Curricula für die Friedenspädagogik: Solange dies ohne die Berücksichtigung der konstitutiven Rolle der unmittelbar beteiligten Schüler geschieht, bleiben Curriculum und Friedenserziehung unvereinbare Gegensätze; denn jede Organisation und Planung der Friedenserziehung »von oben« manifestiert im Bereich der Schule die mit der vertikalen Arbeitsteilung gegebene strukturelle Gewalt.

2.2 Was die Methoden der Friedenserziehung betrifft, so sind die überkommenen didaktischen Mittel, die ja fast durchweg für eine Schule mit ausgeprägter vertikaler Arbeitsteilung entwickelt worden sind, daraufhin zu prüfen, inwieweit sie gewaltsame Strukturen verkörpern und verlängern und dementsprechend zu verändern oder zu beseitigen sind. So ist z. B. der herkömmliche programmierte Unterricht geradezu ein Musterbeispiel struktureller Gewalt, da er die Eigeninitiative des Lernenden weitgehend eliminiert. Wenn aber nicht mehr allein die Effektivität des Lernens bei der Wahl der Methoden den Ausschlag geben soll, sondern die Abwesenheit struktureller Gewalt, so müssten bei den Lernmaschinen Eindimensionalität und Individualisierung auf ein Minimum reduziert werden. Erst dann wäre ihre Verwendung im Rahmen der Friedenserziehung überhaupt denkbar, wo sie in Kombination mit anderen Methoden für die Erreichung bestimmter Teilziele eingesetzt werden könnte.

2.3 In inhaltlicher Hinsicht könnte eine in dieser Weise auf die Anwesenheit struktureller Gewalt ausgerichtete Friedenserziehung in fünf Phasen verlaufen: In der ersten Phase wäre eine Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse in unserer Welt zu erstellen, die alle für die Probleme des Friedens relevanten Tatsachen erfaßt. – Die zweite Phase würde sich mit den aus der Analyse sich ergebenden Zielen beschäftigen; bei den Schülern sollte dabei individuelle und kollektive Phantasie auf der Suche nach einer besseren Zukunft angeregt

werden, indem ihre konstitutive Rolle bei der Entwicklung von Zielvorstellungen besondere Berücksichtigung findet. – Als nächste Phase würde die der Kritik folgen, in der die in den beiden ersten Phasen gewonnenen Fakten und Werte verbunden und systematisiert und so in eine fundierte Diagnose und Prognose überführt werden können. – In der vierten Phase wären – möglicherweise ausgehend von der Schulgesellschaft – konkrete Vorschläge zu erarbeiten, was zu tun sei, wer es tun solle, wann es getan werden sollte, wo es geschehen müsse und warum. – Daraus aber folgt unmittelbar die letzte Phase, die Friedensaktion, in der die erarbeiteten Vorschläge in Handlungen umgesetzt werden können. Auch hier bietet die konkrete Schulsituation mit ihren vielen Varianten struktureller Gewalt ein weites Aktionsfeld, in dem Konfliktsituationen herbeigeführt und Konfliktlösungen gesucht werden können.

Hans-Jochen Gamm (BRD): Friedenserziehung unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft

In der Bundesrepublik hat die Friedenserziehung durch die Antrittsrede des Bundespräsidenten Gustav Heinemann im Sommer 1969 einen deutlichen Verstärkungseffekt erhalten. Ein solcher war notwendig, um die durch die Phase des Kalten Krieges und des westdeutschen Alleinvertretungsanspruchs belastete Vokabel »Frieden« von ihrem Tabu abzulösen. Bis dahin hatten nämlich die ideologischen Sprachrohre des Kapitalismus den Frieden als einen Propagandatrick der Kommunisten ausgegeben und empfohlen, man möge sich allen »Friedensfreunden« und »Friedenskämpfern« gegenüber distanzieren. Auch das Kapitalinteresse hat inzwischen erkannt, daß der politische Status quo nur um den Preis eines Weltkrieges verändert werden kann. Da dieser Preis zu hoch ist, wird die aus dem sozialistischen Lager offerierte Formel von der friedlichen Koexistenz zunehmend auch für die Besitzer von Produktionsmitteln akzeptabel, zumal diese Formel auch eine gern wahrgenommene Erweiterung der Absatzmärkte verheißt.

Diese Bemerkungen zur politischen Großwetterlage mögen genügen, um das Ausgangsproblem einer Friedenserziehung zu formulieren: Muß Erziehung zum Frieden, weil sie plötzlich von *außerpädagogischen* Mächten gewünscht wird, von den Berufserziehern jetzt pflichtgemäß ausgeübt werden? Was ist dies für ein Friedensbegriff, der unbefragt dahinter steht? Sollen sich eilfertige Erzieher wieder einmal zum Vorreiter des Genossen Trend machen? Darf sich die geschichtlich noch so wenig gefestigte Expertenrolle des Pädagogen aufs neue von politischen Instanzen kommandieren lassen?

Es scheint eine weiterreichende Grundsatzreflexion geboten zu sein, als sie mit der Aufnahme eines neuen didaktischen Gegenstandsbereichs in das curriculare Koordinatensystem üblicherweise verbunden ist. Und zwar ist dies durch die Erfahrung begründet, daß gesellschaftliche Zielvorstellungen, menschliche Aggressivität und ökonomische Verhältnisse im Prisma von »Frieden« eigentümliche Berechnungen erfahren. Eine Thematisierung dieser komplexen Umstände ist unmittelbar schwer möglich, aber es lassen sich Diskussionslinien eröffnen. Dazu sollen die folgenden Perspektiven dienen, die erziehungswissenschaftliche Einzelarbeit herausfordern, um die Möglichkeiten von Friedenserziehung nicht vorab durch verbalen Leerlauf zu zerstören.

1. Die stark mythisch inklinierte Vokabel »Frieden« bedarf angesichts der europäischen kulturgeschichtlichen Umstände einer radikalen »Entzauberung«, um genügend tief gehende Analysen auch gegenüber affektbesetzten Erlebnispotentialen zu ermöglichen. Das kultische Spinnennetz des Christentums mit seiner Weihnachtsfriedensstimmung betäubt viele Menschen, die gesellschaftlichen Dissonanzen so schrill zu hören, wie sie in Wahrheit sind. Pädagogisch eingeleitete und kontrollierte Prozesse von der Grundschule an müssen die gefühlsverkleideten Falschmeldungen über die Wirklichkeit zu durchschauen helfen.

2. Solche Versuche aber sind wesentlich durch eine nichtentrümpelte Anthropologie des Kindes behindert, die ihrerseits durch Sigmund Freuds Feststellung, daß er die dritte große Enttäuschung des Menschen vollzogen habe, gestützt wird. Die stilisierte Anthropologie bürgerlichen Bewußtseins hat die Freudsche Enttäuschung nicht verarbeitet, sondern verdrängt. Solange daher nicht verzehrende

Antipathien und der ohnmächtig gehaltene Haß der Kinder ihre besitzverlangende Sexualität und ihre schöpferische Lust auch an der Zerstörung – Libido und Destrudo – für alle Erwägungen über Interaktionsmuster im Erziehungsfeld herangezogen werden, so lange scheint es unstatthaft, den Begriff Friedenserziehung zu verwenden.

3. Die Tatsache jedoch, daß in der Erziehungswissenschaft ein derartiges kollektive Anstrengungen erforderndes Verständnis von Frieden und Friedenserziehung noch nicht aufkommt, ist ein Beweis für den nicht durchgehaltenen pädagogischen Reflexionsprozeß im Kontext übergreifender Sozialkritik. Sie bezeichnet aber auch die Unwilligkeit und/oder Unfähigkeit der Pädagogen selbst, den unter den derzeitigen ökonomischen Machtverhältnissen schwerlich zu leistenden Ausgleich zwischen idealem Vorentwurf humaner Gesellschaft und deren kläglicher realer Verfassung offen zu bekennen und pädagogisch in kontrastierende Maßnahmen zu übersetzen.

4. Familiäre Gewalt hat immer noch eine aktuelle, wiewohl mancherorts sublimiert gehandhabte »Schlagseite« und verknechtet damit auf Dauer viele ihrer Nachkommen. Nur durch das Gegenprogramm von Kooperation anstelle aggressiver Selbstbehauptung und Selbstgenuß werden sich humanisierende Lehrgänge aufbauen lassen. Die historischen Modelle gleichberechtigter Kinder und Jugendlicher als außerfamiliäre Einrichtungen verdienen also trotz oder sogar wegen ihrer aktuellen Veranlassung durch soziale Notstände nachgehende erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Dazu rechnen wir das sich selbst erziehende Kollektiv Makarenkos in der Sowjetunion, die Formen des Zusammenlebens der Waisenkinder des polnischen Arztes Janusz Korczak und die Gruppenerziehung in den Kibbuzim des Staates Israel. In ihnen allen ist die Aggressivität als vermeintliche Naturausstattung auf ein Minimum zurückgeschraubt oder gar erloschen. Diese Modelle verunsichern unser Bewußtsein von der ausschließenden Legitimität der Familienerziehung. Aber möglicherweise hat erst die soziale Ausnahmesituation Erziehungsbedingungen erzwungen, die im Einklang mit den sie tatsächlich tragenden materiellen Bedingungen blieben und im Einklang mit diesen die relative Einheit von Gerechtigkeit und Frieden im Erziehungsprozeß herstellten. Wenn es sich so verhalten sollte,

dann wäre eine hartnäckig auf Kongruenz von Erziehung und gesellschaftlicher Konkretheit bestehende pädagogische Praxis und Theorie nicht nur die einzig legitime Form von Friedenserziehung, sondern von erzieherischer Arbeit überhaupt.

5. Programme der Friedenserziehung müssen die einschlägigen Aggressionstheorien verarbeiten und vermutlich sowohl das Trieb- wie das Instinktmodell zur Erklärung von Aggressivität verwerfen. Sie hätten vielmehr davon auszugehen, daß aggressives Verhalten gelernt wird und daß es ausschließlich die üblichen Verhaltensmuster der bürgerlichen Erwachsenenwelt selbst sind, aus denen das Kind und der Jugendliche Aggressivität in direkten und indirekten Lernprozessen übernimmt, Muster nämlich, die in unserer Kultur außerordentlich wirksam sind. Eine Gesellschaft, die individuelle Leistung und Erfolg über alles schätzt und entsprechend honoriert, ist notwendig aggressiv und belehrt das Individuum, daß es ständig bereit sein muß, sein Revier nicht nur gegen jeden Eindringling zu verteidigen, sondern den allein Sicherheit versprechenden Besitz notfalls auf Kosten anderer zu vergrößern. Wenn es aber so ist, daß das Erleiden und Vollziehen von im einzelnen näher zu bestimmenden gesellschaftlich vermittelten Ungerechtigkeiten erst die Bedingung der Möglichkeit für den Aufbau einer sich in jeder neuen Generation von Klassengesellschaften vollziehenden aggressiven »Ausstattung« des Menschen darstellt, wenn wir es also nicht mit »natürlichen« Potentialen, sondern mit artifiziellen zu tun haben, dann kann dies nicht ohne pädagogische Konsequenzen bleiben. Der Kampf gegen die Aggressionsursachen wird folglich nicht nur zum tragenden Prinzip der Friedenserziehung, sondern jeder Erziehung, sofern sie der Verstümmelung des menschlichen Wesens ein Ende zu setzen beabsichtigt. Lediglich eine neopositivistisch sich selbst politisch entmachtende Wissenschaftstheorie wird diese Aufgabe nicht als die ihre erkennen. Aggressivität und Eigentumsverhältnisse stehen also in einem Bedingungs-zusammenhang. Der Erziehungsprozeß wird folglich humanisiert, wenn ihm kein Herrschaftsverhalten zugrunde liegt, sondern ein wechselseitiges Dienstmodell gleichgewichtig autorisierter schulischer Bezugsgruppen.

6. Friedenserziehung kann pädagogisch nicht »außer Haus« gegeben und geleistet werden. Sie wird sich also auch als Prozeß der Of-

fenlegung der Dynamismen und Regulationsverhältnisse der heutigen Schule vor deren primärer Bezugsgruppe, den Schülern, als glaubwürdig auszuweisen haben. Konkret wird dies eine Unterstützung der Schülerautonomie bedeuten, auch und gerade wenn sich diese in den unbequemen Formen der Aufsässigkeit und Unverschämtheit vollzieht. Dadurch wird implizit der Testfall auf die Friedensfähigkeit der Erzieherchaft vollzogen, die sich als Gruppe angreifbar machen muß, was sie nicht ohne Selbstanalyse der Lage von pädagogischen Funktionären tun kann; explizit aber dokumentiert sich darin die Fähigkeit der nachwachsenden Generation, die autoritativ getönten Überlieferungszwänge durch kritische Distanzierung außer Kraft zu setzen. Damit gewinnt Friedenserziehung die Funktion einer individuellen und kollektiven Identitätsstärkung. Daraus wiederum erhebt sich eine mehrstufige und multidimensionale Anleitung zu einem nur langfristig erreichbaren Friedensverhalten, das auf sozialer Gerechtigkeit beruht.

7. Die aktuelle Verkoppelung von Frieden und sozialer Gerechtigkeit für schulische Lehrprogramme wird sich nicht ohne wissenschaftstheoretische Kontroversen leisten lassen. Soziale Gerechtigkeit ist bekanntlich ein relativer Begriff je nach dem, durch welche materiellen Voraussetzungen oder, noch präziser, durch welche Klassenlage das erkenntnisleitende Interesse des Individuums und der Gruppe im voraus gebunden ist. Durch ein neu zu formulierendes und zur Bewährung anstehendes Prinzip von pädagogischer Parteilichkeit wird die konkrete Parteinahme für die sozial unterdrückten und um ihre optimale Entfaltung betrogenen Volksmassen sowohl der sogenannten Entwicklungsländer als auch der sogenannten Industrienationen kapitalistischer Wirtschaftsverfassung möglich, unbeschadet der erst zu leistenden jeweiligen differenzierten Bedürfnisermittlung für die verschiedenen Gruppen und ihre historische Situation. Friedenserziehung gewinnt ihre Qualität an der möglichen Solidarisation mit den unterschiedlich Unterdrückten. Wird Friedenserziehung jedoch als Erziehung zur Friedfertigkeit angelegt, so stabilisiert sie ungerechte soziale Verhältnisse. Wenn die Vermenschlichung dieser Verhältnisse während des Erziehungsprozesses selbst den Kindern und Jugendlichen nicht als beständige Aufgabe vermittelt wird, so kann ein mitwachsendes Bewußtsein

und damit Identität gegenüber bloßer Tradition kaum entstehen. Der pädagogisch applizierte Druck, sich möglichst beständig friedfertig zu verhalten und die vielfältigen »bösen Anwendungen« in sich selbst zu bekämpfen, entspricht faktisch reaktionärem gesellschaftlichem Verhalten.

8. Erziehung zum Frieden wird schließlich, sofern an einem substantiellen Friedensbegriff festgehalten werden soll, eine grundlegende anthropologische Orientierung vorzunehmen haben. Sie ist denkbar unter der Dialektik, wozu die Herrschaftsverhältnisse den Menschen gemacht haben und was er sein könnte, wenn eine auf sein Wohl bedachte Gesellschaft ihm jede Hilfestellung böte. Der junge Marx hat in seinen Brüsseler und Pariser Manuskripten erstaunliche Aussagen über die Entwicklungsmöglichkeit des Menschen gemacht, die eine vorzügliche Vorlage für eine Friedenserziehung wären, die nicht mehr subsidiären Charakter hätte, sondern ihrerseits zum gesellschaftlichen Transmissionsriemen würde. Er sagt:

»Das Privateigentum hat uns so dumm und einseitig gemacht, daß ein Gegenstand erst der *unsrige* ist, wenn wir ihn haben, (er) also als Kapital für uns existiert, oder von uns unmittelbar besessen, gegessen, getrunken, an unserem Leib getragen, von uns bewohnt etc., kurz *gebraucht* wird. Obgleich das Privateigentum alle diese unmittelbaren Verwirklichungen des Besitzes selbst wieder nur als *Lebens-Mittel* faßt und das Leben, zu dessen Mittel sie dienen, ist das *Leben des Privateigentums*, Arbeit und Kapitalisierung. An die Stelle *aller* physischen und geistigen Sinne ist daher die einfache Entfremdung *aller* dieser Sinne, der Sinne des *Habens* getreten. Auf diese absolute Armut mußte das menschliche Wesen reduziert werden, damit es seinen inneren Reichtum aus sich heraus gebäre.

Die Aufhebung des Privateigentums ist daher die vollständige Emanzipation aller menschlichen Sinne und Eigenschaften; aber sie ist diese Emanzipation gerade dadurch, daß diese Sinne und Eigenschaften *menschlich*, sowohl subjektiv als objektiv geworden sind. Das Auge ist zum *menschlichen* Auge geworden, wie sein *Gegenstand* zu einem gesellschaftlichen *menschlichen*, vom Menschen für den Menschen herrührenden Gegenstand geworden ist. Die *Sinne* sind daher unmittelbar in ihrer Praxis Theoretiker geworden.«

Fritz Vilmar (BRD): Friedenserziehung und soziale Gerechtigkeit

Kritische Thesen

In der letzten Zeit wurde in der Friedenserziehung »Frieden« häufig durch den Begriff »soziale Gerechtigkeit« ergänzt, um eine Distanzierung von einer Gleichsetzung von »Erziehung zum Frieden« und »Erziehung zur Friedfertigkeit« auszudrücken (vgl. z. B. Meueler S. 94 ff. und das Thema des Kongresses »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit«). Zugleich sollte mit einer solchen Ergänzung darauf hingewiesen werden, daß ein negativer Friedensbegriff in vieler Hinsicht unzulänglich ist und der Ergänzung durch einen positiven Friedensbegriff bedarf, zu dessen Kennzeichnung die Chiffre »soziale Gerechtigkeit« dienen sollte. Doch ist auch der Begriff der sozialen Gerechtigkeit aufgrund des historischen Zusammenhangs, in dem er entstanden ist und in dem er noch heute verwendet wird, nicht unproblematisch. Die mit diesem Begriff verbundene Problematik sollen die folgenden Thesen verdeutlichen, aus denen hervorgeht, daß der Begriff der sozialen Gerechtigkeit nur in unauflösbarem Zusammenhang mit der Zielkategorie der gesamtgesellschaftlichen Demokratisierung verwendet werden sollte.

1. Es ist kein Zufall, daß der Begriff der sozialen Gerechtigkeit unter den Kategorien kritisch-emanzipatorischer Sozialtheorie kaum vorkommt. Das hat seinen Grund in der außerordentlichen Unbestimmtheit und (zugleich emotionsgeladenen) Unverbindlichkeit, die dem Begriff innewohnt; diese Tatsache ist vorab kritisch zu reflektieren (zumal zu befürchten ist, daß der Topos verwirrend vieldeutig verstanden werden wird).

2. Auszugehen ist von dem Reflex, als der Gerechtigkeit selbst geschichtlich primär zu bestimmen ist: als Weh- und Protestruf gegen den Raub – den permanenten, institutionalisierten, legalisierten Raub von Lebens-, Vermögens- und Glücksgütern, der das Konstituens aller uns bekannten historischen Gesellschaftsformationen war und ist. Die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit ist der appellative Reflex der Ausbeutung (Knechtung) des Menschen durch den Menschen: die ethische Widerspiegelung der Klassengesell-

schaft.

3. Obwohl die historische Wirksamkeit des Gerechtigkeitsrufes als sozialreformischer oder gar revolutionärer Kampfruf und Wappenspruch der Unteren gegen die Oberen nicht verkannt werden darf, muß zugleich dessen restriktiver, ja konservativer Tenor erkannt werden: Gerechtigkeit fordert nur die Abschaffung der *Folgen* von Herrschaft (als bloßer »Auswüchse«), nicht die Abschaffung von Herrschaft.

4. Die logische Folge der sozialwissenschaftlich unlogischen isoliert-appellativen Gerechtigkeitsforderung in konstitutiv (strukturell) ungerechten Sozialsystemen ist die Konservierung der Ungerechtigkeit in den etablierten Gerechtigkeitsnormen selbst. Deren Generalformel »*sum cuique*«, theoretisch völlig unbestimmt bleibend hinsichtlich dessen, was eigentlich »jedem das Seine« sein soll, bedeutete praktisch nichts anderes als den immer neuen Law-and-order-Versuch in einer räuberischen Gesellschaft, die Bemühung, einen gegebenen Status quo der Herrschafts- und Eigentumsverhältnisse zu stabilisieren, indem man sie durch bestimmte Regeln des Tauschs (*iustitia commutativa*) und Lastenausgleichs (*iustitia distributiva*) vor der ihr innewohnenden anarchistischen Tendenz zu schützen suchte.

5. Zur ideologischen Verbesserung der stets noch allzu dürftig gelingenden ausgleichenden irdischen Gerechtigkeit etablierten dann die Religionen perfekte Systeme ergänzender bzw. kompensatorischer göttlicher Gerechtigkeit, seltener mit drohendem Ton gegenüber allzu unmenschlicher Herrschaft, öfter mit Versprechungen zukünftigen oder jenseitigen Ausgleichs.

6. Als sozialgeschichtliches wie sozialtheoretisches Fazit bleibt, daß die Zielkategorie der sozialen Gerechtigkeit aufgrund ihrer appellativen und inhaltlich unbestimmten Natur sowie ihrer tendenziell »sozialkonservativen« Wirkung wenig beiträgt zu einer konkreten emanzipativen Theorie der Gesellschaft.

7. Gesellschaftswissenschaftliche Zielkategorien wie soziale Demokratie, Selbstbestimmung, klassenlose Gesellschaft haben gegenüber der sozialen Gerechtigkeit den Vorzug, die intendierte Humanitas der Gesellschaft als – prinzipiell – *konkrete Struktur* zu definieren: es sollen gesellschaftliche *Zustände geschaffen* werden, in

denen nicht länger der Mensch zum Instrument (Knecht, Landsknecht, Kolonialvolk) des Menschen gemacht werden kann. Soziale Gerechtigkeit dagegen läßt sich leichter, folgenloser fordern, da lediglich – mit großem subjektivem Ermessensspielraum – soziale *Zuteilungen* und Verpflichtungen besser geregelt, nicht-soziale *Strukturen* (Herrschaftspositionen) verändert werden sollen. Es ist deshalb kein Zufall, daß Positionsbesitzer, die eine fortschreitende *Demokratisierung* der Gesellschaft erbittert bekämpfen, der Forderung nach mehr sozialer Gerechtigkeit bereitwillig applaudieren.

8. Natürlich kann man die distributive Idee der sozialen Gerechtigkeit, die Änderung der Zumessung gesellschaftlicher Chancen und Lasten zugunsten der bisher Benachteiligten, derart radikalisieren, daß sie mit der Idee einer sozialen Demokratie oder gar des Kommunismus konvergiert. Nur fragt sich, ob man in dem Fall nicht gleich die strukturelle gesellschaftliche Konsequenz bzw. Basis beim Namen nennen sollte, statt den sozial- und ideologiegeschichtlich fixierten Bedeutungsinhalt des Begriffs der sozialen Gerechtigkeit willkürlich zu überdehnen. Denn in jedem Fall verbleibt in der Kategorie des Gerechten ein Moment von Heteronomie, von Patriarchat: Der große gütige Vater (und sei es in Gestalt eines – immer noch entfremdeten – Wohlfahrtsstaates), der den Landeskindern »gerecht« ihre Pflichten zuteilt und abends »gerecht« aus der großen Schüssel allen das Ihre zuteilt.

9. Es fragt sich, ob man in einer Gesellschaft der Gleichen und Freien auf die Kategorie der sozialen Gerechtigkeit verzichten könnte, weil niemand mehr in einer Position ist, nach Belieben oder Moral anderen »gerecht« oder »ungerecht« zuzumessen. Es bleibt *ein* Faktum absehbarer gesellschaftlicher – nicht zuletzt internationaler – Entwicklung, das es uns als notwendig erscheinen lassen könnte, die Idee der sozialen Gerechtigkeit gerade auf der Basis einer klassenlosen demokratischen Gesellschaft aufzuheben, *ihre Relevanz neben der Idee der Selbstbestimmung* zu behaupten: das Faktum der biologisch-lebensgeschichtlichen wie geopolitisch-völkergeschichtlichen *Ungleichheit*.

10. Tatsächlich wird in einer realen Demokratie, in einer klassenlosen (Welt-)Gesellschaft die Zielkategorie der sozialen Gerechtigkeit einen konkreten und realen Sinn bekommen, weil auch nach

Herstellung von materieller und Chancengleichheit, realer Selbst- und Mitbestimmung noch dafür gesorgt werden muß – aber nun auch dafür gesorgt werden *kann* – daß die schwächeren, weniger entwickelten, von Unglück geschlagenen Menschen und Völker *mehr* bekommen als ihr »tauschgerechtes« Leistungsäquivalent; was Marx schon vor hundert Jahren erkannte, indem er die *menschliche* Gesellschaft als eine bestimmte, in der jedem nicht das Seine nach seinen »Leistungen«, sondern das Seine nach seinen Bedürfnissen zuteil wird. Vor 2000 Jahren allerdings handelte nach diesem Prinzip bereits, im Geiste Jesu, die Urgemeinde (Apostelg. 2,45; 4,35).

III. Frieden: Politik und Erziehung

Zur Erörterung eines Mißverhältnisses

Saul Mendlovitz (USA): Frieden als Aufgabe internationaler Politik*

1. Der sich ausweitende Rüstungswettlauf, die zunehmende Verseuchung der Umwelt, die rasche Vermehrung der Erdbevölkerung und das ständig größer werdende Ungleichgewicht zwischen den reichen und armen Ländern sind nur einige der gefährlichen Entwicklungstendenzen, die, wenn ihnen nicht rechtzeitig und wirkungsvoll begegnet wird, verhängnisvolle Folgen für die menschliche Gesellschaft haben werden. Um diese Probleme zu lösen, reicht offensichtlich eine Strategie nicht aus, deren Horizont über die Verteidigung des politischen und militärischen Gleichgewichts nicht hinausgeht und die somit dem Großmachtinteresse Priorität vor der Verbesserung der Qualität des Lebens einräumt. Wenn es gelingen soll, den angesprochenen Problemen wirksam zu begegnen, muß vielmehr der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die Menschen nur »vielleicht noch zehn Jahre Zeit haben, ihre ewigen Streitigkeiten beizulegen und sich zu einer weltweiten Partnerschaft aufzuraffen« (U Thant 1969).

2. Diese Probleme sind global und können demgemäß auch nur im globalen Rahmen gelöst werden. Das aber bedeutet, daß das partikulare Interesse der Nationalstaaten, die ohnehin im Verhältnis zu den internationalen Organisationen zunehmend an Bedeutung verlieren, den übernationalen Anstrengungen untergeordnet werden muß, obwohl nicht verkannt werden soll, daß auch die Nationalstaaten ebenso wie andere vorhandene regionale Organisationen, Gruppen und Individuen durchaus funktionale Bedeutung für die Lösung bestimmter, in diesem Rahmen notwendiger Teilaufgaben haben können. Eine umfassende Bewältigung der anstehenden Probleme ist jedoch nur möglich, wenn all diese Anstrengungen auf eine Weltordnung hinauslaufen, in der Frieden und Gerechtigkeit hergestellt und durch universales Recht und Gesetz gesichert sind.

3. Das Bild einer solchen Weltordnung geht davon aus, daß die

* Zusammenfassung von Ulrich Lessin.

unlösbar miteinander verknüpften Probleme der Armut, der sozialen Ungerechtigkeit, der Zerstörung der Natur und des Krieges prinzipiell bewältigt werden können. Ein »Gegenbild« zu diesen Bedingungen wäre durch die Verwirklichung von fünf ebenso eng zusammenhängenden Grundwerten zu charakterisieren: zunächst durch den Verzicht auf jegliche Art von direkter Gewaltanwendung; sodann durch wirtschaftlichen Wohlstand, der jedem Menschen ein bestimmtes Mindesteinkommen garantiert; ferner durch soziale Gerechtigkeit, die die menschliche Würde sichert; außerdem durch ökologisches Gleichgewicht, das das Verhältnis des Menschen zum Haushalt der Natur in vernünftigen Bahnen hält; und schließlich durch Partizipation, die die Beteiligung der Individuen an der Verwirklichung und Erhaltung der globalen menschlichen Gesellschaft sicherstellt.

4. Um diese Grundwerte zu verwirklichen, scheint in methodischer Hinsicht ein »pragmatischer Realismus« angemessen zu sein, der darauf verzichtet, sich auf bestimmte theoretische und ideologische Positionen festzulegen. Dieses Verfahren ist trotz der Nachteile, die der damit verbundene weitgehende Verzicht auf die subtile Erörterung verwickelter theoretischer Fragen mit sich bringt, sinnvoll: Denn theoretische und ideologische Offenheit ist die Voraussetzung dafür, daß sich eine genügend große Zahl von kritischen Individuen und organisierten Gruppen für die Lösung der vordringlichen Aufgaben zusammenfindet, diese Probleme erörtert und dann die notwendigen politischen Maßnahmen durchführt. In diesem Zusammenhang ist die Verwendung »relevanter Utopien« von großer Bedeutung: Auf Grund einer Analyse des gegenwärtigen Weltsystems und der sich abzeichnenden Entwicklungstrends soll ein solches Leitbild sowohl die Struktur einer friedlichen und gerechten Weltordnung als auch zugleich angemessene konkrete Verhaltensweisen aufzeigen, um dieses Ziel zu erreichen. Eine solche relevante Utopie muß also notwendigerweise auf einer so tragfähigen Grundlage entworfen werden, daß sie grundsätzlich realisierbar ist. Jedoch hängt ihre Relevanz nicht davon ab, ob sie sich in einer bestimmten politischen Situation auch tatsächlich verwirklichen läßt oder nicht; denn obwohl die Notwendigkeit von großen Schritten und Diskontinuität gegenüber bisherigen politischen Entwicklun-

gen, die solche Utopien kennzeichnen, durchaus dazu führen kann, daß sie sich in der politischen Praxis nicht in die Tat umsetzen lassen, können sie doch das Bewußtsein der Menschen verändern und damit die Basis für die notwendige Veränderung verbreitern.

5. Friedenserziehung, die sich als Teil dieses politischen Prozesses begreift, kann sich nicht auf Kinder und Jugendliche und auf die Schule beschränken. Sie muß Alternativen zu den bestehenden Indoktrinationsmechanismen entwickeln und mit Hilfe relevanter Utopien die Voraussetzung dafür schaffen, daß immer mehr verantwortlich denkende und progressive Menschen dazu beitragen, die humanen Werte einer friedlichen und gerechten Weltordnung zu verwirklichen.

Hartmut von Hentig (BRD): Friedenserziehung als Aufgabe der Schule

Thesen zum Referat von Saul Mendlovitz

1. Eigentlich interessiert sich Saul Mendlovitz nicht für eine Erziehung zum Frieden. Frieden ist für ihn – mit Recht – ein politisches Problem.

2. Der Abstand zwischen dem, was die Schule zur Vorbereitung auf die Politik tun (oder an Politik enthalten) kann und der Politik, die den »Krieg verhindern« soll, ist durch keine Didaktik zu überwinden.

3. In dieser Frage stehen sich die folgenden Positionen gegenüber:

- Frieden ist ein Leben ohne Gewalt (Erziehung zum Frieden bedeutet dann: ein bestimmtes Wertbewußtsein erzeugen).
- Frieden ergibt sich aus einer zweckmäßigen internationalen Ordnung (Erziehung zum Frieden bedeutet dann: eine vernünftige Weltordnung simulieren).
- Frieden ist ein Produkt von demokratischer Diplomatie und ihrer öffentlichen Kontrolle (Erziehung zum Frieden kann nur bedeuten: Sinn und Gebrauch der Institutionen und Spielregeln lernen)

lassen).

- Frieden ist ein technisch-planerisches Problem (Erziehung zum Frieden kann nur bedeuten: Ausbildung von brauchbarer Fachkompetenz).
- Frieden ist ein Opfer falscher Besitz- und Produktionsverhältnisse (Erziehung zum Frieden bedeutet: Weckung eines revolutionären Bewußtseins).
- Frieden ist immer auch ein sozial-biologisches Problem (Erziehung zum Frieden bedeutet: den möglichen Mißbrauch der Aggressionsbereitschaft verhindern; die Aggressivität selbst und die gesellschaftlichen Bedingungen für sie abbauen).
- Frieden ist eine Folge ungemessener Komplexität (Erziehung zum Frieden bedeutet: das System durchschaubar machen).
- Frieden ist eine Utopie (Erziehung zum Frieden lehrt, mit Konflikten zu leben).

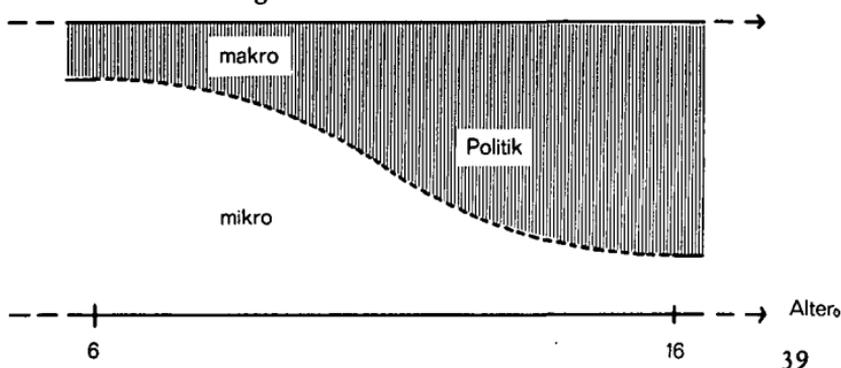
4. Die Matrix von Saul Mendlovitz sagt, was alles – in vertikaler wie in horizontaler Gliederung – berücksichtigt werden muß. Aber sie sagt nicht, a) wo die Hauptgefahrenherde und b) wo die Hauptbekämpfungsmöglichkeiten sind.

5. Mendlovitz hat für sich einen Standpunkt bezogen; er beginnt mit dem, was er als Lehrer des Internationalen Rechts selber tut: mit »international violence« bzw. mit »world order« und Strategien, durch die man die bevorzugte Welt bekommt.

6. Ich gehe von meinem Berufsfeld aus: vom »Krieg«, den der einzelne (zumal das Kind) in der mikrosozialen Welt erleidet.

7. Die Standpunkte schließen sich nicht aus, aber sie weisen auf ein Überleitungsproblem hin. Erziehung zum Frieden ist für einen Sechsjährigen anders als für einen Sechzehnjährigen.

8. Die Überleitung sieht so aus:



Das bedeutet, der Anteil an der Politik der großen sozialen Gebilde sollte ständig zunehmen, die Politik der kleinen sozialen Gebilde hört darum aber nie auf. Es geht darum, daß Menschen die Beziehung und Analogie zwischen den beiden Bereichen verstehen.

9. In meinem Referat will ich angeben, welche Tatbestände der friedlosen Welt dem Sechzehnjährigen bewußt gemacht werden sollen und können – Tatbestände, die zugleich *seine* Probleme sind oder sein können:

- Möglichkeit und Wirklichkeit des Krieges heute;
- Ursachen und Anlässe (Macht/Angst und Frustration/Haß und Schuld/Hunger und Armut/Ideologie und Gesellschaftsstruktur/ das Kriegs-System);
- die Ausweitung begrenzter Konflikte;
- strukturelle Gewalt.

10. Eine Aufklärung auf diesen Gebieten wird um so mehr nützen (zum politischen Handeln führen), je deutlicher der junge Mensch in den vorausgehenden Jahren erfahren hat, daß er seine Umwelt kritisieren, verändern, besser machen kann.

Albert Heller (BRD): Weitere Aspekte

Es darf Übereinstimmung darüber vorausgesetzt werden, daß heute Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit eine der fundamentalen Aufgaben der Schule darstellt. Sobald aber die Frage aufgeworfen wird, wie der didaktische Vermittlungsprozeß geleistet werden kann, gehen die Auffassungen weit auseinander. Die einen bestimmen den Ort dieses Vermittlungsprozesses in einem neu einzuführenden, fächerübergreifenden Lernbereich Sozialwissenschaft/ Politik. Andere warnen nachdrücklich vor diesem Versuch, weil sie befürchten, daß die traditionelle Schule eher Friedenserziehung transformiert, als daß Friedenserziehung die Schule reformiert.

»Die Aufgabe einer Erziehung zum Frieden ist, wie alle Innovationen, die auf eingefahrene pädagogische Praktiken und Strukturen treffen, in der Gefahr, zum modischen Schlagwort zu werden

und sich, was die Versuche zu ihrer Verwirklichung betrifft, alsbald in ihr Gegenteil zu verkehren. Wenn Erziehung zum Frieden vor allem bedeutet, Konflikte anders zu sehen und lösen zu lernen, als dies bislang auch im Bereich der Erziehung geschehen ist, macht das nicht nur vertraute Erziehungsformen fragwürdig, sondern trifft auch den Unterricht einer Schule, die gesellschaftliche und politische Sachverhalte allzusehr harmonisiert hat und nicht bereit und fähig war, ihre eigenen Konflikte offen und rational auszutragen.«¹

Aus der Erkenntnis der Problematik, daß es der Schule in kurzer Zeit gelingt, einem politisch brisanten Problem alle Ecken und Kanten abzuschleifen und daraus memorierbaren Lernstoff zu produzieren, wurden verschiedene didaktische Konzeptionen entwickelt, mit deren Hilfe es möglich werden sollte, dieser Gefahr aus dem Wege zu gehen². Alle in diesem Bereich bisher vorgelegten Konzeptionen, von den theoretischen Abhandlungen der Friedensproblematik bis hin zu den konkreten Unterrichtseinheiten, schwanken bei ihrer Empfehlung für die unterrichtliche Realisierung zwischen der Vermittlung sekundärer Erfahrung durch Szenarios bis hin zur Empfehlung, von der primären Betroffenheit des einzelnen Schülers ausgehend, Toleranz und Friedensfähigkeit aufzubauen.

Mendlovitz geht von einem utopischen Szenario aus. Er spielt mit dem Gedanken, daß es im Laufe der achtziger Jahre dieses Jahrhunderts dem Botschafter der BRD bei den Vereinten Nationen gelingen könnte, einen Antrag durchzubringen mit dem Ziel, alle bisher national für die Dritte Welt vergebenen Ressourcen künftig über einen Entwicklungshilfefonds der Vereinten Nationen zu leiten. Daraus ergäbe sich eine Fülle von Vorteilen für die Sicherung

¹ Ackermann/Hiller u. a., Erziehung und Friede – Materialien zur Diskussion. München: TR Verlagsunion 1971.

² Vgl. hierzu insbesondere die Reihe »Schule und Dritte Welt« des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit; Lüpcke/Pfäfflin, Herausforderung durch die Dritte Welt. München: Kösel 1971; MISEREOR-Seminar, Entwicklung – Was ist das? Aachen 1972; E. Meuler, Soziale Gerechtigkeit. Düsseldorf: Patmos 1971; Hausmann/Wittern, Streit in Antalya. Essen: Tellus-Verlag 1970; Berg/Doedens/Strube, Entwicklungshilfe. Frankfurt München: Diesterweg/Kösel 1971; Fohrbeck/Wiesand/Zahar, Heile Welt und Dritte Welt (Schulbuchanalyse). Opladen: Leske 1971. Hilligen u. a., Sehen, Beurteilen, Handeln – Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. Frankfurt 1969.

des Friedens, die es ermöglichen würden, die bisherige Form der Entwicklungshilfe, die von vielen ihrer Kritiker als raffinierteste Form des Kolonialismus im Dienste des Imperialismus bezeichnet wird, zu einem wichtigen Instrument internationaler Friedenspolitik zu machen. Einmal wären dadurch die Ressourcen dem Zugriff der nationalen Lobbies entzogen und könnten frei vom Drang nach Profitmaximierung an die Länder der Dritten Welt vergeben werden. Auf der anderen Seite könnte an die Stelle wirtschaftlicher Rationalität die Bindung der Entwicklungshilfe an internationale Abrüstungsvereinbarungen treten. Vielleicht wäre es sogar möglich, die Völker der Dritten Welt auf dem Wege über einen Entwicklungshilfefonds der Vereinten Nationen so zu beeinflussen, daß sie den von vielen Seiten als korrekturbedürftig erkannten Weg der hochindustrialisierten Nationen nicht in der gleichen Weise beschreiten, d. h., sie sollten auf die Entwicklung der Konsumideologie, einer umweltfeindlichen Produktionsweise und einer vertikal aufgebauten Wirtschaftshierarchie verzichten und sich statt dessen auf die durch Traditionen vermittelten humanen Bedürfnisse des einzelnen in der sozialen Gemeinschaft besinnen. Ein auf dieser Basis in den Staaten der Dritten Welt realisiertes Gesellschaftsmodell, das auf den Einbau struktureller Gewalt als Motor gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung verzichtet, könnte unversehens zum Leitbild für die heutigen Industrienationen werden. Das heute so gesichert erscheinende Verhältnis von reichen Industrienationen zur Dritten Welt wird plötzlich in Frage gestellt. Wer sich auf dieses Szenario einläßt, muß plötzlich erkennen, daß alle bisherigen Maßstäbe fragwürdig werden. Sind die Industrienationen kapitalistischer oder sozialistischer Prägung überhaupt Maßstäbe für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der Dritten Welt? Sind sie nicht in anderer Weise selbst der Entwicklungshilfe bedürftig? Bringt die – nicht an präzis definierte Entwicklungshilfe-Projekte gebundene – finanzielle Unterstützung beliebiger Militärdiktaturen überhaupt eine Entwicklung der Völker der Dritten Welt in Gang? Haben denn die Industrienationen das Recht, die Staaten der Dritten Welt bei ihrer Entwicklung zu bevormunden? Müßte Entwicklungshilfe nicht gerade dort einsetzen, wo revolutionäre Bewegungen tradierte Herrschafts- und Besitzstrukturen ge-

waltsam zerbrechen, weil sie einer Entwicklung hemmend im Wege stehen? Bedeutet Entwicklungshilfe also Aufruf zur Revolution in der Dritten Welt? Müßte nicht die Entwicklungshilfe, wenn sie unter dem transnationalen Gedanken des Friedens geschehen soll, von einer Bewußtseinsveränderung bei den Industrienationen begleitet sein?

Für Mendlovitz ist der Frieden primär ein politisches Problem. Er ist ihm zu wichtig, als daß die Erziehung zum Frieden allein den Pädagogen überlassen bleiben dürfte. Der Ausgang von der sekundären Betroffenheit seines utopischen Szenarios macht diese politische Dimension des Friedens noch besonders deutlich. Aber je präziser er die politische Dimension herausarbeitet, desto ratloser stehen die Lehrer in allen Ländern vor der Aufforderung, diese Problematik unterrichtlich umzusetzen. Hilligen formuliert diese didaktische Zentralfrage so: »Welche adäquate Primärbetroffenheit wäre in der Lage, Bereitschaft für die Aufnahme und Verarbeitung solcher globalen Informationen zu schaffen? Oder anders formuliert: Wieviel der großen Problematik läßt sich in Situationen primärer Erfahrung transparent machen?«

Im Unterschied zu Mendlovitz interessiert sich Hartmut von Hentig für die Reflexion der Primärerfahrung des Einzelnen durch Unterricht. Diese aktive Verarbeitung der je eigenen Erfahrung und ihre Überführung in situationsadäquates Handeln wird als ein wesentlicher Teil der politischen Erziehung begriffen. Dabei wird Politik sehr weit und allgemein definiert, indem darunter »die bewegliche Regelung gemeinsamer Dinge« begriffen wird. Hentig ist sich bewußt, daß »der Abstand zwischen dem, was Schule zur Vorbereitung auf die Politik tun (oder an Politik enthalten) kann und der Politik, die den »Krieg verhindern« soll, durch keine Didaktik zu überwinden ist« (s. Hentig S. 38).

Politik ist der Gegensatz zur Gewalt. Politik ist ein Metaverfahren, das an ein System von Werten geknüpft ist, von denen her sie ihre Legitimation erhält. Frieden erscheint so als ein Produkt guter Politik. Gleichzeitig ist Frieden aber der höchste Wert, auf den jede Politik ausgerichtet sein muß. Dabei wird deutlich, daß sich Politik auf verschiedenen Ebenen vollzieht. Die Parallelität der Vorgänge auf diesen verschiedenen Ebenen muß jungen Menschen früh sicht-

bar gemacht werden. Aufgabe der Didaktik ist es, zwischen diesen Ebenen unterschiedlich konsistenter Teilhabe an der Realität Übergänge zu schaffen. Dabei geht von Hentig trotz der eingangs vertretenen These, daß die in Schulen erlernbare politische Fähigkeit grundsätzlich nichts zu tun hat mit den politischen Qualifikationen, die den Krieg verhindern, von der noch unbewiesenen Prämisse aus, daß es durch didaktische Vermittlungsprozesse möglich sei, ausgehend von politischen Primärerfahrungen, durch Schaffung von Übergängen zur Erfassung sekundärer Strukturen im politischen Bereich zu gelangen. Um die Hypothese zu beweisen, präsentiert er die Geschichte des Ingo Mertens, eines rothaarigen Sekundarschülers aus der Unterschicht. Ingo wird von seinen Kameraden auf dem Schulweg wegen seines von der Mittelschichtnorm abweichenden Verhaltens, das durch einfachere Kleidung und die auffallend roten Haare den Charakter eines Stigma erhält, gehänselt, verspottet und gequält.

Es ist eine der typischen Geschichten mit offenem Ausgang, die ein problemlösendes Verhalten durch Diskussion und Reflexion provozieren soll. Da sie, so wie sie geboten wurde, weitgehend im Bereich subjektiven Erlebens stecken blieb, war sie auch massiver Kritik ausgesetzt. Die Geschichte endet mit der hilflosen Geste eines gequälten Schülers, der sich der Aggressionen seiner Kameraden nicht zu erwehren weiß. Weder die Geschichte selbst noch die Interpretation v. Hentigs bietet für die Schüler, denen dieser Unterricht geboten wird, eine Hilfe zur Problemlösung. Diese Hilfe zur Entwicklung von problemlösenden Handlungsstrategien kann nur von einer theoretischen Position her gegeben werden, die aber bei v. Hentig weitgehend im Dunkeln blieb. Wenn aber, aus welchen Gründen auch immer, die wissenschaftstheoretische und didaktische Position bei der Curriculumentwicklung nicht ganz klar mitgeliefert wird, wird der schulische Mißerfolg in der Praxis weiterhin auf der Ebene des individuellen Versagens verrechnet, und die strukturellen Bedingungen für sein Zustandekommen bleiben außer Betracht. So werden Konflikte systematisch verlagert und häufig die wirklichen Konfliktursachen verdeckt. Konfliktverschleierung und Konfliktkonservierung sind die unausbleiblichen Folgen.

Der Nachweis, daß es durch Didaktik möglich sei, ausgehend von

der primären Betroffenheit des Einzelnen, durch die Schaffung von fließenden Übergängen zu sekundären Erfahrungen zu gelangen, scheint für dieses Mal mißglückt zu sein. Es blieb wieder einmal bei der Aufstellung eines Katalogs von Soll-Normen:

- Den Schülern soll die Analogie der Vorgänge bewußt gemacht werden, weil Politik sich auf allen Ebenen abspielt. Dabei soll klar werden, daß die Aggression der Kameraden gegen Ingo Mertens dem Krieg der Erwachsenen entspricht.
- Die Didaktik soll Übergänge zwischen diesen Ebenen schaffen. Wie das zu leisten sei, wurde nicht gezeigt.
- Unterricht soll öffentliche Vorgänge als politische Vorgänge bewußt machen und ein der Einsicht adäquates Handeln stimulieren. (Ob die Geschichte des Rothaarigen die Ebene des subjektiv Erfahrbaren zu durchstoßen und allgemeine handlungsrelevante Erkenntnis zu elaborieren vermag, konnte wegen der fehlenden theoretischen Implikation nicht nachgewiesen werden.)
- Der Lehrer soll eine sozialwissenschaftliche Ausbildung haben und politisch bewußt sein.

Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob Szenarios oder Geschichten oder beide in einer Kombination miteinander geeignet sind, in politisches Denken und Handeln einzuführen. Paul Hoffmann hat bereits vor 10 Jahren den Vorschlag gemacht, den »special fond« der UNO zu stärken und die gesamte Entwicklungshilfe über diese Institution abzuwickeln, um so nationale Egoismen abzubauen. Es hat sich in dieser Richtung so gut wie nichts getan. Wir sind heute vielmehr in der Gefahr, einer Schizophrenie unseres Denkens zum Opfer zu fallen. Einerseits wird, mit vielen gewichtigen Gründen versehen, der Abbau der Leistungsgesellschaft in den hochindustrialisierten Ländern gefordert. Andererseits ist klar erkennbar, daß die bereits heute abzusehende Verdoppelung der Weltbevölkerung bis zum Jahre 2000 auch eine Verdoppelung des Weltbruttosozialprodukts erfordert. Der Wasserbedarf wird sich verdreifachen, der Energiebedarf sogar vervierfachen. Dabei scheint die Schere zwischen den reichen Industrienationen und den armen Ländern der Dritten Welt trotz intensivierter Bemühungen, sie zu schließen, immer mehr auseinanderzuklaffen.

Diesem kaum lösbaren Konflikt soll das politische Szenario einen

Ausweg zeigen. Die Koppelung von Entwicklungshilfe und Abrüstung in einem übernationalen Rahmen soll zu einer Generallösung führen, die den Frieden mit politischen Mitteln sicherer macht. Es zeigt sich aber, daß die ausschließliche Beschäftigung mit solchen utopischen Szenarios dem Frieden schlecht bekommt, weil sie für die Erkenntnis anderer Lösungsmöglichkeiten blind macht. Sowohl das Szenario als auch die Geschichte des Rothaarigen vertreten eine subjektivistische Perspektive. Hentigs Ansatz erscheint zu bürgerlich-privatistisch, Mendlovitz' Szenario zu global. Ob der Vorwurf gerechtfertigt ist, daß beide Konzeptionen letztlich nur pädagogische Varianten von law and order darstellen, die deshalb auch nicht situativ einlösbar sind, weil sie nicht ernsthaft zur Veränderung bestehender Machtverhältnisse beitragen, läßt sich ohne zusätzliche Informationen über den didaktisch-theoretischen Hintergrund nicht entscheiden. Sicher ist, daß sie beide dazu beitragen wollen, die landläufigen Klischeevorstellungen über Krieg und Frieden abzubauen, wie sie heute noch bei vielen Schülern durch aufgeredete Begriffs- und Vorstellungsschablonen produziert werden und in Bildern und Aufsätzen zu diesem Thema sich manifestieren. Beide Konzeptionen leiden an dem Versuch, inmitten einer friedlosen Welt zum Frieden erziehen zu wollen. Sie leiden an der Erkenntnis, daß eine Erziehung zum Frieden in politischen Dimensionen ansetzen muß, dabei aber nur auf einer Ebene Aufklärung betreiben kann, auf der den Handlungsmöglichkeiten des einzelnen so gut wie keine Aussichten auf Erfolg gegeben sind.

IV. Friedensforschung und Dritte Welt

Ihr Beitrag zur Friedenserziehung

Kenneth Boulding (USA): Frieden und Armut

Die beiden Hauptaufgaben der nächsten hundert Jahre bestehen darin, die Wahrscheinlichkeit von Frieden zu vergrößern und die Verbreitung von Armut zu vermindern. Die Freisetzung von Ressourcen aus der Kriegsindustrie könnte – muß aber nicht – mehr Ressourcen für die Verminderung von Armut bereitstellen. In ähnlicher Weise kann die Verminderung von Armut die Wahrscheinlichkeit des Friedens vergrößern. Dies muß aber nicht sein. Auf diesem Hintergrund stelle ich die Behauptung auf, daß Krieg als eine »Phase« des internationalen Systems relativ unabhängig von der »strukturellen Gewalt« ist, die in der Armut enthalten ist, obwohl er zu neu entstehendem und abnehmendem Wohlstand in Beziehung steht. Es gibt zwei gefährliche Mythen,

1. daß kapitalistische Gesellschaften den Krieg brauchen, um Vollbeschäftigung aufrechtzuerhalten;
2. daß der Kapitalismus den Imperialismus bedingt (die Hobson-Lenin-These).

Das Körnchen Wahrheit darin ist, daß eine expansive Kultur (wie die »Superkultur« moderner Technologie) sehr zerstörerisch auf »schwächere« Volkskulturen einwirken kann, die sich ihr nicht anpassen können. So ist, obwohl »Ausbeutung« im vordergründigen Sinn keine sehr große Rolle spielt, die zerstörerische Auswirkung der Superkultur ein reales und schwer greifbares Problem.

Krieg ist leichter zu beseitigen als Armut. Es gibt eine unaufhaltsame Entwicklung auf eine integrierte Weltstruktur hin, und wir können uns selbst in einer Welt stabilen Friedens wiederfinden (vielleicht mit »Inseln« von Krieg), fast ohne es zu wissen oder zu planen.

Das Problem, das die Armut aufgibt, läßt sich in der Frage zusammenfassen: Welche Möglichkeiten gibt es, das reale Pro-Kopf-Einkommen, das sich unter einer bestimmten »Armutsschwelle« befindet, anzuheben? Um das reale Pro-Kopf-Einkommen zu erhöhen, gibt es folgende Mittel:

1. Verminderung von Arbeitslosigkeit,
2. Konzentration aller Aktivitäten auf produktive Arbeit,

3. Verbesserung der »terms of trade«,
4. Vergrößerung von bestimmten Netto-Transfers (Subventionen),
5. Vergrößerung der Produktivität durch Vermehrung von Kapital, Wissen und praktischen Fertigkeiten.

Davon bietet nur Punkt 5 die Möglichkeit zu umfangreichem und langfristigem Wachstum, obwohl auch den anderen Mitteln eine zwar begrenzte, aber doch reale Bedeutung zukommt. Punkt 5 ist unter den Bedingungen von rapidem Bevölkerungswachstum und einem großem Anteil von Kindern an der Bevölkerung nur schwer zu verwirklichen. Es erfordert die *Akkumulation* sowohl des variablen als auch des konstanten Kapitals. Dies kann durch Anleihen oder »fremdes Kapital« ermöglicht werden, wenn der Bruttogewinn, der sich aus der wachsenden Produktivität ergibt, das übersteigt, was für Zinsen und Profit abfließt. Außerdem kann es durch Subventionen ermöglicht werden, wenn sie von dem, der sie gewährt, als »wirkungsvoll« angesehen und deshalb künftig ausgeweitet werden. Der Schatten eines zukünftigen menschlichen Lebensraumes, der den Weltraum mit einbezieht, bewirkt – obwohl bis dahin noch ein langer Weg zurückzulegen sein wird – doch schon etwas von einer »crisis of closure«, d. h. dem Ende einer langen Periode menschlicher Entwicklung im Bereich des Bevölkerungswachstums, der Produktivität und der Entwicklung von Ressourcen. Ihre Bewältigung erfordert radikale Veränderungen in den menschlichen Zielvorstellungen und Organisationsformen. In diesem Übergangsstadium kann ein Konzept der Erziehung, das auf die Vermittlung neuer Wirklichkeitsmodelle zielt, von entscheidender Bedeutung sein.

Dieter Senghaas (BRD): Friedensforschung und ihr Beitrag zum Verständnis internationaler Konflikte*

1. Der Multidimensionalität der Phänomene, die Gegenstand der Analyse der Friedensforscher sind, entspricht notwendigerweise die wissenschaftlich relativ offen strukturierte Situation der Friedensforschung: alternativen Prämissen, Konzeptionen und Modellen kommt dementsprechend – und nichts wäre unnatürlicher – eine wichtige heuristische Bedeutung zu. Die vorliegenden Ausführungen wollen ein solches alternatives Paradigma entwickeln, alternativ zu dem in Bouldings Ausführungen skizzierten.

2. Die Charakterisierung des sogenannten Ost-West-Konflikts durch Rüstungswettlauf und sich abzeichnende Rüstungskontrolle (vgl. Boulding) ist unzureichend, obwohl sich eine solche Beschreibung aufdrängt, wenn man lediglich die Zeit nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Blick hat. Demgegenüber ergibt sich bei einer Betrachtungsweise, die die geschichtliche Entwicklung weiter zurückverfolgt, ein anderes Bild: Dann nämlich zeigt sich, daß mit der Oktoberrevolution es einer unterentwickelten Nation gelang, aus dem kapitalistischen Weltwirtschaftssystem auszubrechen, dessen internationale Arbeitsteilung für sie Ausbeutung bedeutete. Trotz dieses ersten und der weiteren Erfolge der antiimperialistischen Strategie und trotz der Konsolidierung der sozialistischen Staaten ist das technologische West-Ost-Gefälle heute immer noch so groß, daß bei zunehmender Rüstungskontrolle diese verdeckten sozioökonomischen Dimensionen des Systemantagonismus wieder deutlicher werden dürften.

3. Auf diesem Hintergrund kann der West-Ost-Konflikt als ein erster Nord-Süd-Konflikt charakterisiert werden; denn das zaristische Rußland war in vieler Hinsicht eine Kolonie des Westens, und das Ausbrechen eines solchen Landes aus der internationalen Arbeitsteilung des imperialistischen Weltsystems kann paradigmatisch für die Länder der Dritten Welt sein.

4. Im Unterschied zur klassischen Periode des Kolonialismus und

* Zusammenfassung von Ulrich Lessin.

Imperialismus ist die heutige Situation der kapitalistischen Staaten durch die Verminderung interimperialistischer Rivalitäten und Konflikte und durch ihre weitgehende Kanalisierung in gemeinsamen Interessenorganisationen gekennzeichnet. Dieser dadurch ermöglichten institutionell abgesicherten kollektiven Interessenpolitik der kapitalistischen Staaten stehen die Länder der Dritten Welt als relativ fragmentierte soziale Gebilde gegenüber, denen die ökonomische Basis für Solidarität untereinander durch ihre jeweilige partikuläre Eingliederung in das System der internationalen Arbeitsteilung im Dienste der kapitalistischen Metropolen systematisch entzogen wurde. Dieses Ungleichgewicht, das durch die wachsende technologische Lücke, die dieses System impliziert, noch ständig vergrößert wird, verhindert die Aufhebung der abhängigen Reproduktion der deformierten Ökonomien der Länder der Dritten Welt.

Die Aufsplitterung der Länder der Dritten Welt und ihre dadurch verstärkte Unfähigkeit zu organisiertem Kampf gegen ihre Ausbeutung im System internationaler Arbeitsteilung wird in den einzelnen Ländern herrschaftssoziologisch abgesichert, indem privilegierte Teile der lokalen Eliten, die mehr in das internationale System als in ihre eigenen Gesellschaften integriert sind, eine Agentenrolle für die Abhängigkeit und Ausbeutung ihrer Länder übernehmen. Die Etablierung solcher internationalisierten Brückenköpfe durch die Metropolen relativiert die Charakterisierung des Verhältnisses der Industrienationen zu den Ländern der Dritten Welt als eines Nord-Süd-Konflikts.

5. Es zeigt sich, daß der sogenannte Nord-Süd-Konflikt nur als Totalität begreifbar ist, als Totalität eines asymmetrisch strukturierten Systems. Damit erweist sich die dynamische Entwicklung von Unterentwicklung in der Dritten Welt als ein konstitutiver Teil der Entwicklung der kapitalistischen Staaten. Mithin ist die Vorstellung, daß sich die Länder der Dritten Welt in einem unaufhalt-samen Prozeß von traditionellen zu modernen (sprich: westlichen) Gesellschaften begriffen seien (vgl. Boulding), falsch. Alle Lösungsversuche dieses Problems müssen sich auf eben diese Totalität beziehen. Fragen der Entwicklungshilfe, der Investitionen und Subventionen, denen allgemein große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Boulding), erweisen sich in diesem Zusammenhang als peripher.

Notwendig für eine Strategie der Friedensförderung wäre vielmehr die Auflösung der asymmetrischen Struktur des Konfliktsystems, die Schaffung eines echten Gegengewichts und der Aufbau einer organisierten Gegenmacht in der Dritten Welt.

6. In der Friedenserziehung müßten in kritischer Selbstreflexion die Resultate der Friedensforschung aufgearbeitet und an Hand dieser Ergebnisse ihre gegenwärtige Praxis überprüft und revidiert werden. Erforderlich ist zudem ein echter Dialog zwischen Friedensforschern und Friedenserziehern, in dem nicht nur wie bisher weitgehend die Motivationen von der Wissenschaft ausgehen, sondern die Friedenserzieher ihre Forderungen an die Friedensforscher herantragen.

Ali Mazrui (Uganda): Schwarzer Nationalismus, Mahatma Gandhi und pazifistische Sozialisation

Thesen

Wegen der Eindeutigkeit von *Satyagraha* (der Macht des Seelischen) als einer Technik des Protests erreichte Mahatma Gandhi die Vorstellungswelt sehr vieler Menschen und wurde zu einem Teil der Weltkultur. Gandhis Gedanken beeinflussten den schwarzen Nationalismus sowohl in Afrika als auch in den Vereinigten Staaten. Dabei richtete sich sein Einfluß vor allem auf die pazifistische Sozialisation, die als ein System der Übermittlung von auf die Verminderung von Gewalt und die Wertschätzung des Friedens abzielenden Werten definiert ist. Pazifistische Sozialisation ist eine bestimmte Ausprägung politischer Sozialisation. Erstaunlicherweise beeinflussten jedoch die Gedanken Gandhis außerhalb Indiens nicht so sehr die Asiaten, sondern vielmehr die Schwarzen in Afrika und in der »neuen Welt«. Daher ist es auch kein Zufall, daß die ersten bekannten Friedensnobelpreisträger Ralph Bunche, Albert Luthuli und Martin Luther King waren. In gleichem Zusammenhang muß auch die Tatsache gesehen werden, daß der nach Nehrus Tod geschaffene Nehru-Friedenspreis in den ersten fünf Jahren seines Bestehens an

zwei Anhänger Gandhis verliehen wurde, an Martin Luther King posthum und 1972 an den Präsidenten von Sambia, Kenneth Kaunda.

Der Gandhismus verstärkte den ohnehin schon vorhandenen christlichen Einfluß unter den genannten schwarzen Führungspersönlichkeiten. Kenneth Kaunda, Albert Luthuli und Martin Luther King hatten alle eine christliche Erziehung erhalten. Sogar Kwame Nkrumah war in vielen seiner früheren Einstellungen durch den Einfluß des Katholizismus geprägt worden, der später noch durch die Faszination über die gandhischen Techniken verstärkt wurde.

Der schwarze Gandhismus gewann in dem Augenblick an historischer Bedeutung, als er durch einige soziologische Faktoren begünstigt wurde. Denn *Satyagraha* hängt erstens von den Eigenschaften des Agitators selbst ab, zweitens von den Besonderheiten des Regimes, gegen das die Agitation gerichtet ist, und drittens von den Ursachen und Zielen der Agitation. – Was die Eigenschaften des Agitators angeht, erhebt sich z. B. für Afrika die Frage, ob Afrikaner für den passiven Widerstand und die bekannten Techniken der Gewaltlosigkeit die erforderliche Disziplin aufbringen. – Außerdem ist zwar der Gandhismus gegen die liberalen Demokratien erfolgreich gewesen, doch stellt sich die Frage, ob seine Techniken in gleicher Weise gegen andere Regime erfolgreich sind. Ferner ist es fraglich, ob die gandhischen Techniken nicht besser dafür geeignet sind, Stimmrechte zu erlangen und die Erlaubnis zu bekommen, dieselben Restaurants wie Europäer zu besuchen, als für den Kampf um die Einführung einer gerechteren Vermögens- und Einkommensverteilung? Möglicherweise war Martin Luther King in den USA nur insofern erfolgreich, als die Bürgerrechtsaktionen lediglich das Wahlrecht und die Schulintegration betrafen?

In allen Teilen der Welt könnte Friedenserziehung nicht nur mit Hilfe des Studiums der Werke Gandhis erfolgen, sondern auch durch eine Untersuchung der Gründe, die seinen Ideen zu einer bestimmten Zeit Einfluß verliehen, dann aber auch dazu führten, daß ihre Wirksamkeit in der Folgezeit in vielen Teilen der Welt abnahm. Dieses Studium des Gandhismus einschließlich seiner soziologischen und kulturellen Bedeutung sollte einen Teil der gegenwärtigen Programme der Friedenserziehung in allen Ländern der Welt

darstellen. Die Erfahrungen einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit den gleichen Inhalten in Schulen und Universitäten in unterschiedlichen nationalen Kulturen könnten selbst Teil des bedeutenden Prozesses werden, in dessen Verlauf die Menschheit schließlich eine Weltkultur entwickelt.

Rajni Kothari (Indien): Autonomie und Würde des Menschen als Ziele der Friedenserziehung

1. Optimismus in bezug auf Frieden und soziale Gerechtigkeit ist nur unter der Bedingung gerechtfertigt, daß der Mensch aktiv in den Geschichtsprozeß eingreift, er ist aber Ausdruck bloßen Wunschdenkens, wenn man davon ausgeht, daß sich die Verhältnisse, »fast ohne daß wir es wissen oder planen« (Boulding), zum Guten entwickeln. Demgemäß ist das Interesse auf die *Entwicklung* zu einer besseren Welt zu richten; Spekulationen über perfekte Zustände gehen an der Realität vorbei und sind für praktische Zwecke unbrauchbar.

2. Bei dieser Entwicklung geht es in der Dritten Welt nicht nur um die Lösung ihrer wirtschaftlichen Probleme, die das Ergebnis der kolonialen Ausbeutung sind. So notwendig es ist, den Lebensstandard in der Dritten Welt auf ein Mindestmaß anzuheben und die strukturelle Gewalt, die sich in wirtschaftlicher und politischer Ausbeutung manifestiert, abzubauen (vgl. Senghaas), treffen all diese Veränderungen nicht den Kern des Problems. Vielmehr geht es um die viel grundlegendere Frage der *Veränderung der Kultur* (vgl. Mazrui), um die kulturelle Regeneration der Länder der Dritten Welt.

3. Dementsprechend liegt die Bedeutung der *Lehre Gandhis* nicht in der Technik der Gewaltlosigkeit (vgl. Mazrui), die als ein Mittel zur Verbesserung der wirtschaftlichen Verhältnisse der Armen zwar in bestimmten Situationen erfolgreich sein kann, deren Grenzen aber zugleich unbestreitbar sind. Gandhi ging es nicht um die Gewaltlosigkeit als Prinzip, sondern um die Werte, die die Technik

der Gewaltlosigkeit antizipiert: *Autonomie und Würde des Menschen*.

Der Kampf um diese Werte ist die Grundvoraussetzung einer Entwicklung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit und schließt den Kampf um ein ausgewogenes Verhältnis von Mensch und Natur, von Mensch und Arbeit, von Produktion und Konsum, von Autonomie und Selbstkontrolle mit ein.

4. Auf der Ebene des Verhältnisses der Staaten untereinander entspricht dem Eintreten für die Autonomie und Würde des Menschen die *Stärkung nationaler Autonomie und nationalen Selbstbewußtseins*. Das bedeutet eine Absage an jedes Credo zum Universalismus: Angesichts der Tatsache, daß die »Inseln von Krieg« (Boulding) ganze Kontinente umfassen, ist die Rede von einer »unaufhaltsamen Entwicklung auf eine integrierte Weltstruktur hin« (Boulding) naiv. Auch eine Integration der verschiedenen Kulturen in einer universalen »Weltkultur« (Mazrui) geht an der Realität vorbei. Gegenüber solchen globalen Glaubensbekenntnissen zum Internationalismus gilt es vielmehr, eher die Unterschiedlichkeiten der Kulturen zu betonen und die Andersartigkeit der Länder der Dritten Welt zu behaupten.

5. Auf diesem Hintergrund zeichnet sich die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels des Verhältnisses der Länder der Ersten zu denen der Dritten Welt ab:

Dabei ist davon auszugehen, daß das Ergebnis des heute nur nuancierten und effektivierten Kolonialsystems nicht nur in der wirtschaftlichen Ausbeutung der Entwicklungsländer liegt, daß vielmehr auch hier die Priorität des kulturellen Bereichs festzuhalten ist. Auf dieser Ebene ist nämlich diesen Ländern das Gefühl aufgezungen worden, daß Modernität die Zerstörung ihrer Institutionen einschließt, und so haben sie gelernt, sich selbst, ihre Traditionen, ihre ganze Identität zu hassen, und sind wurzellos geworden. Dem gegenüber gilt es, den schöpferischen Nationalismus als eine Haupttriebkraft der Geschichte wiederzuentdecken, die kulturelle Eigenständigkeit der Entwicklungsländer zu stärken und damit die Grundlage dafür zu legen, daß sie zur kulturellen Regeneration und damit zur Selbsthilfe fähig werden; denn alle wirtschaftliche Hilfe, jede Übertagung von Ideologien, jeder Befreiungsversuch von au-

ßen ist nichts weiter als eine subtile Methode, die Vorherrschaft der herrschenden Kulturen zu festigen, ist somit destruktiv und arbeitet gegen die Hauptaufgabe: die Wiederherstellung der Autonomie und Würde der Menschen und Nationen.

6. *Erziehung* darf demgemäß nicht länger als ein Herrschaftsinstrument mißbraucht werden, das von den kulturellen Werten dieser Länder ablenkt und ihre Traditionen zerstört. Wenn sie auf Frieden und soziale Gerechtigkeit ausgerichtet sein soll, muß sie vielmehr als ein Prozeß konzipiert werden, der auf die Veränderung der grundlegenden Einstellungen von Kindern und Erwachsenen, Erziehern und Forschern abzielt, der die Verbindung »mit Arbeit und Leben« (Gandhi) der jeweiligen Staaten wiederherstellt und so einen grundlegenden Beitrag zur Regeneration des kulturellen Selbstbewußtseins der Nationen leisten kann.

Sugata Dasgupta (Indien): Friedenserziehung – Ziele und Aufgaben

Die Ursprünge aller sozialen Schichtungen, Klassen und Hierarchien der modernen Gesellschaften liegen auch in der Unzulänglichkeit ihrer Erziehungssysteme begründet. In der Dritten Welt sind diese gesellschaftlichen Schichtungen und die mit ihnen verbundene Unterdrückung besonders stark. Das führt zu Ungerechtigkeit und Ungleichheit, die die im System enthaltenen Antagonismen und die Ausbeutung fortsetzen. In der Dritten Welt liefert die in der Hand von wenigen monopolisierte »Akkumulation« von Erziehung – mehr als die von materiellen Gütern – die Basis dysfunktionaler sozialer Beziehungen. Zwar sind oft auch die Konzentration von Macht und Kontrolle über die Institutionen mit Entscheidungsbefugnis und die schlechte Verwaltung der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik als der wirkliche Grund für einen Großteil der heute in der Welt existierenden Gewalt und Friedlosigkeit angesehen worden, doch haben einige auch erkannt, daß die Erziehung auf die

Konsolidierung der Machtbasis einer Gesellschaft ebenso große Auswirkungen wie der materielle Wohlstand hat. Daß zusammen mit materiellen Gütern und politischer Macht die Erziehung den wirklichen Grund für Ungleichheit, Disharmonie und Gewalt darstellt, wird in den Entwicklungsländern besonders deutlich.

Bevor wir wieder auf die Fragen der Erziehung zurückkommen, sollen einige Gedanken zur »Entwicklungsproblematik« ausgeführt werden. Entwicklung (development) stellt eine der grundlegenden gesellschaftlichen Kräfte der Dritten Welt dar. Doch die Ergebnisse des letzten Jahrzehnts zeigen, daß Entwicklung erstens durch Konzentration von materiellen Gütern und Macht in einigen Teilen der Entwicklungsländer geführt hat, zweitens ähnliche Konzentrationen in der Hand von wenigen in bestimmten Regionen eines Landes bewirkt hat und drittens Gewaltausbrüche verursacht hat, die sich ziemlich häufig zu Kleinkriegen innerhalb der Gesellschaft oder zwischen verschiedenen Völkern ausgeweitet haben. Die Unterschiede, die durch Entwicklung in der Gesellschaft hervorgerufen werden, sowie Friedlosigkeit und Gewalt, die dadurch entstehen, sind die Ergebnisse unangemessener Technologien und eines unzulänglichen Erziehungssystems. Obwohl viel über die Reorganisation der Erziehung geschrieben worden ist, wurde doch im allgemeinen übersehen, daß Erziehung die reale Basis sozialer Ungleichheit darstellt, daß sie die bestehenden Unterschiede verschärft und zur Errichtung von Wissensmonopolen führt und daß sie in einer wissensorientierten Gesellschaft sicher die reale Basis aller Macht darstellt.

Die meisten Gesellschaften der Dritten Welt entwickeln sich heute in Richtung auf ein sozialistisches System. Während in diesen Ländern bedeutende Anstrengungen gemacht worden sind, die Produktionsweise und Verteilungsapparate der ökonomischen Produktion zu kontrollieren, ist bisher keine nennenswerte Anstrengung in Richtung auf die Neuorientierung ihrer Erziehungssysteme unternommen worden, um damit die wirklichen Kräfte, die gegen Gleichheit, Frieden und Fortschritt streiten, einzudämmen und die Wurzeln von Gewalt und Kriegen zu beseitigen.

Nun zur *Gewalt*, dem wichtigsten Gegenbegriff von Frieden in der Dritten Welt. Gewalt – gemäß der Definition des Autors – meint

Ausbeutung, und zwar physisch, sozial, ökonomisch und psychologisch. Sie ist systemimmanent und hängt grundlegend mit der unzulänglichen Verteilung von materiellen Gütern, Macht und Erziehung zusammen, wobei die unzulängliche Verteilung von Erziehung in der Dritten Welt eine besonders große Rolle spielt.

Um die gesamte Basis einer solchen auf Gewalt gegründeten sozialen Ordnung zu verändern, ist eine Neuorganisation des Erziehungssystems in bezug auf die Inhalte und ihre Behandlung notwendig. Sie sollte in diesem Zusammenhang in doppelter Weise angegangen werden. Einmal sollte das allgemeine Erziehungssystem als solches ausgebaut werden; zum anderen müßte es im Bereich der Sozialwissenschaften zu einer Neuorientierung von Forschung und Praxis kommen, die auch einen entsprechenden Einfluß auf die Schule nehmen könnte. Beide Ansätze würden sich wechselseitig unterstützen und eine neue Basis für die Gesellschaft entwickeln helfen. Eine wichtige Voraussetzung besteht allerdings darin, daß die Sozialwissenschaftler sich nicht zu einem (wertneutralen) Positivismus bekennen. Wer für ein wertneutrales Verhalten plädiert, ist in der Tat nichts weiter als ein Anhänger der Gesellschaften, in denen die positivistischen Sozialwissenschaften entwickelt wurden. Die Hilfe für den Aufbau der Zukunft der Dritten Welt sähe dann lediglich so aus, daß die Sozialwissenschaftler die Vergangenheit jener Gesellschaft in die Zukunft projizieren – ein rückwärtsgewandter theoretischer Ansatz. Da aber Armut und Gewalt die Dritte Welt bedrohen, dürfen sich Sozialwissenschaftler nicht wertneutral verhalten; sie müssen statt dessen für die Armen und gegen die Gewalt eintreten.

Die Dritte Welt ist sich noch nicht über die Konturen der neuen Gesellschaft im Klaren. Dennoch müssen alle Erziehungssysteme auf das Zielbild der neuen Gesellschaft bezogen werden, für die sie entworfen werden sollen. Es ist an der Zeit, daß die Sozialwissenschaftler sich an der Zukunft orientieren und über einige Grundvorstellungen des sich abzeichnenden Gesellschaftssystems übereinkommen. Dann wird sich auch ein klares Modell der neuen Gesellschaft ergeben, auf das sich das zukünftige Erziehungssystem ausrichten kann. Aber durch welche Aspekte ist dieses Modell gekennzeichnet? Wird eine Gesellschaft ohne Gewalt und Ausbeutung am

Ende stehen? Erziehung zu Frieden und Gewaltlosigkeit sollte ein Mittel sein, mit dessen Hilfe ein wichtiger Beitrag zu der Entwicklung jener neuen Gesellschaft geleistet werden kann. Stimmen wir erst einmal in den Zielvorstellungen für eine neue Gesellschaft überein, wird es auch möglich sein, ein neues Konzept der Erziehung zu entwerfen, so daß Erziehung wirklich dazu beiträgt, das Überleben der Menschen sicherzustellen.



V. Friedenserziehung aus der Sicht sozialistischer Länder

Zwei Perspektiven

Gerd Hohendorf (DDR): Einige historische Erkenntnisse zu Aufgaben und Problemen der Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit in unserer Zeit

1. Die Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit ist eine zentrale Forderung der Pädagogik des aufstrebenden Bürgertums, die u. a. von Comenius, Pestalozzi oder Diesterweg aufgestellt wurde. In der Auseinandersetzung mit den restaurativen Kräften ihrer Zeit verstanden sie die Friedenserziehung und die Vorbereitung des jungen Menschen auf ein tätiges Leben in einer gerechten Gesellschaftsordnung als gravierenden Bestandteil ihrer humanistischen gesellschaftlichen Vorstellungen und pädagogischen Reformen. Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit sollte daher stets *Teil einer humanistischen und fortschrittlichen Gesamterziehung des Menschen sein.*

2. Die Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit ist jedoch nur unter Berücksichtigung der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse realisierbar. Im Zeitalter des Imperialismus sind Nationalismus und Chauvinismus, Antikommunismus und soziale Demagogie die verderblichen Zielsetzungen und Mittel, mit deren Hilfe Kriege ideologisch vorbereitet und soziale Ungerechtigkeit verdeckt werden. Aus dieser Einsicht formulierte Karl Liebknecht die antimilitaristische Erziehung als Hauptziel der sozialistischen Jugend-erziehung. Er deckte den inneren Zusammenhang von Kapitalismus und Militarismus auf und zeigte die Ursachen, die zu Kriegen führen.

Friedenserziehung und Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit müssen die gesellschaftlichen Ursachen der Kriege und der Ausbeutung und Unterdrückung erkennen lassen und zur richtigen Einschätzung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse in einem Lande und in der Welt führen. Sie sind daher *Teil einer wissenschaftlichen und gründlichen historisch-materialistischen Bildung.*

3. Das Wort, daß der deutsche Volksschullehrer die Schlachten bei Königgrätz und Sedan gewonnen habe, drückt die beginnende Eingliederung der Schule und Lehrerschaft in den Mechanismus imperialistischer Kriegsvorbereitung aus, die ihren ersten Höhepunkt

vor und während des ersten Weltkrieges fand. Mit dem Blick auf die Schulerziehung im imperialistischen Deutschland formulierte ein englischer Bildungspolitiker auf einer Historikerkonferenz nach dem ersten Weltkrieg: »Kriege werden im Schulzimmer erzeugt, lange ehe sie im Schulzimmer besprochen werden.« Verantwortungsbewußte Pädagogen haben zu allen Zeiten gegen die imperialistische und faschistische Pervertierung der Erziehung gekämpft. Beispiel dafür sind Clara Zetkins Rede auf dem Baseler Friedenskongreß im November 1912, Karl Liebknechts Abrechnung mit der preußisch-deutschen Schulerziehung im März 1916 im Preußischen Landtag, aber auch Wilhelm Kamszus Schrift »Menschenschlachthaus« und der Appell von Anatole France, den er nach dem ersten Weltkrieg an die Lehrer der Welt richtete, die Jugend auf den Frieden und die friedliche Arbeit vorzubereiten.

4. Die Pädagogen in der DDR haben einen maßgeblichen Anteil an der Beseitigung imperialistischen Denkens und Fühlens der Jugend und an der Überwindung und Ausrottung faschistischen Ideengutes. Die Schulreform, wie sie sich nach 1945 vollzogen hat, ist ein Teil der Umgestaltung des gesamten gesellschaftlichen Lebens. Die Erziehung steht seitdem in der DDR ganz im Zeichen der Sicherung und Erhaltung des Friedens und der Schaffung sozialistischer gesellschaftlicher Verhältnisse, in deren Mittelpunkt der von Ausbeutung und Unterdrückung befreite Mensch steht. Die Pädagogen der DDR haben in der politisch-sozialen Ordnung, die sich im Bruderbund der sozialistischen Staatengemeinschaft entwickelt hat, die optimale Grundlage zur Friedenserziehung und zur Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit. Durch die Erziehung und Selbsterziehung einer gebildeten und mit den friedliebenden Menschen in der ganzen Welt fest verbündeten sozialistischen Persönlichkeit leisten die Pädagogen der DDR ihren Beitrag zur Friedenssicherung in Europa und der Welt. Sie sehen in der Erziehung zur internationalen proletarischen Solidarität ein Wesensmerkmal des sozialistischen Patriotismus, der sich vom Patriotismus nationalistischer Ausprägung nicht in dem Grade, sondern dem Wesen nach unterscheidet.

In unserer dem Frieden und Fortschritt, dem Humanismus und dem proletarischen Internationalismus verpflichteten einheitlichen

sozialistischen Bildungswesen sind die humanistischen und revolutionären Traditionen unseres Volkes und der Menschheit in der täglichen pädagogischen Arbeit des Lehrers wirksam geworden.

József Halász (Ungarn): Einige Gedanken zur Friedensforschung und Friedenserziehung

Auf dem Gebiet der Friedensforschung und der Friedenserziehung hat die Generation, die den Zweiten Weltkrieg erlebt hat, eine große Verantwortung. Ihr sind noch die Schrecken der Zerstörung bewußt. Deshalb muß sie alles daran setzen, einen neuen Weltkrieg zu vermeiden. Aufgrund der neuen hochentwickelten Waffensysteme kann ein Krieg bedeuten, daß nicht nur ein Teil, sondern die gesamte Menschheit und ihre kulturellen Werte vernichtet werden. Daher müssen Friedensforscher und Friedenspädagogen der Jugend helfen, die Ursachen und die vernichtenden Auswirkungen von Kriegen zu erkennen, Perspektiven für ein Leben unter den Bedingungen des Friedens zu entwickeln und die Aufgaben zu bestimmen, deren Erfüllung zur Realisierung eines solchen Lebens notwendig ist. Darüber hinaus gilt es zugleich, auch bei den Erwachsenen das Bewußtsein ihrer Verantwortlichkeit für den Frieden wach zu halten. Nur wenn es gelingt, diese beiden Aufgaben zu erfüllen, kann der Frieden gesichert werden.

Nach unserer Auffassung ist es sehr wichtig, Friedensforscher und Friedenspädagogen aus allen Teilen der Welt zu einem Gedankenaustausch über weitere Möglichkeiten entsprechender Forschung und Erziehung zusammenzubringen. Dies ist besonders notwendig, da die Erforschung der Bedingungen des Friedens nicht innerhalb der Grenzen eines Landes geschehen kann. Friedensforschung und Friedenserziehung erfordern eine breite internationale Zusammenarbeit. Kongresse und Konferenzen wie der Bad Nauheimer Kongreß »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« schaffen die entsprechenden Voraussetzungen für einen Erfahrungsaustausch auf diesem Gebiet, der auch zur kritischen Betrachtung der eigenen

Methoden und Verfahren in diesem Bereich anregen kann.

Da sich für viele junge Menschen die Auseinandersetzung mit dem Krieg gegenwärtig häufig mit der Behandlung des Zweiten Weltkriegs im Geschichtsunterricht erschöpft, muß Friedensforschung und Friedenserziehung heute an Bedeutung gewinnen. Dies ist um so wichtiger, als es überall junge Menschen gibt, die das Leben unter den Bedingungen relativen Friedens für selbstverständlich halten. Es ist unerläßlich, ihnen deutlich zu machen, daß die Schaffung bzw. Sicherung des Friedens eine der dringendsten Aufgaben ist. Dazu müssen wir ihnen die gesellschaftlichen Voraussetzungen vor Augen halten, die zu Kriegen führen, und ihnen helfen, die Menschen und Menschengruppen zu identifizieren, die an der Verwirklichung des Friedens nicht interessiert sind. Gleichzeitig müssen sie über die zahlreichen Bemühungen und Aktivitäten in der Friedenspolitik und Friedensaktivität vieler Länder informiert werden. Es bedarf einer Zusammenarbeit der aktiven fortschrittlichen Friedenskräfte, damit die regressiven und aggressiven Kräfte aufgedeckt und bekämpft werden können.

Das beste Beispiel für eine solche Zusammenarbeit ist die weltweite Bewegung zur Unterstützung des vietnamesischen Volkes, die auch zu Erfolgen führte. Allein die Tatsache, daß die ungarische Jugend durch Kundgebungen, durch freiwilligen Arbeitseinsatz und eine Reihe anderer Aktivitäten ihre Solidarität mit dem vietnamesischen Volk bekundete und ihren Abscheu gegen die amerikanischen Aggressoren zum Ausdruck brachte, deutet darauf hin, daß die jahrzehntelange Friedenspolitik unseres Landes auch eine Erziehung zum Frieden einschloß, und daß diese Erziehung auch erfolgreich war.

In unseren bisherigen Ausführungen verstanden wir unter Friedenserziehung eine Erziehung, die sich darum bemüht, den Jugendlichen die Gefahren des Krieges und die Möglichkeiten für eine friedliche Lösung von Konflikten zur Schaffung einer friedlichen Welt bewußt zu machen. Doch eine nach Möglichkeit an alle Altersgruppen gerichtete Friedenserziehung ist noch viel umfassender. Sie hat z. B. auch einen (gesunden) Patriotismus, Internationalismus und die Möglichkeiten der friedlichen Koexistenz und der kollektiven Entwicklung einzuschließen. Sie muß die Anerkennung des

Völkerrechts, die UNO-Charta und ihre Einhaltung zum Ziel haben und Probleme wie Nationalismus, Rassismus, Rüstungswettbewerb u. ä. thematisieren. Bei der Behandlung des Rüstungswettbewerbs darf dann z. B. auch nicht unerwähnt bleiben, daß einzelne Kapitalisten- und Staatengruppen in verschiedenen lokal begrenzten Kriegen erhebliche Profite erzielen.

Friedensforschung und Friedenserziehung müssen die Erkenntnis vermitteln, daß für eine friedliche Koexistenz von Ländern mit unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen gewisse Voraussetzungen bestehen. Dabei muß deutlich werden, daß die Geschichte – seit dem Entstehen der sozialistischen Gesellschaftsordnung vor einem halben Jahrhundert – in einem, vor allem im letzten Jahrzehnt erfolgreichen Kampf für die Verwirklichung der friedlichen Koexistenz bestand.

Ungarische und internationale Erfahrungen legen nahe, daß Friedensforschung und Friedenserziehung in enger Zusammenarbeit mit jenen Kräften und Organisationen geleistet werden muß, die gegen den Krieg und für den Frieden kämpfen. Denn oft haben in der Vergangenheit die gemeinsamen Anstrengungen progressiver Gruppen und Organisationen zur Beendigung von Gewaltanwendung und lokalen Kriegen geführt.

In diesem Zusammenhang kommt der bereits erwähnten Erziehung zum Patriotismus und zum Internationalismus eine erhebliche Bedeutung zu. Sie muß allerdings von der Erziehung zum Nationalismus sorgfältig unterschieden werden, dessen verheerende Auswirkung auf das eigene Volk und auf andere Länder durch zahlreiche Beispiele erläutert werden kann.

Im Rahmen der Friedenserziehung gilt es der Jugend bewußt zu machen, daß es für die Beurteilung von Menschen und Völkern entscheidend ist, ob diese für Frieden, Gerechtigkeit und Fortschritt eintreten oder nicht. Wie wichtig diese Aufklärungsarbeit im Rahmen der Friedenserziehung ist, geht auch aus dem im folgenden beschriebenen, tristen Sachverhalt hervor.

1969 beliefen sich die Rüstungskosten in 120 Ländern der Welt auf mehr als 200 Milliarden Dollar. Zwischen 1962 und 1969 erhöhten sich diese Kosten in den genannten Ländern sogar um 7 0/0. Gleichzeitig wuchs das Bruttosozialeinkommen nur um 3 0/0. Das

heißt, das Anwachsen der Rüstungsausgaben konnte nur durch Verminderung des Lebensstandards aufgefangen werden. Bei einem Vergleich der Investitionen für Rüstung, Bildung und Gesundheitswesen ergibt sich folgendes Bild: Die militärischen Ausgaben nahmen um 1 % zu, während die Bildungskosten lediglich um 0,66 % und die für das Gesundheitswesen um 0,33 % stiegen. Diesem Sachverhalt steht die Tatsache gegenüber, daß es noch mehrere hundert Millionen Analphabeten in der Welt gibt, die durch das Fehlen der finanziellen Voraussetzungen bestenfalls einige Klassen der Grundschule absolvieren können. Darüber hinaus herrschen in vielen Ländern auf dem Gebiet des Gesundheitswesens noch entsetzliche Zustände. Dabei ist nicht nur die Qualität der medizinischen Dienstleistungen unzulänglich, sondern häufig sind auch ihre Kosten so hoch, daß sie von vielen Menschen nur unter großen Opfern oder überhaupt nicht aufgebracht werden können. Diese Situation ist um so bedauerlicher, als alle 8 bis 10 Jahre infolge der schnellen technischen und wissenschaftlichen Entwicklung die Waffensysteme veralten und mit Hilfe neuer Rüstungsinvestitionen ersetzt werden müssen.

In der Friedenserziehung müssen wir auch die Tatsache kritisch behandeln, daß in vielen Ländern der Welt die Jugend zum Militärdienst gezwungen wird. In den 60er Jahren dienten in den erwähnten 120 Ländern etwa 22 Millionen Menschen beim Militär. Dazu kamen noch etwa 33 Millionen Menschen, die im Zusammenhang mit dem Militärwesen beschäftigt waren. Denn es bedarf zur Aufrechterhaltung und Sicherung der militärischen Bereitschaft von 100 Soldaten abermals der Arbeitskraft von etwa 150 Menschen. Demnach waren in den 60er Jahren etwa 55 Millionen Menschen im Dienst des Militärwesens. Es lohnt sich darüber nachzudenken, was es bedeutet hätte, wenn diese 55 Millionen Menschen für die Entwicklung des Wirtschaftslebens, der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Kultur tätig gewesen wären. Falls diese 55 Millionen eine produktive Arbeit ausgeführt hätten, wären von jedem von ihnen jährlich etwa Werte in der Höhe von 2000 Dollar hergestellt worden, d. h. im Falle von 55 Millionen Menschen hätte das ein Aufkommen von 110 Milliarden Dollar im Jahr bedeutet. Wenn diese Summe für die Lösung der komplexen Probleme auf dem Ge-

biet des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesens verwendet werden würde, könnte auf diesem Gebiet ein schneller Fortschritt erreicht werden.

Nach unseren Erfahrungen können Friedensforschung und Friedenserziehung nur Ergebnisse erzielen, wenn die Regierungen und Gesetze des jeweiligen Landes sie entsprechend unterstützen. Im Falle der Ungarischen Volksrepublik gibt es z. B. einige Gesetze, die die Grundlage für eine aktive Friedensforschung und Friedenserziehung darstellen. In ihnen finden sich z. B. folgende Passagen:

»Unsere Schulen müssen aufgrund der sozialistischen Weltanschauung und der sozialistischen Moral wahre Patrioten, charaktervolle, gesetzestreue Bürger erziehen, die ihre Heimat und ihr Volk lieben und der Sache des Sozialismus, des Friedens und der Brüderlichkeit der Völker hingebungsvoll dienen.« (Bildungsgesetz von 1961)

»Die Ungarische Volksrepublik steht in der Reihe jener Länder, die beständig für den Frieden und den gesellschaftlichen Fortschritt kämpfen. Unser Volk kämpft für die allgemeine und vollständige Abrüstung, damit die Massenvernichtungsmittel das Leben unserer und das der folgenden Generationen nicht bedrohen. Sie kämpft für die Freiheit der Völker und für die nationale Unabhängigkeit aller Länder.« (Gesetz von 1965)

»Wer zum Krieg hetzt oder sonstige Kriegswerbung treibt, erhält eine Freiheitsstrafe von 3 bis 8 Jahren.« (Aus einer Verordnung über Kriegspropaganda)

»In der Ungarischen Volksrepublik ist es Pflicht aller Jugendlichen, fleißig zu lernen, tüchtig zu arbeiten und ehrlich zu leben. Sie haben ihre sozialistische Heimat zu verteidigen, dem gesellschaftlichen Fortschritt und der Sache des Friedens zu dienen.« (Aus dem 5. Gesetz über die Lage und Rolle der Jugend von 1971)

Aus diesen Zitaten wird deutlich, wie wichtig es für Friedensforscher und Friedenspädagogen in allen Ländern sein kann, daß ihre Arbeit von Gesetzen und Verordnungen unterstützt wird. Deshalb gilt es, durch die Zusammenarbeit der friedensbewußten Menschen vom Staat bzw. den zuständigen Stellen die Verabschiedung entsprechender Gesetze zu erreichen, die die Arbeit von Friedensforschern und Friedenspädagogen unterstützen und erleichtern.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, daß in nächster Zukunft die europäische Sicherheitskonferenz eine Reihe neuer Aufgaben für Friedensforschung und Friedenserziehung mit sich bringen wird, über die es nach der Konferenz auch unter Friedensforschern und -pädagogen einen Gedankenaustausch zu führen gilt.

VI. Friedenserziehung: Entwürfe, Thesen und Projekte

Dieter Senghaas (BRD): Einige Überlegungen zu Theorie, Praxis und Forschungsbereich der Friedens- und Konfliktforschung

Von vielen gegenwärtig in der Friedens- und Konfliktforschung aktiven Wissenschaftlern wird die Beobachtung geteilt, daß in Diskussionen über den wissenschaftlichen Aufgabenbereich, die methodischen Stoßrichtungen und das wissenschaftspolitische Selbstverständnis einer Friedens- und Konfliktforschung die Frage nach der Beziehung von Theorie und Praxis oder, pragmatischer ausgedrückt, die Frage nach der Vermittlung der Erkenntnisse dieser Wissenschaft in die politische Praxis auf allen Ebenen der Gesellschaft im Vordergrund steht. Es ist zu beobachten, daß vielfach die Erkenntnisse der Wissenschaft fast diskussionslos akzeptiert werden, während die Frage nach dem Transfer des Wissens in die Praxis als brennendstes Problem empfunden wird. Je nach der Einschätzung der politischen Situation und je nach dem Herkommen der so Argumentierenden (was auch für Wissenschaftler verschiedener Disziplinen gilt) werden dann praktische Empfehlungen formuliert. Der Psychologe ist geneigt, psychologische Determinanten in einer Veränderungsstrategie zu betonen, während der Politikwissenschaftler oder Ökonom in seinen praktischen Überlegungen über die Übermittlung von Wissen in Praxis makrostrukturelle Phänomene im Auge hat.

Um aus einer gewissen Sterilität der Diskussion herauszukommen, bedarf das sicher sehr bedeutende, vielleicht das bedeutendste Problem der Friedens- und Konfliktforschung einer andersartigen analytischen Bearbeitung und Grundlegung. Im folgenden seien nur wenige Punkte skizziert.

1. Wir wissen heute aus vielen Realanalysen, daß *der makrostrukturelle sozioökonomische Kontext eine in vieler Hinsicht mikrostrukturelle Gegebenheiten determinierende Wirkung besitzt*. Dies zu formulieren heißt nicht, einem blinden Determinismus das Wort zu reden. Doch unleugbar ist die Tatsache, daß es eine *hierarchisierte Determination gesellschaftlicher Phänomene* gibt und daß makrostrukturelle Größen heute eher die Richtung und die Inhalte

der Reproduktion von Gesellschaften bestimmen als mikrostrukturelle. Methodisch besagt dies, daß aus der Addition mikrostruktureller Gegebenheiten Makrostrukturen nicht erkennbar werden, weil das Problem der sogenannten *emergent properties* dabei nicht thematisiert wird und die Hierarchisierung der Verfügungsgewalt über gesellschaftliche Ressourcen unberücksichtigt bleibt. Die Feststellung einer hierarchisierten Determination gesellschaftlicher Prozesse in unseren Gesellschaften eskamotiert nicht den sogenannten subjektiven Faktor bzw. Psychisches. Genau im Gegenteil, was Realanalysen zeigen und was methodisch festzuhalten ist, ist präzise die Vermittlung zwischen dem einen und dem anderen. Der Determinationsbegriff ist nicht deterministisch, sobald in ihn eine substantielle Erfahrung jeder fundierten realsoziologischen Analyse eingeht, nämlich die Tatsache von Rückkoppelungsprozessen. Gäbe es solche Rückkoppelungsprozesse nicht, also beispielsweise vom mikrostrukturellen in den Makrobereich, so wäre der klassische Determinationsbegriff (im deterministischen Sinne) der einzig angemessene. In dem Maße, in dem wir diese Rückkoppelungsprozesse jedoch feststellen können, wird der Determinationsbegriff selbst zu einem probalistischen. Das heißt, das entscheidende Problem ist eines der Gewichtung. Und dies gilt gerade für den Fall, in dem man – wie eingangs festgestellt – davon mit Fug und Recht sprechen kann, daß *übergeordnete makrostrukturelle Gegebenheiten mikrostrukturelle eher bestimmen als umgekehrt und daß sich die ersteren aus der Addition der letzteren nicht erklären lassen.*

Eine solche Überlegung impliziert übrigens auch nicht, was vielfach unterstellt wird, daß nämlich subjektive oder psychische Faktoren über gesellschaftliche Grenzen hinweg nicht vergleichbar seien. Natürlich gibt es derartig Vergleichbares. Und es wäre absurd, dies zu leugnen. Das Verhalten von Entscheidungsträgern in Eskalationsprozessen ist wahrscheinlich in Gesellschaften verschiedenen Systemtyps relativ ähnlich. Die Frage ist aber auf dem heutigen Stand des Wissens nicht die nach derartig Vergleichbarem, sondern nach den Konfliktpotentialen (einschließlich Aggressionspotentialen und dergleichen), die einzelne Systemtypen *charakteristischerweise* produzieren, und es ist auch eine Frage nach den Spielräumen für mögliche Veränderungen innerhalb verschiedener Typen von

Systemen und von derartigen Systemen. Denn nur die Beantwortung einer derartigen Frage wird letztlich über den Stellenwert der Veränderungsstrategien, die beispielsweise auf Psychisches orientiert sind, befinden können.

Man kann die in diesem ersten Punkt dargestellten Sachverhalte gerade am Beispiel der Gewalt-, Aggressions- bzw. Friedensproblematik illustrieren.

Wir können in diesem Bereich feststellen, daß die meisten Menschen affektiv stark besetzte Vorstellungen haben, deren objektiver Realitätsgehalt in der Tendenz gleich Null ist. Diese Mischung macht es ihnen möglich, ein sehr dezidiertes Frankreich-, Rußland-, Amerika-, Dritte-Welt-Bild zu haben. Diese Umweltsbilder, die auch die innergesellschaftliche Umwelt zum Teil betreffen (wie Minderheiten), sind in vieler Hinsicht durch die unmittelbare Lebenserfahrung verschiedenartiger Gesellschaftsschichten, Berufszweige und dergleichen inhaltlich geprägt. Eine Realitätsprüfung und eine Selbstkorrektur erfahren sie selten. Das Entscheidende ist aber, daß diese Bilder in der Regel ein ständiges *reinforcement* durch eine kaskadenförmige Strukturierung der öffentlichen Meinungsbildung bekommen. Das heißt, es ist ganz unleugbar, daß die Meinungsbildung heute im wesentlichen in der Weise hierarchisiert ist, wie wir das früher allgemein darzustellen versucht haben. Daß dabei bestimmte Meinungsträger als Schlüsselfiguren eine große Rolle bei der Vermittlung von Kommunikationsprozessen besitzen, widerlegt nicht das Kaskadenmodell. Wenn diese Struktur von dieser Art ist (und die Kommunikationsforschung hat uns darüber seit langem belehrt), dann bedarf es zur Analyse von Detailproblemen aus diesem Bereich eines Ansatzes, der diese Struktur und die in ihr enthaltenen Vermittlungsprozesse vom ersten Schritt eines neuen Forschungsvorhabens an in Rechnung stellt. *Ohne diese Sachverhalte zu reflektieren, würde ein Projekt hinter den methodischen Stand des Erreichten und des Wißbaren zurückfallen.*

2. Aus dem Dargestellten ergeben sich bestimmte methodische Gesichtspunkte, die hier kurz im weiteren zu erläutern sind. Die neuere Friedens- und Konfliktforschung unterscheidet sich von der herkömmlichen friedensrelevanten Forschung in einzelnen Disziplinen (wie der Psychologie, der Ökonomie, der Politikwissenschaft,

dem Völkerrecht und dergleichen mehr) nicht zuletzt darin, daß sie genau die eben beschriebenen *Vermittlungsprozesse* in ihren Arbeiten ernsthaft zu thematisieren versucht, während herkömmliche Disziplinen, gewissermaßen um sich selbst kreisend, diese in der Regel ignorieren. Verfährt man wie in herkömmlichen Disziplinen, so werden Probleme in der Regel als umschreibbare, isolierbare, ausgrenzbare und dergleichen behandelt. Im Extremfall stellt sich dieser Sachverhalt in der experimentellen Individual- oder Sozialpsychologie dar. Ähnliches könnte man jedoch auch von völkerrechtlichen Verfahrensweisen sagen. Eine derartige Ausgrenzung hat den Vorzug, daß Problemfelder so umschrieben werden, daß sie mit relativ einfachen, sei es bivariaten oder multivariaten Hypothesen herkömmlichen Stils konfrontiert werden können. Der methodischen Stoßrichtung liegt das ganz klassische Kausalitätsschema zugrunde, demzufolge man kausale Pfade von unabhängigen zu abhängigen Variablen bei Berücksichtigung von intervenierenden nachzuweisen versucht.

Gegen eine solche bekannte analytische Verfahrensweise wäre nichts einzuwenden, wenn sie der Problemhöhe der in der Friedens- und Konfliktforschung zu diskutierenden Phänomene gerecht würde. Die Unfruchtbarkeit mancher herkömmlichen Friedensforschung besteht gerade darin, daß sie eben diesen konventionellen Überlegungen und klassischen Schemata folgte. In jüngster Zeit jedoch verdichten sich Erfahrungen und Überlegungen, die besagen, daß in der Tat zentrale Problembereiche, wie beispielsweise Rüstungsdynamik, Abhängigkeitsstrukturen, Aggressionspotentiale und dergleichen mehr Phänomene darstellen, in denen das oben erwähnte Kausalitäts- bzw. Zurechnungsschema, das in den Sozialwissenschaften gang und gäbe ist, angesichts der Größenordnung der Probleme versagt. Ich selbst habe an anderer Stelle (Rüstung und Militarismus, Frankfurt 1972) zu zeigen versucht, daß nur eine solche methodische Reflexion derartigen Sachverhalten angemessen ist, die von den herkömmlichen, im Einzelbereich immer noch sinnvollen Zurechnungsschemata Abschied nimmt und zwei Dinge ernsthaft in Rechnung stellt:

a) Die Tatsache *konfigurativer Kausalität* in den meisten gesellschaftlichen Sachverhalten,

b) die damit verbundene Tatsache der redundanten Verursachung der meisten gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse.

Ich will an dieser Stelle nicht im einzelnen eine Konzeption konfigurativer Kausalität entwickeln, da ich sie in einem anderen Problembereich, nämlich der Erklärung der Rüstungskontrolle und Rüstungsdynamik längst dargestellt habe (Aufrüstung durch Rüstungskontrolle, Stuttgart 1972). Wenn man die konfigurative Verursachung gesellschaftlicher Phänomene im einzelnen wirklich thematisiert, so wird das Ergebnis einer solchen Analyse nicht nur analytisch komplexer, sondern es wird von vornherein unmöglich, in die Fallen des sogenannten *ökologischen Trugschlusses* zu geraten, d. h. methodisch unreflektiert Ergebnisse, die sich auf einer Ebene der Analyse eingestellt haben (wie in der experimentellen Psychologie), auf andere Ebenen einfach zu übertragen (die sogenannte *Lorenz-Falle*). Es wird auch klar, daß das, was *Erkenntnisse* in einer eng umschriebenen Disziplin darstellen, möglicherweise in der Bearbeitung eines größeren Phänomens, in der Vermittlungs- und Rückkoppelungsprozesse verschiedener Sachverhalte analytisch ernsthaft berücksichtigt werden, nicht mehr Erkenntnisse darstellen, sondern *Einsichten*, die heuristisch fruchtbar in jedes Forschungsprojekt eingebracht werden können, die aber im neuen Kontext nicht mehr mit dem Anspruch gesicherter Erkenntnisse vertreten werden können.

Der in diesem Zusammenhang eigentlich entscheidende Punkt ist jedoch die zweite Beobachtung, die wir oben anstellten, nämlich die der (in den meisten Zusammenhängen) nachweisbaren *redundanten Verursachung*. Dies hat insbesondere eine Bedeutung für das Theorie-Praxis-Problem und soll deshalb im folgenden dargestellt werden.

3. Werden Phänomene derart verursacht, wie es in den herkömmlichen Zurechnungsschemata unterstellt wird, so wäre die Lösung der meisten anstehenden Probleme relativ einfach. Es gälte, die unabhängigen bzw. intervenierenden Variablen entsprechend zu bearbeiten, um eine Veränderung der abhängigen Variablen zu erreichen. Daß dem nicht so ist, zeigt die Wirklichkeit allenthalben. Ist nämlich ein Problem redundant verursacht, so genügt eine sogenannte *Direktstrategie*, die das verfolgen würde, was eben dargestellt wurde, nicht, um Veränderung herbeizuführen. Verände-

rungsstrategien bedürfen in diesem Zusammenhang einer *Mischung von Direktstrategien und sogenannten Umwegstrategien*, wobei letztere einen gleich relevanten Stellenwert besitzen. Die Direktstrategie ermöglicht, daß die Aufmerksamkeit auf das zu behandelnde Problem gerichtet bleibt, während die Umwegstrategien auf vielfältige Problembereiche gerichtet sind und dazu beitragen, daß eine Veränderungsstrategie sich nicht isoliert *und der Kontext, in dem ein Problem steht, selbst geändert wird*. Nur durch diese Mischung ist ein sich wechselseitiges Hochschaukeln von Impulsen, die auf Veränderung hindrängen, möglich.

Weiterhin ist, wenn man das Phänomen konfigurativer Kausalität und redundanter Verursachung ernst nimmt, das *Zusammenspiel von Makro- und Mikrolernprozessen* von entscheidender Bedeutung. Eine Transfer- oder Transformationsstrategie, die *nur* auf der Mikroebene ansetzte, muß, unter gegenwärtigen Bedingungen, notwendigerweise scheitern, wenn sie nicht von übergeordneten makrostrukturellen Lernprozessen eine nachdrückliche Unterstützung und Verstärkung erfährt. Wenn dem so ist, kann eine *Strategie des Friedens nur in vielfältigen, miteinander synchronisierten Strategien der Friedensförderung und der Friedenssicherung bestehen*. Die entscheidende Frage für eine Friedenspraxeologie besteht also nicht darin, ob gewissermaßen unten oder oben, makro- oder mikroorientiert verfahren werden soll, sondern *welche Kombination von Direkt- und Umwegstrategien, von mikro- und makroorientierten praktischen Programmen bei welcher Koordination von Problembereichen den größten Gesamteffekt erzielt*. Nur Überlegungen, die dieser folgen, machen es möglich, daß dezisionistische Setzungen, die sich in der Beliebigkeit individueller Meinungen, Biographien, Disziplinzugehörigkeiten und dergleichen niederschlagen, verhindert werden und die praxeologischen Probleme selbst ein Gegenstand systematischer Reflexion bleiben.

Hans P. Schmidt (BRD): Frieden und soziale Gerechtigkeit als Lernziel und Lernstrategie

Der viel berufene Zwang zum Frieden ist unbestreitbar; zwangsläufig kommt der Frieden jedoch nicht. Wer ihn will, muß ihn gewinnen. Vor dem Ersten Weltkrieg gab Christian Morgenstern einmal zu bedenken, daß sich die meisten Länder nur Lehrer für 600 Mark leisten könnten und darum die Völker so dumm blieben, daß sie sich Kriege für 60 Milliarden leisten mußten.

Sicher sind Kriege nicht nur Folgen pädagogischer Defizite, und ohne Zweifel garantiert auch im Bildungsbereich die Quantität der Investitionen noch nicht die Qualität der Strategien. Wenn aber Macht- und Interessenkonflikte nicht länger in militanten Formen ausgetragen werden können, ohne das Leben aller zu gefährden, dann müssen alternative Verhaltens- und Verkehrsformen erforscht und durchgesetzt werden, und die Einsichten und Fähigkeiten dafür sind in den Lernfeldern des Lebens zu gewinnen, unter denen Familie und Schule zu den einflußreichsten gehören.

Lernziele wie »Frieden« und »soziale Gerechtigkeit« sind allerdings bisher meist in einer individualpädagogischen Verengung auf die Absicht beschränkt geblieben, die Meinungen und das Verhalten einzelner Menschen zu verändern, ohne dabei auf eine Veränderung der Verhältnisse zu reflektieren. Das unvermittelte Aufeinandertreffen von persönlicher Friedensliebe und Gerechtigkeitsinn einerseits und friedlosen wie ungerechten Lebensformen andererseits, die Leben und Besitz gewähren, indem sie die Ausbeutung von Nicht-Besitzenden zulassen, wurde dadurch nicht überwunden, sondern noch verstärkt. Wider Willen wurde das subjektive Ohnmachtsgefühl, an den gesellschaftlichen Unfriedens- und Ungerechtigkeitsstrukturen doch nichts ändern zu können, nicht abgebaut, sondern vertieft.

Wer Frieden und soziale Gerechtigkeit dennoch für notwendige *und* mögliche Lernziele hält, muß die Lernfelder selbst als Konfliktfelder wahrnehmen, in denen sich die Probleme der Gesellschaft spiegeln, denn nur so besteht Aussicht, in ihnen Einsichten und Fähigkeiten für neue Problemlösungen zu gewinnen.

Entgegen einer oft beobachteten und wohl tief verwurzelten Tendenz, sich in Krisen an fachwissenschaftlich ausgewiesenen Ordnungsprinzipien zu orientieren, »ungesicherte« Lernverfahren zu meiden, eine ausgeprägte Stofforientierung zu bevorzugen, »Sachkunde« zu betreiben und mit Hilfe eines allgemeinen Regelwissens Herr der Lage zu bleiben, sind nun die Spannungen und die Widersprüche, die Konflikte und die Erwartungen, die im Erfahrungsfeld der einzelnen und im gemeinsamen Erziehungsfeld wirksam sind, zu analysieren, zu strukturieren, notfalls zu inszenieren und aufzuarbeiten, damit sich auf diese Weise die persönliche Bewußtseinsveränderung mit der ermutigenden und kumulativen Erfahrung verbindet, die eigenen Lebensverhältnisse und mit ihnen die gesellschaftlichen Bedingungen des eigenen Lebensverhaltens gemeinsam verändern zu können.

Erste Beobachtungen und Erkundungen, die in diesem Zusammenhang gewonnen worden sind, wurden in den folgenden Prospekt eingebracht, der als Impuls und Vorgang für weitergehende Erfahrungen dienen mag.

Prospekt zur Beschreibung der Erziehungs- und Lernprozesse in Familie und Schule und zur Erkundung der Chancen und Ansätze ihrer notwendigen Veränderungen.

1. Der Anlaß

1.1 Der widersprüchliche Sachverhalt

1.1.1 Die erworbenen Qualifikationen reichen nicht aus, um den gestellten Anforderungen gewachsen zu sein.

Die organisationsvermittelten, verwissenschaftlichten und hoch arbeitsteiligen Prozesse unserer Gesellschaft erfordern »primäre Motivationen« und elementare Qualifikationen wie Informationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit, Kreativität und kritisches Bewußtsein, Spontaneität, Interessenartikulation und Interessenvertretung etc.

Der Leistungsdruck und »sekundäre Motivationen«, wie sie durch vorgegebene Lernziele und das herrschende Fächer- und Zeugniswesen gefördert werden, erzeugen diese Qualifikationen nicht, ja sie bauen diese weithin sogar ab.

Sie drosseln das Bedürfnis nach einer gekonnten und sinnvollen, kooperativen und effektiven Beteiligung an den Lernvorhaben.

1.1.2 Die bestehenden Organisationsformen reichen nicht aus, um die Qualifikationen erwerben zu können, die notwendig sind, um die menschlichen Lebensverhältnisse sozialer und freier, offener und gerechter, durchsichtiger und verständlicher zu gestalten.

In weithin funktionalen Lernfeldern, für die die geschichtliche Dimension der Beteiligten und der Gesellschaft immer bedeutungsloser wird und in denen die Gesetze der rationalen, möglichst effektiv organisierten Produktion von allgemeinem Wissen und Fertigkeiten dominieren, ist es für die an den Lernprozessen Beteiligten kaum möglich, frei von Zwängen, Ängsten und einem individualistisch verengten, isolierenden Leistungsdruck zu kommunizieren und die extrafunktionalen Fähigkeiten zu erwerben, deren es bedarf, wenn verantwortliches Denken und Handeln gefragt sind, die sich nicht in Pflichterfüllung erschöpfen.

1.1.3 Warum gelingt es so selten, Vorurteile aufzuarbeiten, Bedürfnisse der Selbst- und Rollenabsicherung aufzugeben, Rechtspositionen nicht unbegründet durchzusetzen, sondern eher zu problematisieren, Herrschaftsinteressen zu überprüfen und notfalls zu überwinden – kurzum: Barrieren abzutragen und Strukturen zu verändern, die die Lernbereitschaft und den erforderlichen Lernprozeß eher hindern als fördern?

1.2 Die unumgängliche Aufgabe

1.2.1 Die Beschreibung der gegenwärtigen Kommunikations- und Lernprozesse, um Defizite und Widersprüche zu ermitteln (2)

1.2.2 Die Erkundung alternativer Kommunikationskonzepte und Organisationsformen, um die Ursachen und Bedingungen kommunikativer Verzerrungen abzubauen (3)

2. Die Beschreibung der gegenwärtigen Kommunikations- und Lernprozesse

2.1 Die Ermittlung der fragwürdigen Erziehungsfolgen und der kommunikativen Verzerrungen im Lebens- und Lernfeld von Familie und Schule

2.1.1 Sind die Lernangebote geeignet, die individuellen und gruppenspezifischen Erfahrungen der Beteiligten über das didaktische Material mitentscheiden zu lassen?

Ist es möglich, im gemeinsamen Lernprozeß die von Kindern und Eltern, Schülern und Lehrern mitgebrachten Motivationen und Verhaltensweisen rational aufzuarbeiten und die realen Konflikte der persönlichen und gesellschaftlichen Lebensverwirklichung gemeinsam zu thematisieren?

Wird die gefährliche Kluft zwischen Meinungsbildung und tatsächlichem Verhalten abgebaut, indem die Wissensvermittlung mit ermutigenden, kumulativen Erfahrungen verbunden wird, die zeigen, wie eigene Lebensverhältnisse und mit ihnen die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen des eigenen Lebensverhaltens gemeinsam erkundet und verändert werden können?

Oder herrscht in Familie und Schule weithin eine Erziehung, die vor allem der Pflege von sogenannten »Sekundärtugenden« wie Ordnung, Fleiß, Sauberkeit, Genauigkeit etc. dient?

Dienen selbst »fortschrittliche« Erziehungsziele wie Kritikfähigkeit, Risikobereitschaft, Mobilität der bloßen Funktions- und Anpassungsfähigkeit im Rahmen der jeweils vorgegebenen Verhältnisse, da sie rein formale Zielsetzungen bleiben und nichts darüber aussagen, wie in einer bestimmten gesellschaftlichen und individuellen Lage Motivationen, Verhaltensweisen, Erfahrungen und Lerninhalte miteinander in Beziehung gebracht werden sollen?

2.1.2 Sind die Familien- und Schulverhältnisse (administrative soziale Organisation) geeignet, einem innovatorischen und sozialen Lernen zu dienen (edukative soziale Organisation), das Einsichten und Fähigkeiten für die Aufklärung, Organisation und Durchsetzung der menschlichen Lebensbedürfnisse vermittelt?

2.1.3 Sind die Zielsetzungen der Curricula und die Strategie für die Curriculuminnovation geeignet, die Anforderungen einer technisch-wissenschaftlichen Gesellschaft einzulösen, oder erweisen sie sich trotz allem als kontra-produktiv?

Zielsetzungen und widersprüchliche Folgen
der gegenwärtigen Bildungsplanung

| | |
|---|--|
| 1. Mobilität Kooperationsfähigkeit | Disponibilität Außenlenkung und Austauschbarkeit |
| 2. Effektivität | Aufstiegsdrang und egoistisches bzw. partikularistisches Leistungsstreben |
| 3. Emanzipation Tendenz zum Abbau und zur größtmöglichen Verhinderung des Schicksalhaften in der subj. Einstellung und in den obj. Gegebenheiten zugunsten eines breiten Konsensus für die bewußte Verbesserung der Lebensqualität | Expansion und Manipulation Tendenz einer zunehmenden Abhängigkeit von den Apparaten der Meinungsbildung, Aufkommen eines neuen Fatalismus und Kompensation des deprimierten dramatischen Lebensbedürfnisses durch steigenden Konsum |

2.2 Die Ambivalenz der gegenwärtigen Bildungsplanung als Ausdruck des Grundwiderspruchs von Emanzipation und Expansion.

Wissenschaft und Technik, die weithin die Anforderungen an das Bildungswesen bestimmen und auch das Familienleben indirekt mitbestimmen, sind expansive Systeme, deren Entwicklung nicht unkontrollierten Antrieben überlassen bleiben kann, wenn in den Lernfeldern der Familie und der Schule die Bemühungen um die Verbesserung der Lebensqualität trotz des Gefälles zu einer konsumgesteuerten Wohlstandsmentalität gelingen sollen.

2.3 Aktuelle Widersprüche, zu denen es unter dem Mißverhältnis von »perfekten Mitteln und verworrenen Motiven« (Einstein) kommt

| Zielsetzung | Faktische Wirksamkeit |
|--|--|
| Rationalisierung und Humanisierung | Fortbestand irrationaler und dehumanisierender Strukturen und Tendenzen |
| 1. Kooperation und Partizipation | Eingeschränkte Kommunikation innerhalb eines eingefahrenen Betriebs |
| 2. Zunehmende Produktivität und Kreativität | Schwindender Einfluß auf Motive und Ziele, kontra-produktive Effektivität, Resignation |
| 3. Ermutigung und Befähigung zur bewußten Lebens- und Sozialgestaltung | Hinnahme und Ausnutzung der gegebenen Verhältnisse, wenn nicht gar Erlebnis der Entfremdung und Formen der Resignation |

2.4 Die Stabilisierung der Verhältnisse angesichts der aktuellen Widersprüche

1. Die Sicherung der sozialen Identität durch Erziehung zur Loyalität gegenüber den jeweiligen, partikularen Instanzen anstelle einer Freisetzung zur kritischen Solidarität
2. Die Sicherung kognitiver Identität durch eine positivistische Wissensvermittlung, die durch lebenslanges Weiterlernen stets auf dem geforderten Informationsstand gehalten werden muß, zu Lasten eines sozialen und innovatorischen Lernens
3. Die Sicherung der affektiven Identität durch eine gezielte Bedürfnisweckung und entsprechende Bedürfnisbefriedigung unter Vernachlässigung oder gar Mißachtung der ständig neu zu stellenden Frage nach dem wirklichen Bedarf und seiner möglichen Deckung

2.5 Das Überspielen der aktuellen Widersprüche

1. Die Differenzierung und Spezialisierung der sozialen Rollen unter Vernachlässigung der Entwicklung eines neuen Kommunikationskonzeptes (die kommunikative Deformation)
2. Die Perfektionierung der Mittel unter Ausblendung der Frage nach den Zielen und Zwecken (die kognitive Deformation)
3. Die vorgängige Steuerung der Bedürfnisse anstelle ihrer permanenten Aufklärung, Thematisierung und Kultivierung (die affektive Deformation)

3. Die Erkundung alternativer Kommunikations- und Lernkonzepte

3.1 Kommunikationsformen, die der Aufklärung, Organisation und Durchsetzung elementarer Lebensbedürfnisse dienen

3.2 Lernformen, die die administrative soziale Organisation in den Dienst der edukativen sozialen Organisation stellen, so daß Vermittlung von Wissen und Einübung von Fertigkeiten der Befähigung zur Lebenserhellung und Lebensgestaltung dienen

3.3 Ausdrucksformen, die der Kultivierung der Affekte dienen und der emotionalen Neutralisierung unserer Lern- und Arbeitsprozesse wehren.

Marianne Gronemeyer (BRD): Bürgerinitiative

Ein Ansatz zur Friedenserziehung

»Lernen wird von einem bestimmten Stadium des Sich-Einrichtens im Leben zu einer Quelle von Unbehagen und privater Unsicherheit.«¹

Diese Feststellung der allgemeinen Lernunwilligkeit, des gänzlichen Mangels an Lernbereitschaft, trifft in verschärfter Form für die Lerninhalte der Friedenspädagogik zu. Wenn Friedenspädagogik ihren Anteil zur Herstellung »sozialer Gerechtigkeit« (= gleiche Verteilung von Macht und Ressourcen) beisteuern will, dann ist sie notwendigerweise immer auch Konfliktpädagogik. Adressaten ihres Lernangebotes sind dann vornehmlich diejenigen, denen tagtäglich eben jene Chancengleichheit in der politischen Partizipation, d. i. »gleiche Teilhabe an allen öffentlichen und nichtöffentlichen Entscheidungsprozessen sowie volle Partizipation an den materiellen und immateriellen Ressourcen der Gesellschaft«² verweigert wird. Und gerade diese Adressaten zeigen das zitierte Desinteresse an gesellschaftlicher Veränderung.

Zunächst einmal: Eine solche Friedenspädagogik kann nicht ausschließlich in das institutionalisierte Lernfeld Schule zurückgenommen werden, sondern muß ihren Ort auch da haben, wo soziale Konflikte konkret sichtbar werden: am Arbeitsplatz, im Wohnbereich, kurz in der sozialen Alltagssituation. Friedenspädagogik muß eine ganz neue Dimension des Lernens jenseits der institutionalisierten Lernsysteme reflektieren, das »Lernen im sozialen Feld« als eine neue Form der Erwachsenensozialisation, die mit dimensional anderen Lernbedingungen rechnet.

Die soziale Alltagssituation ist gegen Veränderungseinflüsse vielfältig abgedichtet.

¹ H. v. Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? München 1971, S. 123.

² H.-E. Bahr (Hrsg.), Politisierung des Alltags. Darmstadt 1972, S. 16.

1. Lähmung durch Ohnmachtserfahrung

»Multikausale Ohnmachtserfahrungen setzen sich um in zunehmende Entpolitisierung.«³ Diese Ohnmachtserfahrungen gegenüber den gegebenen Verhältnissen leiten sich her aus partizipationsfeindlichen Sozialisationsprozessen etwa in der hierarchisch strukturierten Kleinfamilie oder in der Schule, in der zwar formal das »Ideal des mitbestimmenden Bürgers« gepredigt wird, zugleich aber die daraus abgeleiteten praktisch politischen Konsequenzen (Einklagen partizipatorischer Rechte durch die Schüler) unter Strafe gestellt werden⁴.

Diese Erfahrung, an den Verhältnissen prinzipiell nichts ändern zu können, wird täglich bestätigt im Alltag der Produktion (z. B. Betriebshierarchien, Arbeitsplatzunsicherheit, Statusangst) und der Reproduktion (z. B. Abhängigkeiten von Haus- und Grundbesitzern). Lernen heißt unter der Voraussetzung solcher internalisierten Ohnmacht gegenüber übermächtigen Strukturen und Personen »Erwerb eines Instrumentariums, um sich und die Umstände in einem gegebenen Zustand halten zu können«⁵. Lernen dient bestenfalls der Anpassung des Individuums an die als schicksalhaft erfahrenen Umweltbedingungen, nicht aber der Veränderung der Verhältnisse nach Maßgabe vorhandener individueller und kollektiver Bedürfnisse gegen die herrschenden Interessen.

2. Entpolitisierung durch Integration

»Das Problem, das von jenen gelöst werden muß, denen es um Freiheit zu tun ist, besteht darin, daß sie unmittelbar aversive Folgen schaffen müssen.«⁶

In weiten Bereichen des spätkapitalistischen Wohlfahrtsstaates wird in der Tat politische und soziale Ohnmacht gar nicht mehr als

³ H.-E. Bahr, a. a. O., S. 19.

⁴ H. Giesecke u. a., Politische Aktion und politisches Lernen. München 1971, S. 20.

⁵ Chr. Rohr, Verhaltensänderung. München 1972, S. 10.

⁶ B. F. Skinner, Jenseits von Freiheit und Würde. Hamburg 1973, S. 42 f.

Negativerfahrung notiert. Ein differenziertes System sozialer Entschädigungen kompensiert verweigerte Beteiligungsansprüche. Die langfristig aversiven Konsequenzen politischer Apathie werden so zunehmend intransparent. Eine gewisse Regelhaftigkeit in den Fragen der Existenzsicherung und eine gewisse Behaglichkeit in mindestens einigen Lebensbereichen vermitteln Stabilitätserfahrungen im Status quo, die veränderungshemmend sind. Das Risiko, gesicherten Bestand zu gefährden, scheint in keinem Verhältnis zu stehen zu den potentiellen Gewinnen durch Veränderung.

Konkret erfahrbare soziale Errungenschaften sind der Gegenwert für Massenloyalität, die manifest wird im allgemeinen Rückzug in die Privatheit. Beteiligungsansprüche im Bereich öffentlicher Entscheidungen werden an die Träger politischer und wirtschaftlicher Macht abgetreten.

3. Motivation durch Mangel

Wenn man dem Ansatz Skinners folgt (und mit Skinner wären alle jene Motivationstheoretiker zu nennen, bei denen Motivation ausschließlich auf physische oder psychische Mangelzustände zurückgeführt wird, die nach Ausgleich, Spannungsreduktion verlangen – ein homöostatisches Modell also), dann ist dem Problem der Entpolitisierung des Alltags in der Tat beizukommen, wenn man die als Integration beschriebene Gleichgewichtslage durch Bereitstellung aversiver Umweltbedingungen aus der Balance bringt. Anders ausgedrückt: Differenzenerfahrungen, die so bedrohlich sind, daß sie Handlung und Entscheidung in jedem Falle herausfordern, sind am ehesten geeignet, den Rückzug aus ganzen Handlungsfeldern zu revidieren.

Wo Mangelzustand die Alltagsexistenz bedroht, kann gänzlich nicht auf innovatorische Impulse zur Existenzsicherung verzichtet werden.

Nun setzt freilich Mangel Veränderungsmotivation frei, nämlich Motivation zur Beseitigung des Mangels. Nur: Motivationstheoretische Forschung hat Hinweise auf eine negative Korrelation zwischen der Intensität des Mangels (gleich Motivationsstärke) und der

Lernreichweite (»breadth of learning«⁷) gefunden. D. h.: Je bedrohlicher der Mangelzustand, je intensiver also die Motivation, diesen Mangelzustand zu beenden, desto geringer wird die Komplexität der Lernerfahrung und des Veränderungsinteresses. Alles, was nicht *unmittelbar* der Erreichung des Zieles »Mangel-Beenden« dient, wird nicht wahrgenommen, wird in den Lernvorgang nicht einbezogen, fällt durch das Sieb der praktischen Motiviertheit. (Im Falle einer bevorstehenden Exmittierung im Sanierungsgebiet heißt das, daß von den Bewohnern nicht etwa die inhumane Stadtplanung problematisiert wird und die Administration, die Grundbesitzer und die sich ansiedelnde Industrie zum Aktionsgegner erklärt wird, sondern daß die einzige Lösung des Problems in der unverzüglichen Suche nach einem neuen Dach über dem Kopf gesehen wird. Dabei werden die übrigen Leidbetroffenen zu Mitbewerbern um das gleiche knappe Gut Wohnraum. Aktionsgegner wird also der ebenfalls leidbetroffene Nachbar, der als Konkurrent erscheint.)

Wie im Rahmen dieser Motivationstheorie (Lernen und Handlungsbereitschaft durch Mangel) Lernvorgänge beschrieben werden sollen, mit deren Hilfe eine Überwindung der Milieubindung, eine Überschreitung des spezifischen subkulturellen Erfahrungshorizontes möglich wäre, ist nicht auszumachen. Diese Theorie ist innovationsfeindlich, weil sich ihr zufolge alle Energien, die in den Lernvorgang investiert werden, in der Beseitigung des konkreten, bedrohlich empfundenen Mangels erschöpfen. Und das geschieht nach bewährtem Reaktionsmuster. Der Mangel wird unter diesen Bedingungen nicht politisierbar. Motiviertheit durch Mangel muß die Politisierung des Mangels als Umweg auf dem Weg zur Bedürfnisbefriedigung erscheinen lassen. Allein durch Mangel gespeiste Motivation ist demnach kaum geeignet, andere als systemstabilisierende Lernvorgänge zu fassen.

⁷ J. S. Bruner u. a., Breadth of Learning as a Function of Drive Level and Mechanization. In: The Psychological Review 62 (1955), 1, S. 1-10.

4. Motivation durch Kompetenz

In der neueren Motivationsforschung wird den Motivationskonzepten, die ausschließlich auf Defiziterfahrungen zurückgreifen, ein Motivationspotential gegenübergestellt, das sich aus Kompetenzerfahrungen speist. Dabei ist Kompetenz »an organisms capacity to interact effectively with its environment«⁸. Hier werden also Autonomieerfahrungen zum Handlungsantrieb. Diese Autonomieerfahrungen können einerseits begründet sein in erfolgreichem eigenem Umgang mit der Umwelt, die so als veränderbar erfahren wird.

Sie können andererseits adaptiert werden durch den Rückgriff auf produktive Erfahrungen anderer. Es geht also um eine Komplementarität von eigener und stellvertretender Erfahrungsbildung. In diesem Sinne haben etwa symbolisch vermittelte Erfahrungen anderer Modellfunktion für Lernende. Solche Kompetenzerfahrungen ermöglichen die Bereitstellung produktiver Alternativen zu gängigen Handlungsmustern, die aus der Mangelsituation heraus nicht formulierbar sind. Genau die Vermittlung solcher Kompetenzerfahrung und den Kompetenzzuspruch in einem produktiven Lernangebot könnte die wesentlichste Funktion der Lernorganisatoren im sozialen Feld sein.

Die Verbindung von Differenzerfahrungen von Betroffenen mit der eigenen und der von außen induzierten Kompetenzerfahrung könnte das Motivationspotential darstellen, das prinzipiell Lern- und Veränderungsbereitschaft im politisch sozialen Raum freisetzen kann.

5. Bürgerinitiativen als Lernprozesse im kommunalen Alltag

Solche Lernsituationen, in denen sich Bedürfnisorientierung (Thematisierung von manifest gewordenen gesellschaftlichen Defekten) verbindet mit der Erfahrung der Machbarkeit und der Verfügbarkeit zumindest der bedürfnisrelevanten Nahbereiche, finden sich gegenwärtig in zahlreichen kommunalen Aktivitäten und Bürgerini-

⁸ R. W. White, *Motivation reconsidered: The Concept of Competence*. In: *Psychological Review*, Vol. 66. 1959, S. 297:

tiativen. Die ohnmachtsüberwindende Kompetenzerfahrung kann sich in diesen Gruppen aus mehreren Quellen speisen. Einerseits können durch eine funktionale (statt hierarchische) Differenzierung in der Gruppe Teilkompetenzen addiert werden und so der Gruppe als ganzes ein stärkeres politisches Gewicht verleihen. Andererseits werden Stabilitätserfahrungen auch über die Einbindung in eine soziale Bezugsgruppe, die soziale Aktivitäten honoriert, vermittelt. Und schließlich können Handlungserfolge im sozialen Feld einen Zugewinn an Vertrauen in die eigene Veränderungskapazität einbringen.

Wichtig ist, daß die Kompetenz sich erweist im praktischen Lebensvollzug, in der handelnden Veränderung aversiver Umweltbedingungen. Lernen ist unter diesen Bedingungen Verhaltensänderung und nicht nur Einstellungs- und Meinungsänderung⁹.

Johannes Esser (BRD): Gesellschaftskritische Friedenserziehung in Familie und Erwachsenenbildung

1. Friedenserziehung sprengt den Rahmen bisheriger Erziehung, weil ihre Inhalte und Intentionen permanente Kritik gegenüber dem vorgegebenen Gesellschaftssystem implizieren. Gesellschaftskritische Friedenserziehung ist aber mit einem negativen Friedensbegriff in der Definition ›Abwesenheit von Krieg‹ (Johan Galtung) für friedensbezogene Lernprozesse nicht zu strukturieren.

Stattdessen muß jede konstruktiv-kritische Friedenserziehung auf ein *positives Friedensverständnis* aufbauen, das sich an gegenwartsbezogener Aufklärung sowie durch normenkritische und normenüberwindende Erziehungsinitiativen artikuliert. Der Familie

⁹ Zur veränderungsstrategischen Funktion von Bürgerinitiativen und zu den Sozialisationsbedingungen in politischen Aktionsgruppen vgl. den Band H.-E. Bahr (Hrsg.), Politisierung des Alltags – Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens. Neuwied 1972, in dem erste Teilergebnisse zur friedenspolitischen Bedeutung von Aktionsgruppen zusammengefaßt sind. Vgl. zu den Hypothesen dieses Beitrages ferner die kommentierte Fallstudie Scuola di Barbiana. In: Radius, Juni 1973.

wie auch der Erwachsenenbildung fallen in diesem langfristigen Aufklärungs- und Kommunikationsprozeß friedensentscheidende Funktionen zu; denn den politisch begründeten Herrschaftsinteressen und Machtentscheidungen auf regionaler, nationaler und/oder internationaler Ebene kann nicht allein das ›Friedenmachen‹ überlassen sein. Die Erziehung hat hier viele Leerstellen auszufüllen.

2. Eine Parteinahme für den Positiv-Frieden, der einem dynamischen Wandel unterliegt und daher nicht endgültig fixiert werden kann, ist unabdingbar. Für die Familienerziehung und Erwachsenenbildung ist eine Parteinahme für den Frieden grundlegend konstitutiv und ein übergeordnet gültiges Lern- und Verhaltensziel, um friedenshemmende Formen der Not und/oder Bevormundung als unsoziale Defizite in ihrer anti-emanzipatorischen Wirkung auf Individuen und Strukturen der Gesellschaft vorbehaltlos und bedingungslos aufzuheben. Das bedeutet in exemplarischen Aspekten: Familienerziehung kann nicht weiter auf eine sogenannte gute Erziehung zurückgreifen, die immer schon bestehende Normen und Abhängigkeitsverhältnisse zeitlos tradierend betonierte; oder: Die Erwachsenenbildung kann erst dann friedenswirksame Positionen realisieren, wenn Bildungseinrichtungen wie etwa Volkshochschulen durch eine entsprechende Umorientierung und Veränderung der Semesterprogramme ihre bisherige stabilisierende Funktion für Ruhe, Ordnung und andere Status-quo-Interessen aufgeben.

3. Die an der Herstellung von Friedensvoraussetzungen beteiligten Individuen und/oder Gruppen der Erziehungsbereiche von Familie und Erwachsenenbildung sind durch Bedürfnisse und Interessen geleitet, daß der Abbau inhumaner Lebensbedingungen als gesellschaftliche Strukturverhältnisse unterschiedlicher Komplexität fortschreitet, und dies besonders unter den folgenden Zielinteressen: Soziale Gerechtigkeit ist durch Abbau und Veränderung unsozialer Strukturen und Verhältnisse zu erweitern; direkte oder personelle und indirekt-strukturelle Gewalt ist verstärkt auf ein Minimum zu reduzieren. Die damit verbundenen Probleme können schon an asozialen Strukturverhältnissen in Erwachsenenbildung und Familie aufgezeigt werden.

4. Bisher sind Familie und Erwachsenenbildungsstätte immer noch Schonräume, geschützte Nischen, abgeschirmte und gesicherte

Erziehungsfelder, in denen eher a-politische Interessen als sozialpolitische und pädagogisch bedeutsame Friedensdefizite berücksichtigt werden. Insofern verhindern Status-quo-Interessen langfristig anzusetzende konstruktive Friedensbedingungen. Erzieherische Bemühungen um Bewahrung verzichten deshalb auf friedensrelevante Zielfindungsprozesse; sie fundieren dadurch weiterhin auch gruppen- und schichtenspezifische Privilegien, so daß sich benachteiligte Individuen/Gruppen und/oder Minderheiten aus Abhängigkeiten nicht befreien können. Das betrifft auch

5. die institutionelle und gesellschaftliche Krise der Familie und Erwachsenenbildung. Die Aufhebung der Krise aber erfordert neue, kritischere Erziehungskonzepte und Umwandlungsstrategien. Gegenüber tradierten Friedensdefiziten, die als komplexe und »organisierte Friedlosigkeiten« (Dieter Senghaas) in den Bereich von Familie und Erwachsenenbildung eingreifen, kann Familienerziehung und Andragogik als Grundstruktur der Gesellschaft erst dann die notwendig-kritische Funktion entwickeln und behaupten, wenn sie ihre emanzipatorischen Bestrebungen und Zielintentionen für den Frieden primär darauf ansetzt, daß

a) eine Erziehung zur Selbstverwirklichung, Entscheidungsfähigkeit und zu chancengleicher Mitbestimmung durchgesetzt wird,

b) sich in der Erziehung eine ausgeprägt kreativ-konstruktive Sensibilität für solidarische Notwendigkeiten und Möglichkeiten formieren kann,

c) eine Erziehung zum grundsätzlich kritischen Friedensbewußtsein als Voraussetzung für sozialpädagogisch-politische Maßnahmen initiiert und dynamisch erweitert wird.

6. Die in These 5 angesprochenen Leitziele zur gesellschaftskritischen Friedenserziehung setzen für Familienerziehung und Erwachsenenbildung neue Maßstäbe¹. Besonders müssen dabei die Erziehungsaufgaben um Konfliktanalysen, -lösungen, -stabilität und -belastbarkeit Berücksichtigung finden, um auf die generelle Konfliktbejahung als friedensrelevantes Basiselement hin zu erziehen. Deshalb sind Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln, die individuelle

¹ Vgl. Johannes Esser, Zur Theorie und Praxis der Friedenspädagogik. Wuppertal 1973.

und gesellschaftliche Interessengegensätze für Friedensvoraussetzungen und -bedingungen konstruktiv aufarbeiten, indem herrschaftskonforme, machtbewußte, normgebundene und problemfeindliche Bewußtseinsinhalte und Strukturverhältnisse ideologiekritisch entschlüsselt werden. Beispielsweise sind hier innerhalb der *Familie* etwa Herrschaftsfaktoren im Erziehverhalten oder Handlungen und Handeln auf die Interessenbedürfnisse und ihre möglichen friedenshemmenden Inhalte zu prüfen. Andererseits lassen sich auch Analysen und Lösungsmöglichkeiten für die Familie an Inhalten wie Disziplin, Gehorsam, Ordentlichkeit, unkritische Unterwerfung und Hierarchiegläubigkeit ermitteln.

Innerhalb der *andragogischen Praxis* sind für friedensrelevante Handlungsstrategien erforderlich:

- Kritische Problemkonzepte und Handlungsprojekte zum Abbau direkter und/oder indirekt-struktureller Gewalt,
- Projektgruppen, die Handlungsanalysen zur Reduzierung gesellschaftlich bedingter Benachteiligungen von Minderheitengruppen erstellen,
- richtungsweisende Frage- und Problemraster zur Einleitung von Lernprozessen für Konfliktbewußtsein und Eigenständigkeit bei politischen Durchsetzungsinteressen,
- Training von Arbeitsgemeinschaften, um Kritikbewußtsein auch im verstärkten Widerspruch durchzuhalten,
- Einübung von Solidaritätstypen, um gewaltlose Handlungen zur Reduzierung von emanzipatorischen Defiziten vorzubereiten,
- schließlich realisierbare und praktikable Alternativmodelle zur Verminderung und Reduzierung von Profitinteressen, die friedensrelevante Emanzipationsbestrebungen boykottieren wollen (und können).

7. Friedenserziehung kann unter diesen Umständen nicht auf ordentliche Friedfertigkeit hin erziehen oder auch auf eine größtmögliche Anpassung an Bestehendes und Gültiges oder auf sozial-politisches Desinteresse und Stillschweigen, sondern sie muß im Gegenteil über gesellschaftsbedingte Antagonismen aufklären, die sich einer gesellschaftskritischen Friedenserziehung stellen. Entsprechend kann die Verbreitung einer Erziehung zum Frieden in Familie und Erwachseneninstitutionen durch adäquate didaktische Strategie-

konzepte erfüllt werden. Unbedingt ist hierbei für Familie und Erwachsenenbildung zu bestimmen, inwieweit sich die Grenzen der Gewaltlosigkeit bestimmen lassen beziehungsweise ob nicht etwa alle Formen und Typen von Streik legale und gewaltlose Widerstandsformen und rechtmäßige und moralische Alternativen für Unterprivilegierte, Benachteiligte und/oder ohnmächtige Individuen darstellen.

8. Unter diesen Perspektiven muß eine gesellschaftskritische Friedenserziehung als permanent normenkritische Auseinandersetzung bewahrendes Erziehungsdenken aufgeben und verlassen und in seiner Unbrauchbarkeit für den Frieden strukturieren. Dem hat eine generelle Öffnung der Familie und Erwachsenenbildungsstätte zu folgen, und zwar radikal, also gründlich und zielstrebig friedensbezogen. In diesem Prozeß ist die gruppen- und schichtentraditierte Chancenungleichheit abzubauen, die Qualität der Solidarität und ihre Interessenebenen für einen allgemeinen Gewalt-, Herrschafts- und Machtabbau *auch für die Erziehung* zu entdecken und für den Lernprozeß in Familie und Erwachsenenbildung durch eine ideologiekritische Didaktik auszufächern.

Arbeitsgruppe »Friedensforschung« am Institut für Politikwissenschaft der Universität Tübingen: Zur Funktion von Unterrichtsmodellen für die Friedenserziehung

Vorbemerkung: Die Gruppe arbeitet an dem Forschungsprojekt »Die Funktion von Unterrichtsmodellen für die Friedenserziehung«. Sie wird seit September 1972 von der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung gefördert.

Angesichts einer steigenden Zahl von Veröffentlichungen zu einer Didaktik der Friedenserziehung möchte die Untersuchung prüfen, inwiefern bislang publizierte Modelle und Materialien, gemessen an ihrem eigenen Anspruch und gemessen an explizit zu formulierenden curricular-didaktischen Theorieansätzen komplexerer Art, als Beitrag zu einer Friedenserziehung gewertet werden können. Im Rahmen eines solchen Theorieverständ-

nisses sollen Unterrichtsmodelle konstruiert werden, deren kontrollierte Realisierung Aufschluß über mögliche Friktionen, Modifikationen und Kommunikationsschwierigkeiten bei der praktischen Anwendung durch Lehrer geben soll.

Das Thema eigener Unterrichtskonstruktionen ist bezeichnet durch »Ost-West-Konflikt / Abschreckungspolitik und ihre innergesellschaftlichen Auswirkungen und Bedingungen / Politische Handlungsmodelle zur Überwindung von Unfriedlichkeit«.

1. Friedenserziehung ist Teil einer gesellschaftlichen Praxeologie von Friedensforschung und ist insofern ihr eigener Gegenstand, als *Friedenserziehung gesellschaftliche Praxis unter den Bedingungen der Unfriedlichkeit* ist.

2. Friedenserziehung ist aber auch kein aparter Bereich von Erziehung überhaupt: mit der politischen Option »Frieden« wird ein wissenschaftliches und pädagogisches Handlungs- und Erkenntnisinteresse angezeigt, das dem allgemeinen erzieherischen Interesse an der Emanzipation von Individuen eine politisch zu operationalisierende Richtung zu geben vermag.

3. Friedenserziehung ist deshalb auch nicht ein bloßes Kommunikationsproblem zur »Verbreitung neuer Inhalte«. Wenn wir Friedenserziehung als ein in den Fluß gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse intervenierendes Sozialisationsfeld begreifen, dann müssen ihre Intentionen die Gesamtheit einer sozial- und erziehungswissenschaftlich eruierbaren Komplexität von Lern- und Handlungsfeldern reflektieren.

4. Von der Explikation von Friedensbegriffen als Realutopien führt noch kein Weg zu friedensrelevanten Erziehungs- und Lernzielen. Erst ihre Operationalisierung in strategische Handlungsmodelle könnte politische Indikatoren zur Gewinnung relevanter Lernziele liefern.

5. Pädagogische Versuche, Friedenserziehung auf den Nenner von eindeutig postulierten Verhaltensanweisungen zu bringen, könnten sich leicht als »Abrichtung zur Zufriedenheit« (Priester) oder als Verführung zu resignativer Dauerfrustration erweisen.

Mögliche politische Verhaltens- und Handlungsmodelle, Einstellungen etc. als Lernziele müßten im Sinne einer reflektierten und reflektierenden Sozialisation selbst Gegenstand des Unterrichts sein und transparent sein auf dem Hintergrund eines als unfriedlich ana-

lysierten und benannten gesellschaftlichen Zustandes.

a) Welche individuellen und gesellschaftlichen Handlungsmodelle mit dem Ziel Frieden sind für Schüler überhaupt realisierbar? Gehen sie über die für einen demokratischen Unterricht notwendigen gruppenspezifischen Fähigkeiten hinaus?

b) Welche Möglichkeiten der Identifikation können Schülern geboten werden? Inwieweit darf der Lehrer Emotionen wecken und steuern?

c) Welchen Stellenwert hat das Handlungsmodell Kriegsdienstverweigerung im Hinblick auf Frieden?

6. Es ist zu vermuten, daß es in der Friedenserziehung nicht damit getan sein kann, »Unterrichtsmodelle« zu produzieren, ohne Auskunft darüber zu haben, wie groß das Potential an möglichen Multiplikatoren (Lehrern) ist, die bereit und in der Lage wären, diese Modelle zu realisieren.

a) Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Bildungspolitiker, Schulen, Träger der freien Jugendarbeit und Lehrer ein Unterrichtsmodell zur Friedenserziehung durchführen können?

b) Wie kann es gelingen, die Produktion derartiger Modelle so in die Unterrichtspraxis zu integrieren, daß sie entsprechend ihrer Verknüpfung mit dem pädagogischen Interesse »Emanzipation« an einem zentralen Platz eingeordnet werden?

c) Müßte man nicht Lehrer und Erzieher in die Planung einschalten?

7. Friedenserziehung müßte versuchen, die Phänomene der Unfriedlichkeit auf gesellschaftlicher und internationaler Ebene so zu verarbeiten, daß sie »existentielle Betroffenheit« zu erzeugen, zu aktualisieren und an ihr anzuknüpfen vermag.

a) Gibt es ein primäres, anthropologisches, fundiertes Interesse an Frieden?

b) In welchen emotionalen und sprachlichen Formen wird es von Schülern artikuliert?

c) Kommen relativ weit abstrahierte Themen der Friedensforschung diesen Interessen überhaupt entgegen?

d) Auf welche Dimensionen des Themas Frieden beziehen sich die Vorurteile, die die Bereitschaft zum Frieden verstellen?

Erhard Meueler (BRD): Imperialismus – ein unterdrückter Lerninhalt

I

Im Herbst 1972 bat Bundeskanzler W. Brandt die Konferenz der Ministerpräsidenten der BRD in einem Brief, sich dafür einzusetzen, daß »die Fragen der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik im Schulunterricht allgemein mehr Beachtung« fänden. Entwicklungspolitik sei langfristig nicht ohne starken Rückhalt in der Bevölkerung denkbar, daher sollten die dafür erforderlichen Einsichten und Fähigkeiten schon im Schulalter erworben werden¹.

An welche Art von Unterricht dachte W. Brandt?

An eine didaktische Umsetzung der Informationspolitik des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und der kirchlichen Entwicklungs-Organisationen »Brot für die Welt« und »Miserere«? Ein solcher Unterricht wird schon seit Ende der 60er Jahre zunehmend in Unterrichtsmodellen didaktisch strukturiert.² Zu den Fächern der älteren Schulbücher³, die diese Materialien zum Teil fortschreiben, gesellt sich hier fast durchgehend eine neue Fehleinschätzung des Problembereichs:

Anstatt zu diskutieren, warum die Unterentwicklung vieler Länder Bedingung »einer kontinuierlichen expansiven Verwertung privater Kapitalinteressen« ist⁴, beschäftigen sie sich nach einer einleitenden phänomenologischen Darstellung von Unterentwicklung nicht mit deren Ursachen, sondern mit den moralischen Antrieben einer scheinbar uneigennütigen »Entwicklungshilfe« der Bundesregierung und der deutschen Kirchen. Zu deren Unterstützung, Ver-

1 Vgl. Frankfurter Rundschau v. 1. 11. 1972.

2 Vgl. die Bibliographie »Dritte Welt im Unterricht«. In: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium 4/1972, S. 30–32.

3 Vgl. K. Fohrbeck; A. J. Wiesand; R. Zahar, Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht. I. Schulbuchanalyse. Opladen 1971; E. Meueler, Der Themenbereich »Dritte Welt/Entwicklungspolitik/Entwicklungshilfe« in Lehrplänen und Schulbüchern des Religionsunterrichts. Schule und Dritte Welt. Nr. 27, Bonn 1971.

4 J. Küster, »Entwicklungspolitik« als Mittel kapitalistischer Systemstabilisierung. In: F. Büttner (Hrsg.), Sozialer Fortschritt durch Entwicklungshilfe. München 1972, 45.

besserung und finanzieller Vermehrung wird aufgerufen, ohne daß deutlich gemacht wird, welche ideologische Funktion dieser Begriff für den umfassenderen Zusammenhang interessenbestimmter Entwicklungs-Politik hat und welche tatsächlichen Antriebe diese Politik bestimmen. Sie verzichten auf historische wie strukturelle Analysen und suggerieren, »Kolonialismus und Imperialismus... seien abgeschlossene Phasen der Vergangenheit, bedauerliche einerseits, aber andererseits ohne konkreten Bezug zur heutigen Gegenwart der Entwicklungspolitik. Letztere, so gewinnt man den Eindruck, wäre demnach offenbar das Produkt einer unbefleckten politischen Empfängnis. Daß dies natürlich nicht der Fall ist, daß Entwicklungspolitik wenig mehr als eine im Grunde nur sublimere, zeitgemäße Variante klassischer Herrschaft und Ausbeutung ist«⁵, wird verschwiegen oder nur ganz dezent angedeutet.

Wollte W. Brandt etwa einen Unterricht vorschlagen, der diese Defizite auffüllt und über den ökonomischen Zusammenhang zwischen unserer Entwicklung und der Unterentwicklung der Dritten Welt informiert?

Daß Raubkolonialismus, Imperialismus und Neo-Kolonialismus bislang unterdrückte Lerninhalte unserer Schulen waren, lag ja nicht an den Versäumnissen der sog. Entwicklungsländer-Forschung oder dem Modernitätsrückstand von Schulbuch-Autoren und Richtliniengestaltern, sondern hatte andere Gründe: Die Schule ist ein politisches Instrument zur Sozialisation der Heranwachsenden gemäß der herrschenden Ideologie. Diese ist die einer marktwirtschaftlich, d. h. kapitalistisch strukturierten Konsumgesellschaft. Ein wissenschafts- wie konfliktorientierter Unterricht über »Entwicklung/Unterentwicklung« müßte zeigen, daß sich die wirtschaftliche Entwicklung der westlich-kapitalistischen Staaten (und damit das wirtschaftliche Wachstum, die Vollbeschäftigung und die Vermögensbildung in der BRD) und die zunehmende Unterentwicklung überseeischer Länder gegenseitig bedingen. Um zu zeigen, daß das wissenschaftliche Wort »Imperialismus« mit Herrschaft, Willkür und vor allem Straflosigkeit zu tun hat, würde er über die weihnachtliche Gleichzeitigkeit amerikanischen Bombenterrors in

⁵ Vgl. Küster, a. a. O., S. 48.

Vietnam und amerikanischer Katastrophenhilfe in Managua (1972) reden und nachweisen, daß beides durch eine Konzeption amerikanischer »Auslandshilfe« (Entwicklungshilfe) gedeckt ist, die Kredite, Militärhilfe und Katastrophenhilfe je nach Gutdünken zur Sicherung und Erweiterung der wirtschaftlichen Herrschaft über abhängige Länder einsetzt. Ein solcher Unterricht müßte den Widerspruch thematisieren, daß die USA 1949 auf der Höhe ihrer Macht unter Präsident Truman (4. Punkt der Regierungserklärung) verkündeten, die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts würde das endgültige Ende kolonialer Ausbeutung bringen, und daß das gleiche Land später Teile der Dritten Welt auf grausamere Weise zerstörte als irgendeine Kolonialmacht in der Geschichte zuvor: Die Friedensmacht USA führte in der Dritten Welt gegen das kleine Vietnam den grausamsten und schrecklichsten Vernichtungskrieg der Weltgeschichte.

Da man die Konflikte zwischen den westlichen Industriestaaten und den unterentwickelten Ländern weitgehend als Arbeitskonflikte mit weltweiten Ausmaßen beschreiben kann, könnte eine entsprechende politische Aufklärung der Schüler aber »dem ›Arbeitsfrieden‹ in der BRD gefährlich werden, wenn der Lohnabhängige im internationalen Konflikt seinen eigenen, in der BRD verdeckten Konflikt mit seinem ›Partner‹ im Rahmen privatwirtschaftlich geregelter Arbeitsverhältnisse der BRD erkennt«⁶. Das Wissen darum, was der Reichtum der einen mit der Armut der anderen zu tun hat und warum die einen befehlen können und die anderen zu gehorchen haben, kann freilich gefährlich werden. Denn es entsteht Empörung, »wenn sich das Wissen um die progredierende Vernichtung menschlicher Lebenschancen und menschlichen Lebens in den Entwicklungsländern verbindet mit der doppelten Erkenntnis der Beschlagnahme meiner selbst als Instrument dieses Prozesses sowie des factum brutum, auf andere Weise demselben Prozeß ausgesetzt, Räuber also und Beraubter in einem zu sein«⁷.

6 H. Bosse, Idee und Interesse. In: E. Meueler (Hrsg.), Lernbereich Dritte Welt, Düsseldorf 1972, 96–127, 104.

7 G. Koneffke, Soziale Gerechtigkeit in pädagogischer Sicht. In: E. Meueler, Lernbereich . . . , 267.

II

Solche Einsichten bleiben freilich Makulatur, solange nicht versucht wird, in entschlossener Solidarität zur Veränderung der als kritikwürdig erkannten Situation beizutragen.

Im Frühjahr 1974 wird (voraussichtlich in einer Ko-Produktion der Verlage A. Bagel und Patmos, beide Düsseldorf) ein Paket offener Curricula für eine fächerübergreifende politische Aufklärung in Sekundar-Stufe I und II erscheinen: »Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und der Dritten Welt«.

23 Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Praktiker und Studenten haben hier auf der Basis umfangreicher wissenschaftlicher Analysen und der mit »Soziale Gerechtigkeit«⁸ gemachten politischen wie didaktischen Erfahrungen 12 lernzielbestimmte Unterrichtsmaterialien erarbeitet, die alle Informationen für alle Unterrichtsteilnehmer gleichzeitig darbieten:

Sekundar-Stufe I

Heft 1 (*Hundsörfer / Meueler / Otten, Francisco Pizarro oder: Die Einführung der Unterentwicklung*) ist so etwas wie eine »doppelte Einführung in den Problembereich ›Unterentwicklung / Entwicklung‹: Zum einen dokumentiert es einen Konflikt mit dem Hessischen Rundfunk, die aus politischen Gründen nicht zustande gekommene Schulfunkreihe gleichen Titels betreffend, zum anderen versucht es anhand der Geschichte der Beziehungen unserer Gesellschaft zu den Ländern der Dritten Welt so etwas wie eine Geschichte des Kapitalismus zu skizzieren.

Heft 2 (*Hiersemenzel / Meueler, Brasilien*) beschreibt am Beispiel der brasilianischen Wirtschaftsgeschichte »Wachstum ohne Entwicklung«.

Heft 3 (*Becker / Holzbrecher / Meueler, Chile*) zeigt, daß die Geschichte Chiles eine Geschichte der Ausbeutung seiner Reichtümer durch Ausländer gewesen ist. Es fragt danach, ob und inwieweit es der Regierung unter dem Marxisten Allende gelingen wird, diese ökonomische Abhängigkeit Chiles zu überwinden.

Heft 4 (*Hundsörfer / Meueler, Tanzania*) behandelt das Verhältnis von Planung und Entwicklung am tanzanianischen Beispiel. Die Analyse der Ausgangslage einer eigenständigen Entwicklung dieses Landes läßt danach

8 E. Meueler, Soziale Gerechtigkeit. Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik Deutschland. Textbuch und Didaktische Erläuterungen. Düsseldorf 1971. In: E. Meueler (Hrsg.), Lernbereich Dritte Welt. Düsseldorf 1972, wurde diese erste Phase einer notwendigerweise langfristigen Curriculumentwicklung durch 12 Gutachter einer unnachsichtigen ideologie- und normenkritischen Analyse unterzogen.

fragen, was die Deutschen in Ost-Afrika zu suchen hatten.

Heft 5 (*Helbig, Rassismus im südlichen Afrika*) stellt fest, daß im südlichen Afrika die Nichtweißen mit Hilfe von Rassengesetzen ausgebeutet werden und die deutsche Industrie davon profitiert. Es gibt die notwendigen Informationen über den Rassismus im südlichen Afrika und das dort drohende zweite Vietnam.

Heft 6 (*Hemmerich / Meueler / Schade, Deutsche Firmen in der Dritten Welt*) beschäftigt sich damit, wem deutsche Direktinvestitionen in der Dritten Welt nützen. Es diskutiert die Frage, ob die Tätigkeit von Firmen aus der BRD in der Dritten Welt die wirtschaftliche Abhängigkeit der unterentwickelten Länder von den reichen westlichen Industrienationen zu überwinden oder zu verfestigen hilft.

Heft 7 (*Becker / Hundsdoerfer, Brot für die Dritte Welt?*) untersucht die Rolle der Kirchen im Problemfeld »Unterentwicklung / Entwicklung« insbesondere daraufhin, welche Informationspolitik die Kirchen in Sachen »Dritte Welt und wir« betreiben.

Heft 8 (*Entwicklungshelfer und andere, Lernen und Helfen in Übersee*) behandelt die Entwicklungsproblematik aus der Sicht von Entwicklungshelfern, die über ihre Erwartungen, Erfahrungen, Schwierigkeiten und Einsichten berichten.

Heft 9 (*Horstmann / Hüttenmüller / Meueler, Urlaub der Reichen in den Ländern der Armen*) stellt fest, daß immer mehr Bundesbürger ihren Urlaub in unterentwickelten Ländern verbringen. Am Beispiel Kenyas, des beliebtesten deutschen Reiselandes in Ostafrika, wird untersucht, welche Auswirkungen der Tourismus auf ein unterentwickeltes Land haben kann.

Heft 10 (*Korte / Meueler / Schroedter, Eigentum in der BRD*) zeigt, daß nicht nur im internationalen Rahmen, sondern auch in der BRD die Reichtums-Entwicklung weniger die relative Besitzlosigkeit der großen Mehrheit bedingt.

Heft 11 (*Becker / Holzbrecher / Meueler, Ausländische Arbeiter in der BRD*) fragt danach, wem die Arbeit der 2,5 Millionen ausländischer Arbeiter in der BRD nützt, kurz: ob die Ausländerbeschäftigung Ausbeutung oder Entwicklungshilfe ist.

Sekundar-Stufe II

Die völlige Überarbeitung von »Soziale Gerechtigkeit« (1971) durch U. Hiersemenzel, E. Meueler und M. Münzel wird die Thematik für die gymnasiale Kollegstufe in Form einer kritischen Wissenschafts-Propädeutik darbieten.

Ben ter Veer (Niederlande): Entwicklung eines Curriculum zur Friedenserziehung

Die sich mit Friedenserziehung befassende Arbeitsgruppe des der Staatlichen Universität von Groningen angegliederten Polemologischen Instituts und die Stiftung für den Aufbau des Friedens («Vredesopbouw») in Den Haag arbeiten an der Entwicklung eines Curriculum für Friedenserziehung für das intellektuelle Niveau von Schülern, die die dritte Klasse der HAVO besuchen, also für Vierzehn- und Fünfzehnjährige, die nicht auf die Universität vorbereitet werden.

Die Zielsetzungen der Arbeitsgruppe gehen dahin, daß nach der Realisierung des Curriculum Lehrer und Schüler, die die mit Krieg und Frieden sowie mit der Kooperation auf dem Entwicklungssektor verbundenen Probleme erörtern wollen, in der Lage sind, Materialien und Arbeitsweisen zu wählen, die zur Erreichung ihrer Ziele notwendig sind.

Das Curriculum wird folgende Teile umfassen:

1. einen systematischen Überblick über Kriegs- und Entwicklungsprobleme;
2. eine Anzahl von Fallstudien über damit in Zusammenhang stehende Konflikte;
3. (als Teil jeder Fallstudie) eine Diskussion der Auswirkungen, die der Konflikt auf die niederländische Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen hat; die sogenannte niederländische Komponente;
4. ein Lehrerhandbuch, Fragen und Aufgaben;
5. ein Verzeichnis der Grundgedanken und ihrer Erklärung.

Die Arbeitsgruppe hält es für notwendig, daß ein derartiges Curriculum in ständigen Diskussionen zwischen Lehrern und Schülern, Autoren, Didaktikern und Verlegern entwickelt wird.

Methode und Planung

Das Projekt erfordert die Kooperation von 28 Lehrern und rund 1000 Schülern. Der erste Arbeitskreis hat bereits mehrmals getagt.

Er besteht aus sieben Teams an sechs Schulen; ein Team setzt sich aus einem Geographie- und einem Geschichtslehrer zusammen. Der Arbeitskreis soll während eines Zeitraums von anderthalb oder zwei Jahren alle drei Wochen zusammentreten.

Ein Arbeitskreis soll jährlich vier Fallstudien erarbeiten. Dies soll in zwei Abschnitten von jeweils zehn Wochen erfolgen, von denen der eine vor, der andere nach den Weihnachtsferien liegt, wobei zwei Fallstudien auf einen Abschnitt fallen. Auf diese Weise wird sich ein Team etwa im Verlauf von zwei Dritteln des Schuljahrs Problemen widmen, die mit Krieg und Frieden und mit der Kooperation auf dem Entwicklungssektor in Zusammenhang stehen. Die restlichen 15 Wochen können von den Lehrern für den üblichen Unterrichtsstoff der dritten Klasse der HAVO verwendet werden.

Die Sitzungen des Arbeitskreises werden fortgesetzt, ungeachtet der Beschäftigung der einzelnen Lehrer mit einem bestimmten Thema im Unterricht. Während der Sitzungen werden Ziele und verwendetes Material fortwährend evaluiert. Die in diesen Sitzungen angeeigneten Informationen werden zur Klärung von Zielen und zur Verbesserung von Unterrichtsmaterial und Arbeitsformen verwendet.

Der zweite Arbeitskreis wird gerade gebildet. Er wird in ähnlicher Weise vorgehen. So können 12 Fallstudien zwischen dem 15. August 1973 und dem 1. Januar 1975 erarbeitet werden. Falls die Arbeitskreise dazu bereit sind und die erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, können weitere vier Fallstudien zwischen Januar und August 1975 in Angriff genommen werden.

Verhandlungen mit der Aufsichtsbehörde für das Weiterführende Bildungswesen über die wegen des Abweichens vom herkömmlichen Lehrplan erforderlichen speziellen Bedingungen sind noch im Gange. Von seiten der Arbeitsgruppen und des ersten Arbeitskreises erfolgten Änderungen am ursprünglichen Konzept, um eine möglichst geringe Beeinträchtigung des Curriculum zu gewährleisten und gleichzeitig die Bedingungen für seine fruchtbare Weiterentwicklung sicherzustellen. Es ist das erklärte Ziel der Arbeitsgruppe, innerhalb der Struktur der bestehenden Bildungsprogramme zu operieren.

Die Arbeit in Teams

Die ständigen Arbeitskreise setzen sich aus drei Gründen aus Teams von Lehrern verschiedener Disziplinen zusammen:

1. Die verschiedenen Aspekte der im Zusammenhang mit Krieg, Frieden und Kooperation auf dem Entwicklungssektor stehenden Probleme können von dem Lehrer behandelt werden, der mit ihnen am besten vertraut ist.

2. Die Mitglieder des Teams können gemeinsam über die beste Methode der Behandlung dieser Probleme im Unterricht beraten.

3. Die Beziehungen innerhalb der Gruppe zwischen den Schülern und den beiden Lehrern sind eine besondere Garantie für eine vielseitige Diskussion.

Zusammenstellung des Diskussionsmaterials

Abgesehen von systematischen Diskussionen werden die folgenden Themen zum Zweck der Illustration zur Sprache kommen:

1. die sozio-ökonomische Entwicklung von Ghana und die Umstrukturierung der Kakao- und Bauxitindustrien in den Niederlanden;

2. die sozio-ökonomische Entwicklung des Sudan und die Umstrukturierung der Textilindustrie in den Niederlanden;

3. die sozio-ökonomische Entwicklung von Kuba;

4. Rohr- und Rübenzucker und die holländische Landwirtschaftspolitik im Rahmen des Gemeinsamen Marktes;

5. Seeschifffahrt für die Entwicklungsländer;

6. die Entwicklung von Angola und der Befreiungskrieg gegen Portugal;

7. die Entstehung des Kalten Krieges 1945-49;

8. der Nahostkonflikt;

9. der griechische Coup von 1967;

10. der Vietnamkrieg;

11. die Kubakrise von 1962/Rüstungswettlauf, Rüstungskontrolle und Abrüstung;

12. die Tschechoslowakei 1968.

Die ersten sechs Themen werden dazu dienen, wesentliche Probleme auf dem Gebiet der Kooperation für die Entwicklung der Länder der Dritten Welt zur Diskussion zu stellen; bei der Erörterung der zweiten Themengruppe wird eine Klärung der mit Krieg und Frieden gekoppelten Probleme angestrebt.

Darüber hinaus existieren außerdem Vorschläge für die Themen der vier Fallstudien, die von Januar bis August 1975 behandelt werden könnten; sie sind jedoch noch nicht endgültig festgelegt worden. Es handelt sich um:

1. die niederländische Politik im Hinblick auf Entwicklungsprojekte;
2. Indien – China (Evolution – Revolution);
3. der Konflikt zwischen Indien und Pakistan und die Entstehung von Bangla Desh;
4. synthetisches Material, Klub von Rom und DD2.

Unter anderen trugen (in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit) folgende Erwägungen zu der Entscheidung über die curricularen Themen für die Schüler bei:

a) den Initiatoren ist es unter Verwendung dieser Reihe von Fallstudien möglich, die wichtigsten der mit Krieg, Frieden und Kooperation auf dem Entwicklungssektor verbundenen Probleme zur Diskussion zu stellen;

b) die Einführung der Fallstudien in die bestehenden Lehrpläne wurde berücksichtigt;

c) in einigen Fällen wurde der aktuelle Charakter einer Fallstudie und der Einfluß des Konflikts auf Nachkriegsentwicklungen erwogen;

d) das Engagement der Niederlande im Konflikt;

e) das politische Gleichgewicht innerhalb der Gesamtheit der Themen.

Der Bezug auf die Niederlande

Nach Möglichkeit sollen alle Fallstudien Material enthalten, die sich beziehen auf:

1. die Bedeutung des Problems oder Konflikts für die niederlän-

dische Gesellschaft;

2. den Prozeß und die Ergebnisse der Meinungsbildung in einigen Gemeinden innerhalb der niederländischen Gesellschaft;

3. die politischen Auffassungen und entsprechenden Entscheidungen, die von zahlreichen niederländischen Institutionen, Organisationen und Gruppen gefällt werden und die infrage stehenden Probleme beeinflussen oder zu beeinflussen suchten (Regierung, Parlament, politische Parteien, Gewerkschaften, Handel und Industrie, Kirchen, Aktionsgruppen usw.);

4. wesentliche Fragen über die Art und Weise, in der Schüler dieses Alters ihr eigenes Leben und ihre Lebensbedingungen gestalten, die aber zugleich eine analoge Beziehung zu Problemen im Makrobereich haben¹.

Pierre Deleu (Belgien): Konflikt- und Friedenserziehung im reformierten belgischen Erziehungswesen

Da Konflikt- und Friedenserziehung bereits in den neuen curricularen Rahmenrichtlinien der flämischen Sekundarschulen enthalten ist, besteht die wichtigste Aufgabe darin, diese curricularen Richtlinien in der Praxis zu realisieren. Dieses Problem wird sich auch für die Grundschulen ergeben, für die neue curriculare Rahmenrichtlinien in Vorbereitung sind. – Nur an unseren Universitäten wird bislang im Bereich der Konflikt- und Friedenserziehung nichts oder nur wenig getan. Eine Ausnahme bilden die Universitäten von Brüssel (flämisch) und Louvain (flämisch), an denen es im Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaft einen entsprechenden Kurs gibt.

¹ Die Verantwortung für die Herausgabe der Reihe von Fallstudien über Krieg, Frieden und die Kooperation auf dem Entwicklungssektor wird von der oben erwähnten Arbeitsgruppe getragen.

Name und Anschrift des Projektleiters lauten: drs. B. J. Th. ter Veer, c/o Polemologisches Institut der Staatlichen Universität von Groningen, 19 Ubbo Emmius-singel, Groningen, Niederlande.

Wir gehen davon aus, daß die Lösung, Reduktion oder Beseitigung von Konflikten nicht immer möglich ist. Oft kann auch das Konfliktmanagement genauso wichtig sein. Wie man sich in einzelnen Konflikten verhält, hängt davon ab, welcher Art diese Konflikte sind und welche Probleme gelöst werden sollen.

Bei der Realisierung von Friedens- und Konflikterziehung lassen sich mindestens drei Gruppen von Problemen unterscheiden:

a) In bezug auf die Fächer, in die diese Themen integriert werden sollen.

b) In bezug auf die Inhalte und die pädagogischen Verfahren.

c) In bezug auf die Lehrerausbildung.

1. Gegenwärtig werden diese Themen in die politische Bildung (maatschappelijke vorming), die Geschichte und die Philosophie (häufig auch in den Religionsunterricht) integriert.

2. Die Inhalte und pädagogischen Verfahren scheinen kein wesentliches Problem darzustellen, zumal es auch genügend gute Informationen und Materialien in anderen Ländern gibt, die nach der notwendigen Adaptation durchaus auch verwendet werden können. – Nach unserer Auffassung liegt eine der wesentlichen Voraussetzungen für eine wirkliche Konflikt- und Friedenserziehung darin, die Selbständigkeit des Lehrers auch im Hinblick auf die Inhalte, die er für den Unterricht auswählt, zu akzeptieren, vorausgesetzt, daß er sich selbst richtig beurteilt und seine Situation kritisch einschätzt.

3. Staatlicherseits wurde das Instituut voor Conflictstudie in Antwerpen darum gebeten, die gegenwärtige Situation der Lehrer im Hinblick auf diese Probleme zu untersuchen. Dabei stand im Zentrum der Untersuchung die Frage, ob die Lehrerausbildung angemessen sei. – Nach unseren Ergebnissen ist lediglich eine teilweise Neuorientierung, nicht jedoch eine vollständig neue Konzeption der Lehrerausbildung notwendig.

Einige allgemeine Prinzipien und Voraussetzungen, die wir im Augenblick zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen nehmen:

1. Wir gehen von der bestehenden Situation aus, das heißt, wir betrachten das augenblickliche belgische Erziehungssystem als gegeben, selbst wenn wir davon überzeugt sind, daß in Zukunft tiefgreifendere Reformen notwendig werden.

2. Wir gehen ebenfalls davon aus, daß die mit Friedens- und Konflikterziehung betrauten Lehrer prinzipiell dieser Aufgabe gewachsen sind und daß Friedens- und Konfliktforschung in der Schule möglich ist.

3. Leistungsdruck und Indoktrination sind mit Konflikt- und Friedenserziehung unvereinbar, da sie jeden Versuch in Richtung auf Selbständigkeit begrenzen. Selbständigkeit ist jedoch eine entscheidende Voraussetzung für Friedens- und Konflikterziehung.

Einige praktische Anmerkungen:

Da unsere Kommission erst neu gebildet worden ist, müssen wir mit einigen Vorbereitungstreffen beginnen:

1. Mit den betreffenden Schulräten, den Leitern der örtlichen Arbeitsgruppen, die bereits einige der mit den neuen curricularen Rahmenrichtlinien verbundenen Probleme untersucht haben, und vielleicht mit einigen Lehrern, die schon selbst Erfahrungen mit der Realisierung dieser curricularen Rahmenrichtlinien gewonnen haben (die neuen curricularen Rahmenrichtlinien wurden stufenweise eingeführt, zuerst in wenigen Versuchsschulen; seit diesem Jahr sind sie jedoch aufgrund eines Erlasses des belgischen Erziehungsministers in allen Schulen gültig).

2. Es sollen vom Ministerium finanzierte Seminare über einige Themen aus dem Bereich der Friedens- und Konflikterziehung durchgeführt werden, die von dem in Punkt eins genannten Personenkreis und uns vorgeschlagen werden und an denen alle interessierten Lehrer teilnehmen können.

3. Der Besuch dieser Seminare ist freiwillig, auch wenn die Lehrer von einem Schulrat dazu eingeladen werden; doch wird der Besuch dieser Veranstaltungen, wenn sie gut organisiert und geographisch entsprechend verteilt werden, voraussichtlich zufriedenstellend sein.

4. Wahrscheinlich ist es notwendig, für die Lehrer einen Grundkurs als allgemeine Einführung einzurichten. Wenn dies einmal geschehen ist, werden sicherlich einige zusätzliche Seminare ausreichen.

In diesem Zusammenhang galt es lediglich einige unserer Bemühungen um die Realisierung von Friedens- und Konflikterziehung

im belgischen Schulwesen zu beschreiben; nähere Informationen können vom genannten Institut erhalten werden¹.

Unto Vesa (Finnland): Friedenserziehung: Ziele, Realisierung, Ergebnisse*

Bericht über ein finnisches Experiment

Einführung: In jedem Sommer finden in Finnland zahlreiche Sommerkurse statt, in denen Themen behandelt werden, die in der Regel nicht in den offiziellen Lehrplänen der Schulen enthalten sind. Im letzten Jahr konzentrierte sich einer der Kurse auf Friedensforschung. Teilnehmer waren Schüler der Sekundarstufe zwischen 15 und 18 Jahren. Ziel dieses Kurses war es, die Schüler mit den Fragen, Problemen und Zielen dieser neuen Wissenschaftsdisziplin vertraut zu machen. Dabei sollte zugleich ein Beitrag zur Realisierung der folgenden acht Prinzipien geleistet werden, die eine finnische Expertengruppe für die Reform der politischen Bildung aufgestellt hatte, die aber bislang im Rahmen des finnischen Schulsystems nur unzulänglich realisiert worden sind:

1. das *Prinzip des Internationalismus*; statt das eigene Land zum Ausgangspunkt zu nehmen, müssen die Dinge aus einer globalen Perspektive analysiert werden; eine Weltperspektive impliziert eine kritisch-vergleichende Einstellung zu den verschiedenen Systemen;
2. das *Prinzip der Analyse von Geschichte und historischem Wandel*; die gegenwärtige Situation muß als Produkt einer historischen Entwicklung sowie eines ständigen Wandels gesehen werden;
3. das *Prinzip der Analyse sozialer Konflikte*;
4. das *Prinzip der Analyse der Klassenstruktur* und der bestehenden *Ungleichheit* in der Gesellschaft;
5. das *ökologische Prinzip*; das Verhältnis zwischen Mensch und Natur; die Analyse der sozialen Nutzbarmachung von natürlichen Wirtschaftsquellen;
6. das *Prinzip der Produktionsanalyse* und der Berücksichtigung der *Be-*

* Zusammenfassung Regine Staudenmayer.

¹ Pierre Deleu, Directeur, Institut voor Conflictstudie, Handelsbeurs, Twaalfmaandenstraat, B 2000 Antwerpen, Belgien.

deutung des ökonomischen Systems;

7. das *Prinzip der Gesellschaftsanalyse aus der Sicht der Systeme* (und nicht als Summe von Individuen, Familien usw.);
8. das *Prinzip der Friedensförderung, der Ausbreitung von Demokratie, der Verwirklichung von sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit und der Planung hinsichtlich des Einsatzes verfügbarer Mittel; das Prinzip der Opposition gegen die Macht der Monopole und des Imperialismus.*¹

Verwirklichung: Der Sommerkurs, an dem 22 finnische und 4 amerikanische Schüler, 6 Lehrer und 15 Gastdozenten teilnahmen, dauerte knapp drei Wochen. Alle in dieser Zeit anfallenden, den Sommerkurs betreffenden Entscheidungen wurden von den Teilnehmern gemeinsam getroffen. Sie bildeten eine sich selbst organisierende Lerngruppe, die darüber entschied, wie das tägliche Programm aussehen sollte, welche Bedeutung einzelnen Themen beizumessen sei, welche Gäste eingeladen werden sollten, welche Materialien zu beschaffen seien, wie der Unterricht organisiert werden sollte und wie die Aufgaben und Pflichten in der Gemeinschaft zu verteilen seien. Das Programm des Seminars bestand u. a. aus den vier mit dem Thema eng verbundenen Hauptkursen:

- Grundlagen der Friedensforschung (20 Stunden)
- Psychologische Grundlagen der Friedensforschung (11 Stunden)
- Zivile Verteidigung, gewaltlose Kampfmethoden (4 Stunden)
- Imperialismus, Unterentwicklung, gegenwärtige internationale Konflikte (18 Stunden).

Die Gastdozenten sprachen über internationale Organisationen, die Vereinten Nationen, Umweltprobleme, Kommunikationsmedien und Gewalt, Alternativen der Verteidigungspolitik, Kuba, Nordkorea, China usw. Man versuchte eine Strukturanalyse des internationalen Systems unter Betonung ökonomischer Faktoren, die in eine Kritik der gegenwärtigen Weltsituation mündete und zu der Einsicht führte, daß friedensrelevante Aktionen unerläßliche Mittel der Friedensbewegung sind.

Ergebnisse: Die meisten Schüler waren mit nahezu allen Aspek-

¹ Ensimmäisen ja toisen asteen koulujen yhteiskunnallisen opetuksen uudistamista pohtineen asiantuntijatoimikunnan muistio (Bericht über die Expertenkommission für die Erneuerung der Gesellschaftslehre in Primar- und Sekundarschulen), Suomen Teiniliitto r. y. 1971.

ten des Sommerkurses zufrieden, insbesondere mit der Atmosphäre, der Schuldemokratie, den guten Beziehungen zwischen allen Teilnehmern, den Arbeitsmaterialien, der Art des Unterrichts und den Inhalten des Kurses. Dies war erfreulich und wog die vereinzelt laut gewordenen Klagen auf, in denen vor allem darauf hingewiesen wurde, daß das Programm zu gedrängt und schwierig sei.

Doch wir wollten uns nicht mit einer bloßen Einschätzung des Kurses durch die Schüler begnügen und versuchten daher, ihn zu evaluieren, d. h. seine Wirksamkeit – gemessen an seinen Zielen – festzustellen. Als Kontrollgruppe diente dabei ein Sommerkurs über internationale Politik. Aufgrund der kleinen Population war es natürlich nicht möglich zu signifikanten Ergebnissen zu kommen. Doch zeigten die Ergebnisse einen Lerngewinn der Schüler im kognitiven Bereich und einige Einstellungsänderungen, etwa im Hinblick auf das Verständnis der Schuldemokratie und der Friedensidee. Auf diese Daten kann hier nicht näher eingegangen werden. Im Ganzen scheint ein erheblicher Lerngewinn der Schüler darin gelegen zu haben, daß ihre Anschauungen sicherer waren und besser von ihnen begründet werden konnten.

Bedeutung: Sommerkurse wie der über Friedensforschung für Sekundarschüler haben die Funktion, dem Schulsystem neue Impulse zu geben und Innovationen im Hinblick auf Unterrichtsinhalte und -methoden zu testen. So dürfte die Bedeutung des Sommerkurses für Friedenserziehung auch – obgleich als solcher schon wertvoll – in seiner Funktion als einer Strategie liegen, mit deren Hilfe die Schulen für Friedenserziehung gewonnen werden können. Daß Sommerschulen entsprechende Wirkungen haben können, wird aus einer Reihe von Punkten ersichtlich: (1) Die Schüler, die an Sommerkursen teilnehmen, sind oft besonders aktiv und haben in ihren Schulen die Funktion von Multiplikatoren. (2) Die Schülerorganisationen, die oft Sommerkurse unterstützen, können für die Verbreitung relevanter Ziele und Inhalte gewonnen werden. (3) Berichte über Sommerkurse gehen an Schulleiter, die dadurch häufig angeregt werden, neue Inhalte und Verfahren an ihren Schulen auszuprobieren. (4) Die Sommerkurse erhalten viel Aufmerksamkeit, so daß häufig eine relativ große Öffentlichkeit für ihre Ziele und Anliegen gewonnen wird. Aus diesen Gründen ist mit Recht anzunehmen, daß Sommer-

kurse zu Fragen der Friedensforschung und Friedenserziehung eine Strategie darstellen, entsprechende Inhalte und Ziele an die Schulen heranzutragen.

Anatol Pikas (Schweden): Zur Förderung operativer Ziele in der Friedenserziehung

Pädagogen, die mit Friedensforschern zu Konferenzen eingeladen werden, können sich gewöhnlich des Eindrucks nicht erwehren, daß man hoch über der Ebene der pädagogischen Praxis schwebt. Zugleich aber verspürt man die Notwendigkeit, den Anforderungen der Praxis gerecht werden zu müssen. Daraus ergibt sich für den Pädagogen die Verpflichtung, sich gemeinsam mit den Friedensforschern um eine auf die pädagogische Praxis bezogene Arbeit zu bemühen. Motiviert durch die von den Friedensforschern unterbreiteten, auf dem neuesten Stand der Forschung stehenden Materialien und Konzeptionen, nimmt der Friedenserzieher z. B. die Grunderkenntnis, daß das Zentrum die Peripherie ausbeutet, zum Ausgangspunkt für die Auswahl von Materialien und die Handlungsanweisung »Hilf der Peripherie«.

Geht man davon aus, daß ein Pädagoge die Gefahr vermeiden will, Menschen heranzubilden, die lediglich über Frieden reden, muß er statt dessen versuchen, ein friedensrelevantes Verhalten zu bewirken. In diesem Fall wird er gemeinsam mit den Schülern nach entsprechend brauchbaren Methoden suchen und zugleich von Anfang an ein Gegengewicht gegen seine eigene Position als »Zentrum einer Peripherie« (Schüler) schaffen. Angenommen, er macht die empirische Beobachtung, daß das Interesse der Schüler in Diskussionen zunächst den interpersonalen Konflikten gilt und sich erst allmählich auf internationale Konflikte zu richten beginnt, und stellt fest, daß dies mit dem entwicklungspsychologischen Konzept übereinstimmt, nach dem die Entwicklung der Interessen von Kindern von ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich ausgeht und sich allmählich auf weiter entfernte liegende Bereiche ausdehnt, so liegt für

ihn die Konsequenz nahe, daß er diese Entwicklung nicht überstürzt betreiben darf.

Die erste Erkenntnis, daß die Peripherie vom Zentrum ausgebeutet wird, und es daher notwendig ist, der Peripherie zu helfen, stellt die Auffassung vieler Personen dar, die sich mit Friedensforschung befassen. Die zweite Erkenntnis einer für die Friedenserziehung relevanten entwicklungspsychologischen Tendenz resultiert aus der Arbeit des Autors an einem Bildungsprogramm, das seit 1968 als ein Projekt zur Friedenserziehung entwickelt wird. Die kritische Stellungnahme von etwa 1000 Schülern zu diesen Materialien, die ständig unter Verwertung dieser Stellungnahme überarbeitet wurden, haben mich von der Bedeutung dieses Ausgangspunktes für Friedenserziehung überzeugt. Im Rahmen dieser Arbeit wurden auf dem Hintergrund zahlreicher Erfahrungen entsprechende Strategien entwickelt, von denen zwei erwähnt werden sollen:

1. Definition der Konfliktlösung

2. Einführung von Rationalität als Unterrichtsprinzip

Nimmt man die Forderung ernst, daß das Zentrum die Peripherie nicht unterdrücken sollte, so kann man in der eigenen Rolle als ein »Zentrum der Friedens- und Konflikterziehung« nicht den Personen eine Lösung vorschreiben, die sich im Konflikt befinden. Diesem Programm liegt deshalb die These zugrunde, daß *nur die beteiligten Parteien das Recht haben, die Lösung der Konflikte zu bestimmen*. Daraus folgt, daß die Arbeit eines Friedenserziehers *darauf abzielen muß, die »künftigen Parteien« zu einer konstruktiven Kommunikation in künftigen Konflikten zu erziehen*.

Das Programm für diese Erziehung zur Kommunikation nennt sich *rationale Konfliktlösung*. »Rational« steht hier im Gegensatz zu »irrational«. Damit ist das Prinzip gemeint, die ersten kurzschlüssigen Handlungsimpulse zu überprüfen, um später auftauchenden, besser begründbaren Einsichten zur Geltung zu verhelfen und sie bei Entscheidungsprozessen und Aktionen zu berücksichtigen. Es zielt auf »Ausgewogenheit« und »Konstruktivität im Ringen um die Modifizierung fixierter Positionen«. Es steht *nicht* im Gegensatz zu »emotional«. Was die Kontrolle des ersten Impulses (gewöhnlich handelt es sich um Aggression) möglich macht, ist die emotionale Führung bei der folgenden gedanklichen Kontrolle der Konsequen-

zen dieser Impulse.

Interpersonale Konfliktlösung ist nicht das letzte Ziel des Programms. Bereits bei dem ersten in dem pädagogischen Verfahren enthaltenen Suchen nach gemeinsamen Werten, wird auf die Bedingungen und Prinzipien hingewiesen, die außerhalb der beiden im Streit verwickelten Individuen wirksam sind. Es wird erörtert, wie unzulänglich es ist, sich aus gesellschaftlichen Fragen zurückzuziehen; und es wird auf die Bedeutung des Engagements für eine korrigierende Parteinahme für andere hingewiesen. Dem »underdog« werden Hinweise gegeben, wie er mit Hilfe seiner Kameraden mit dem »topdog« ins Gespräch kommen und sich durchsetzen lernt.

Im letzten Abschnitt des Programms wird das individuelle Ringen um eine konstruktive Konflikt- und Problemlösung in Relation zu den Bedingungen und Voraussetzungen für einen internationalen Frieden gesetzt.

Da die interpersonalen Konflikte erst gegen Ende des Programms mit den internationalen in Beziehung gesetzt werden, führt dies zu zahlreichen plötzlichen Einsichten, deren hoher Erkenntniswert aus den Reaktionen der Schüler hervorgeht. Eine nähere Evaluation der Dauer dieser Wirkungen wird in späteren Phasen des Projekts erfolgen müssen. Bisher haben wir lediglich einzelne unzusammenhängende Daten über die Wirkung des Programms auf individueller Ebene erhalten. Doch in jedem Fall dürften die Ziele des Projektes klar geworden sein: *Es geht darum, verbales friedensrelevantes Verhalten durch persönliches Engagement und realistisch reflektierte Einstellungen zum Frieden zu ergänzen, da daraus aller Wahrscheinlichkeit nach ein verbessertes friedensrelevantes Verhalten bei Entscheidungen und Aktionen entstehen würde.*

Daraus folgt, daß die Stärke dieses Programms im ersten Stadium der Friedenserziehung, d. h. im Rahmen der interpersonalen Konfliktbewältigung liegt. Im zweiten Stadium, in dem ein persönliches Engagement (unter rationaler Kontrolle) bereits eine Voraussetzung ist, stehen Materialien anderer Friedenserzieher zur Verfügung, die auf den im ersten Stadium geschaffenen Voraussetzungen aufbauen und sie weiter entwickeln können.

So wichtig die Unterschiede in der Wahl der Materialien und in der Akzentuierung der Ziele in den verschiedenen Programmen zur

Friedenserziehung sind, so liegt doch schon ein erheblicher Wert allein in der Tatsache, daß wir überhaupt aufgrund von expliziten Zielen und Prinzipien entwickeltes *konkretes Material* haben. Die pädagogischen Materialien und Verfahren sind selbst schon ein wichtiges Mittel, um die Kinder und Jugendlichen mit den Zielen der Friedensforschung vertraut zu machen und diese für sie zu operationalisieren. In jedem Fall gilt es, sich im Prozeß der Operationalisierung der Ziele auf die Ebene der Praxis zu begeben, um dadurch friedenspädagogisch wirksam zu werden und die Zukunft in der gewünschten Richtung zu verändern.

VII. Dimensionen und Bereiche der Friedenserziehung

Dritte Welt

Reimund Seidelmann: Über die Brauchbarkeit des Zentrum-Peripherie-Modells zur Analyse von Dependenz*

Ein Beitrag aus politikwissenschaftlicher Sicht

Die zunehmende Interdependenz der nationalstaatlich organisierten Gesellschaften im internationalen System der Neuzeit auf ökonomischen, militärischen, im engeren Sinn politischen und kulturellen Gebieten hat zu einer Reihe von Herrschaftsphänomenen geführt, die den traditionell nationalstaatlichen Rahmen von gesellschaftlicher Organisation durchbrochen haben und beginnen, ihn in Frage zu stellen. Ob in Kapitaltransfers, Handelsflüssen, Wanderungsbewegungen, kulturellen grenzüberschreitenden Strömungen, Tourismus, Weitergabe von politischen Verhaltensmustern – die Interdependenz der Gesellschaften und ihr Erscheinungsbild der Interaktion über Grenzen hinweg und unabhängig von diesen stellen eine nicht revidierbare Qualität des gegenwärtigen internationalen Systems dar¹. So sehr noch der Nationalstaat als politische Organisa-

* Der vorliegende Beitrag entstand im Anschluß an die Diskussion in der Arbeitsgruppe Dritte Welt. Er faßt den wichtigsten Diskussionskomplex aus der Sicht des Verfassers zusammen. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß der Verfasser von den Anregungen der Diskussion ausging und diese nach seinem eigenen Kenntnisstand und Verständnis darlegt. Insofern trägt für das Geschriebene der Verfasser und nicht die Arbeitsgruppe die Verantwortung.

¹ Hier wird der während des Kongresses vertretene Auffassung eines Repräsentanten eines gegenwärtig gering industrialisierten Landes, in dem Kürzel zusammengefaßt »leave us alone«, widersprochen. So sehr die Bildung solcher Forderungen sozialpsychologisch zur Herstellung von Gruppenidentität funktional sinnvoll sein können, so sehr sind sie wissenschaftlich unhaltbar. Sie beruhen auf einer falschen Analyse. Diese führt aber in der Entwicklung politischer Strategien notwendigerweise zu falschen Schlüssen: die Interdependenz, speziell die Abhängigkeit z. B. Indiens in seiner nationalen Unabhängigkeitsgeschichte gerade von Großbritannien, die Abhängigkeit Indiens in seiner zukünftigen Entwicklung von der praktischen Solidarität der Länder der Dritten Welt und die Abhängigkeit Indiens in der Entwicklung seiner Produktionsmittel und Produktionsverhältnisse – also in zentralen Bereichen seiner Gesellschaftsentwicklung – verbieten geradezu den Rückfall in das klassisch nationalstaatliche Denken der Souveränität und Autarkie. »Leave us alone« heißt somit nichts anderes, als ein sich in einer strategischen Forderung niederschlagendes Bewußtsein, das nicht nur als falsch, sondern als notwendig falsch anzusehen ist. Notwendig falsch bedeutet hierbei, daß es notwendig

tionsform von Gesellschaften die Szene beherrscht, so sehr schwindet seine »Souveränität«, seine uneingeschränkte Handlungsfreiheit. Neben ihm sind multinationale Akteure (NATO, EWG), internationale Organisationen (UNO, IMF) und multinationale Gesellschaften getreten².

Solche Erscheinungen finden ihren Niederschlag auch in der wissenschaftlichen Analyse und ihrer Konzeptbildung. Greift man aus den Interdependenzanalysen diejenigen heraus, die das Verhältnis der hochindustrialisierten gegenüber den geringer industrialisierten Ländern charakterisieren, so stand zu Beginn der kritischen Auseinandersetzung mit der Dominanz der Ersten, d. h. der hochindustrialisierten, kapitalistisch organisierten Welt über die Dritte, d. h. die gering industrialisierte Welt die *Imperialismuse debatte*. Hier wurde die Dominanz als Folge der politischen Ökonomie oder der Geschichte des Kapitalismus in der Ersten Welt gesehen. Mit der Weiterentwicklung des Kapitalismus und der Entstehung der sozialistischen Staaten bedurfte nun die klassische Imperialismustheorie der Revision. Dies wurde nicht zuletzt deshalb notwendig, weil die Politikwissenschaften selbst in der Präzision ihrer Methoden, der Differenzierung ihrer Theorien und der adäquateren Erfassung von Empirie fortgeschritten waren. Ergebnis dieser Faktoren war die gesamte *Dependenztheorie*, Teile der *Rangtheorie* und *Interaktionsforschung*³. Diese neueren Entwicklungen in der Sozialwissenschaft

zur Stabilisierung des internationalen Herrschaftssystems in seiner gerade auch Indien benachteiligenden Gestalt ist. Indem es Handlungssolidarität verhindert und objektiv ihr entgegenarbeitet, sichert es gerade den status quo. So wird es gerade zum Reflex und zum notwendigen Bestandteil der »divide-et-impera«-Strategie der das System dominierenden Akteure. Die Ungerechtigkeit der Systemstruktur schlägt sich im Bewußtsein derer, die am meisten unter dieser Ungerechtigkeit zu leiden haben, nieder und verhindert letztlich so seine Veränderung.

2 Hier muß darauf hingewiesen werden, daß sich die multinationalen Konzerne oft in einem Nationalstaat ihren Schwerpunkt bilden. Insofern beschreibt der Terminus in seinem semantischen Gehalt nur unzureichend den Tatbestand, den er zu fassen versucht. »Transnationale Konzerne« bietet sich dazu besser an.

3 Einen guten Überblick über den Stand der Forschung auf dem Sektor der Dependenz zwischen Erster und Dritter Welt gibt Senghaas, *Imperialismus*, der auch lateinamerikanische Autoren zu Worte kommen läßt. Dieser Sammelband erscheint nicht nur wegen seiner Auswahl, dem verarbeiteten Forschungsstand und seiner gegliederten Bibliographie, sondern auch wegen seines Preises besonders geeignet, die Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Dependenz zu bilden. Besonders sei hierbei auf die Aufsätze von Senghaas und Gantzel hingewiesen. Wann und bei

haben angesichts der genannten Ursachen, bestimmter Gesellschaftsforderungen und dazu in Bezug stehender Erkenntnisinteressen zu einem Modell geführt, das sich in der Diskussion zunehmend durchsetzt und in das eine Reihe der wichtigsten inhaltlichen Aussagen eingegangen ist. Das Modell wird wahlweise als *Zentrum-Peripherie-Modell* oder *Metropolen-Peripherie-Modell* bezeichnet. Es erscheint – gemessen an den bisherigen Entwürfen zu diesen Problemen – in besonderem Maße didaktisch und makro-analytisch geeignet zu sein. Didaktische Eignung und analytische Fruchtbarkeit lassen es als gerechtfertigt erscheinen, dieses Modell, wie es die Politikwissenschaft entwickelt hat, dem Didaktiker zur Prüfung anzubieten. Dazu soll es in seinen wichtigsten Aussagen hier skizziert werden. Anschließend sollen seine wichtigsten analytischen Vorzüge und Schwächen diskutiert werden. Der Didaktiker muß nun seinerseits abwägen, ob Art und Gewicht der Nachteile durch die Vorteile und seine didaktische Brauchbarkeit so sehr aufgewogen werden, daß die Verwendung dieses Modells in der Vermittlung der von ihm angesprochenen Zusammenhänge speziell in der Schule gerechtfertigt erscheint. Hierbei zu helfen ist Aufgabe dieses Beitrages.

Das Zentrum-Peripherie-Modell erklärt die Interaktionen im internationalen System als bestimmt durch die Abhängigkeitsstrukturen. Abhängigkeitsstrukturen bestehen zwischen den als Zentren oder Metropolen aufgefaßten hochentwickelten Industriestaaten, die sich durch ein besonders hohes Maß an ökonomischer Kapazität, gesamtgesellschaftlichem Reichtum, militärischer Macht, politischem Einfluß und hochentwickelter Produktions- und Kommunikationstechnologie auszeichnen. Diesen gegenüber stehen die Peripherien oder die entsprechend mit geringer Kapazität usw. versehenen Länder vor allem der Dritten Welt. Zwischen beiden wird Abhängigkeit postuliert. Grundannahme dabei ist, daß zusätzlich zur welcher Personengruppe das Buch verwendet werden kann, muß der Didaktiker entscheiden.

Ob die Rangtheorie im Unterricht behandelt werden sollte und kann, erscheint angesichts ihrer immanenten Problematik, ihres stark formalen Charakters und ihres Abstraktionsgrades fraglich. Einen grundlegenden Aufsatz zur Einführung – wenn auch in manchen Punkten nicht mehr haltbar – bietet Galtung, *Interactions Patterns*.

Weiterhin muß genannt werden Galtung, *Theorie*. Hier handelt es sich um einen der bekanntesten neueren Diskussionsbeiträge zur Dependenzforschung.

Abhängigkeit eine einseitige Ausnutzung der Peripherien durch die Zentren erfolgt. Der spezielle Abhängigkeitstypus in diesem Fall hieße also »*einseitige Ausnutzung*«. Dieser Abhängigkeitstypus ist historisch entstanden und durch spezifische Interessenlagerungen in den Zentren bedingt. Zentrale These ist, daß insgesamt der gesamtgesellschaftliche Reichtum der Peripherien auf Grund des besonderen *Herrschaftsgefälles* zugunsten der Zentren umverteilt wird. Das Herrschaftsgefälle wird dabei durch aktuelle und strukturelle Abhängigkeiten auf dem ökonomischen, militärischen und kulturellen Sektor⁴ und durch die Ausübung aktueller und struktureller Gewalt⁵ abgesichert bzw. ausgedehnt. Wichtig dabei ist nun, daß sich

| 4 So z. B. | strukturell | aktuell |
|-------------|---|---|
| ökonomisch | Aufbau eines kapitalistischen Wirtschaftssystems einschließlich des Geldsystems mit monokultureller Orientierung auf das Zentrum (z. B. Cuba vor 1961) | Handelsverträge, Investitionen, Wirtschaftshilfe und Verschuldung, einseitige Import/Exportorientierung |
| militärisch | Aufbau einer Berufsarmee mit einer Wehrstruktur, die dem Gesellschaftssystem der Zentren entspricht, Favorisierung einer Herrschaftselite, deren Interessen sich mit denen des Zentrums decken (»Kompradorengime«) (z. B. Südvietnam der Gegenwart) | Militärhilfe, Militärbündnis, unmittelbare militärische Unterstützung, Abhängigkeit von Ersatzteillieferungen |
| kulturell | Aufbau eines zum Zentrum symmetrischen Bildungssystems einschließl. seiner Inhalte, Aufbau einer Unterhaltungsindustrie durch und im Interesse des Zentrums, kulturelle Überfremdung, Ausbildung und Orientierung der kulturellen Eliten auf das Zentrum (z. B. Algerien vor der Unabhängigkeit) | Zentrumsprache als Amtssprache, Lehreraustausch, Verflechtung und Abhängigkeit der Literatur-, Film-, Musik- und Kunstproduzenten |

⁵ Zum Begriff der aktuellen und strukturellen Gewalt, die zu den Schlüsselbegriffen der gegenwärtigen Diskussion in der Friedensforschung gehörten, vgl. als Einführung Galtung, Gewalt, und Schmid, Friedensforschung.

die Zentrum-Peripherie-Beziehung unter den Peripherien selbst wiederum reproduziert: die potenteren Peripherien bilden – oft durch unmittelbaren Einfluß der Zentren⁶ – einen eigenen Peripherienbereich heraus und werden so zu *Subzentren* oder Submetropolen. Ein solches internationales Abhängigkeitsmuster soll in Darstellung 1 (s. S. 119) schematisiert werden⁷.

In der Analyse internationaler Abhängigkeitsbeziehungen hat dieses Modell vor allem auf Grund der folgenden Vorteile Bedeutung erhalten:

1. es erfaßt das internationale System als ein *Herrschaftssystem*;
2. es *integriert* die internen, externen und systematischen *Aspekte* im Verhalten der Akteure im internationalen System;
3. es *vermeidet* einen problematischen *Entwicklungsbegriff*;
4. es integriert die *historische und funktionale Betrachtungsweise*;
5. es ist sowohl für die *Betrachtungsweise* aus der Sicht der Zentren als auch aus der Sicht der Peripherien brauchbar.

Diese Vorteile sollen nun im einzelnen diskutiert werden.

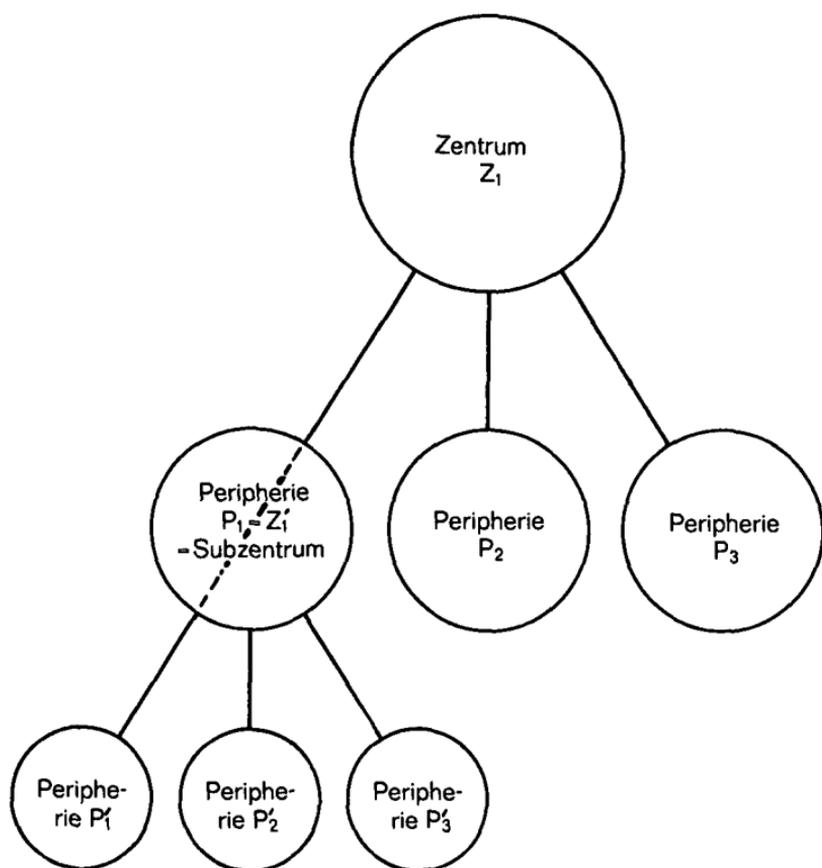
1. *Das internationale System als Herrschaftssystem.* Das traditionelle Bild vom internationalen System, wie es sich in den Normen des diplomatischen Korps, dem Prinzip einer Reihe von internationalen Organisationen (etwa »ein Staat – eine Stimme«)⁸ und im Völkerrecht widerspiegelt, als ein System gleichberechtigter souveräner Nationalstaaten trägt in doppelter Hinsicht. Zum einen kann das klassische Souveränitätstheorem angesichts der Verflechtung

6 Als Beispiel kann hier die Republik Südafrika herangezogen werden. Gegenüber dem Zentrum USA ist sie als Peripherie aufzufassen, gegen ihre schwarzen Anrainerstaaten als Zentrum. Im Warenaustausch Südafrika–Anrainerstaaten läßt sich nachweisen, daß amerikanische Firmen ihre Produktionsstätten und Vertriebsorganisationen in Südafrika als »Brückenköpfe« ausbauen und verwenden, um so leichter in den afrikanischen Markt von Süden her einzudringen. Hierbei müssen auch Parallelen zum Investitionsverhalten amerikanischer Firmen in der EWG gezogen werden. Die Kette der Dependenz heißt hier also: USA (Zentrum) – Republik Südafrika (Peripherie = Subzentrum) – Anrainerstaaten (Peripherie).

7 Es handelt sich hierbei um ein idealtypisches Modell. Auf die Probleme der empirischen Füllung wird noch eingegangen werden.

8 Die Frage, ob es sich hierbei um ein notwendig falsches Bewußtsein handelt, soll hier nicht eingehend behandelt werden. Eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit gerade solchen Modellen für das internationale System steht noch aus.

Darstellung 1: Internationale Abhängigkeit im Zentrum-Peripherie-Modell



der einzelnen Nationalstaaten im internationalen System, wie bereits angedeutet, nicht mehr absolut aufrecht erhalten werden. Zum zweiten ist jedoch das Gleichheitstheorem – wird es nicht als Norm verwandt – nicht aufrechtzuerhalten. Ein und dieselbe außenpolitische Handlung von zwei verschiedenen Staaten hat keineswegs immer gleichgewichtige Folgen für das System. So bestimmt zum Beispiel die amerikanische Außenpolitik den Zustand und den Verlauf des internationalen Systems in weit folgenswererer Weise als etwa die von Uruguay. Hier von einer Gleichheit auszugehen heißt, von einem objektiv falschen Bild auszugehen. Aus der Sicht der

Dritten Welt sind die Industriestaaten nicht »gleich«, sondern weit überlegen.

Gegenüber der Fülle vor allem amerikanischer Analysen⁹, die vom – falschen – Gleichheitstheorem ausgehen, bringt das Zentrum-Peripherie-Modell insofern einen analytischen Fortschritt, als es ein objektiv hierarchisches System auch als solches darstellt und somit seinen Herrschaftscharakter offenlegt. Wie wichtig diese hier noch aufklärerische Arbeit ist, zeigen sowohl kulturelle Überfremdung in den Peripherien und die in sie eingebettete Gleichheitsideologie als auch eine Reihe politischer Programme der Zentren, die ebenfalls von diesem falschen Gleichheitstheorem ausgehen, wie z. B. die peace-corps-Programme. Darüber hinaus leistet das Modell durch die Herstellung von Dependenzketten eine differenziertere Betrachtung, die der Übertragung eines dichotomischen Klassenmodells auf die internationale Szenerie überlegen ist. Daß das Modell als Herrschaftsmodell die zentrale Kategorie politikwissenschaftlicher Betrachtung, nämlich Herrschaft, in den Mittelpunkt rückt, ist in diesem Zusammenhang weiterhin als positiv zu vermerken.

2. *Die Integration der unterschiedlichen Aspekte.* In der Politikwissenschaft hat sich – analog ihrer internen Arbeitsteilung in Form von Disziplinen – eine Trennung der internen, externen und systematischen Aspekte in der Betrachtung politischer Phänomene herausgebildet. Außenpolitik wurde von Innenpolitik abgelöst, Innenpolitik als eine vom Internationalen System unabhängige Größe betrachtet. Unter dem Stichwort »level-of-analysis«¹⁰ und »linkage«¹¹ wurde in den letzten Jahren der Versuch unternommen, die verschiedenen Aspekte zu verbinden. Abgesehen von einigen inzwi-

⁹ Nicht zufällig weisen gerade die amerikanischen Ansätze dies auf. Diese länderspezifische Verzerrung kann nicht unabhängig von der Rolle der USA im internationalen System, von dem Interesse ihrer Herrschaftseliten an der Aufrechterhaltung dieses Herrschaftssystems und von der davon nicht unabhängigen Organisation und den dominanten Inhalten des amerikanischen Wissenschaftsbetriebes betrachtet werden.

¹⁰ Die »Level-of-analysis«-Diskussion geht von den verschiedenen Analyseebenen »international«, »national« und »subnational« aus. Damit hängt eng die Frage der erfaßten Akteure zusammen.

¹¹ Unter der »Linkage«-Diskussion wird die Auseinandersetzung über Fragen der Verbindung von Außen- und Innenpolitik verstanden.

schen auch im Einzelfall empirisch abgesicherten Konzepten¹² ist es aber in diesem Bereich nur zu theoretischen Forderungsentwürfen gekommen. Ein befriedigend empirisch abgesichertes und für konkrete Analysen brauchbares Modell fehlt zur Zeit noch.

Daß gerade die Dependenzforschung unter einem solchen Mangel an integrierenden Ansätzen litt, liegt auf der Hand: Abhängigkeitsstrukturen müssen, sollen sie stabil und auf längere Zeit wirksam werden, auch im Inneren der jeweiligen betroffenen Gesellschaften verankert werden. Eine rein auf die Außenbeziehungen fixierte Betrachtung würde das Problem also nicht zureichend erklären können. Das Zentrum-Peripherie-Modell erlaubt nun die Überwindung der falschen Innen-Außen-Dichotomie. Indem das Zentrum nicht als monolithischer Block betrachtet wird, können interne Bedingungen des Zentrums zur Erklärung seines Außenverhaltens herangezogen werden. Dies gilt sinngemäß auch für die Betrachtung der Peripherie. Weiterhin können nun auch die Einflüsse von Systemtrends und Systemmuster auf die Formulierung von Außenverhalten untersucht werden, ohne das spezifische Verhältnis von System zu Einheit analytisch zugunsten des einen oder des anderen einseitig aufzulösen.

Für die Beziehungen der industrialisierten kapitalistischen Länder zur Dritten Welt soll dies kurz konkret ausgeführt werden. Zunächst soll das Zentrum betrachtet werden. Das Zentrum kann – im Sinne der *Dependenzkette*, die nun auch in den internen Gesellschaftsbereich fortgeschrieben wird – in eine Peripherie des Zentrums und in ein Zentrum des Zentrums aufgelöst werden. Als Peripherien des Zentrums können z. B. die abhängigen sozialen Gruppen des Zentrums aufgefaßt werden: Lohnabhängige, Randgruppen, Gruppen ohne Partizipation an der Verfügungs- und Verteilungsgewalt von Produktionsmitteln und gesamtgesellschaftlichem Reichtum usw. Auch diese können wiederum in Dependenzketten aufgelöst werden: die Gruppe der Lohnabhängigen etwa in die Kette

¹² Hier muß auf das Konzept der »Linkage«-Gruppe von Deutsch verwiesen werden. Bei Link, Stabilisierungspolitik, ist der Versuch unternommen worden, das Konzept empirisch aufzufüllen. Unter »Linkage«-Gruppen werden diejenigen gesellschaftlichen Gruppen verstanden, die in der eigenen Gesellschaft die Interessen einer anderen national organisierten Gesellschaft wahrnehmen. Es wäre zu prüfen, inwieweit sich dieses Konzept in unser Modell integrieren ließe.

wissenschaftlich-technische Intelligenz – hochqualifizierte Arbeitskraft (Facharbeiter) – gering qualifizierte Arbeitskraft – unqualifizierte Arbeitskraft (meist identisch mit Gastarbeitern, rassistischen Minderheiten, aus geringer entwickelten Randzonen Zugewanderten). Wichtig dabei ist, daß diese Ketten nicht linear und mechanisch konstruiert werden, sondern für den jeweiligen Fall neu überdacht werden. Ein Herrschaftsgefälle zwischen den jeweiligen Gruppen muß erst nachgewiesen werden, bevor es in der Dependenzkette Niederschlag finden darf¹³ – es darf keineswegs einfach postuliert werden, um ein in sich stringentes Konzept zu erhalten. Hier sei auch darauf hingewiesen, daß eine Parteilichkeit im politischen Urteil und eine Parteilichkeit im Denken zweierlei sind. Die Konstruktion von Dependenzketten sollte des letzteren entraten.

Für die Betrachtung der Peripherie ergeben sich ebenfalls Dependenzketten. Isoliert man die Peripherie vorerst von ihren internationalen Abhängigkeiten, so ergibt sich im Prinzip eine Kette, die der innerhalb des Zentrums ähnelt: Herrschaftselite – abhängige Gruppen, wobei letztere sich in den meisten Fällen in ein materiell privilegiertes Industrieproletariat und einen Verbund von Agrarproletariat¹⁴, verelendetem Lumpenproletariat¹⁵ und einer Mittelschicht von Kleinhändlern, Familienunternehmern und Kleinbau-

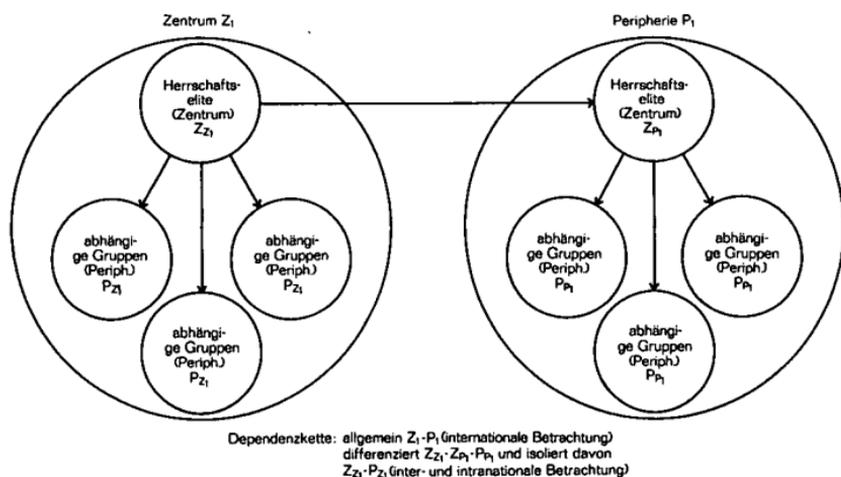
13 Das Verfahren, rein theoretisch Modelle zu entwickeln, die *die* Bewegungsgesetze enthalten, und auftretende Widersprüche mit der Empirie zu ignorieren, ist auch dann illegitim, wenn diese Modelle mit dem subjektiven Anspruch auftreten, »marxistisch« zu sein. Gerade ein solches a-empirisches Vorgehen ist per se unmarxistisch.

14 Agrarproletariat war z. B. in Cuba vor 1961 vorhanden. Es handelte sich hierbei um die nicht sesshaften Plantagenarbeiter ohne Besitz oder Verfügungsgewalt an Produktionsmitteln. Ein solches Proletariat liegt keineswegs bei allen Ländern der Dritten Welt vor und ist häufig Produkt der monokulturellen Wirtschaftsstruktur auf Grund der Eingriffe des Zentrums.

15 Etwa wie man es in den großen Städten findet: ein besitzloses, sozial nicht »integriertes« und von seiner sozialen Heimat abgeschnittenes Potential billiger Arbeitskräfte, das in vielen Fällen die Reservearmee darstellt. Lumpenproletariat findet sich keineswegs nur in Ländern der Dritten Welt, sondern auch in den Städten des hochindustrialisierten Kapitalismus. Lediglich die Größe und die Ausweglosigkeit der Lage unterscheiden sich. Auf die politische Bedeutung, insbesondere für eine Massenbasis einer wie immer gearteten politischen Bewegung, muß hier hingewiesen werden. Daß solche Phänomene nicht betrachtet werden können, ohne gleichzeitig die Ursache ihrer Entstehung im Gesellschaftssystem aufzudecken, versteht sich von selbst.

ern¹⁶ aufspalten läßt. Die eigentliche Leistung des Zentrum-Peripherie-Modells ist nun, die beiden internen Dependenzketten von Zentrum und Peripherie untereinander zu verbinden und so einen internationalen Zusammenhang herzustellen, der gleichzeitig ein intranationaler Zusammenhang ist. Dies versucht Darstellung 2 zu schematisieren.

Darstellung 2: Konstruktion von Dependenzketten durch das Zentrum-Peripherie-Modell



Entscheidendes inhaltliches Ergebnis ist nun, daß die Abhängigkeit zwischen Zentrum und Peripherie weniger eine Abhängigkeit zwischen Gesamtzentrum und Gesamtperipherie ist, sondern eine Abhängigkeit vom Zentrum des Zentrums und Zentrum der Peripherie – eine Abhängigkeit der jeweiligen Herrschaftseliten¹⁷. Wichtig dabei ist, daß im Gegensatz zur klassischen kolonialen Periode die Herrschaftselite, d. h. das Zentrum der Peripherie aus der Peripherie selbst rekrutiert wird. Dies bedeutet, daß es sich also bei

¹⁶ Vgl. hierzu die Arbeiten in »Das Argument« Nr. 68, wo nachgewiesen wird, wie die Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Mittelschichten z. B. in der Türkei durch die Ausbildung und Beschäftigung von türkischen Arbeitern in der BRD beeinflusst wird.

¹⁷ Ein besonders deutliches Beispiel, das sich auf Grund seiner Aktualität, seiner immanenten Problematik und des breiten Informationsstandes auch von Schülern besonders dafür eignet, ist das Südvietnam der Gegenwart.

der Abhängigkeit um die Abhängigkeit von nationalen Herrschaftseliten handelt und zwar über die nationalen Grenzen hinweg und unabhängig davon. Diese Internationalität der Herrschaftseliten bedarf nun zur Aufrechterhaltung der Dependenz eben der Nationalität der von ihnen jeweils abhängigen Gruppen. Um nämlich zu verhindern, daß sich zwischen den abhängigen nationalen Gruppen internationale Solidarität und Handlungseinheit herausbildet, die zur Überwindung der Abhängigkeiten von den Herrschaftseliten im nationalen Bereich und zur Überwindung der Abhängigkeiten der nationalen Bereiche untereinander im internationalen Bereich führt – was die Theoretiker der KPdSU nach der Oktoberrevolution prognostiziert hatten – müssen die jeweiligen gesellschaftlich abhängigen Gruppen auf die Interessen ihrer nationalen Herrschaftseliten, die ihre Interessenlagerung als die »nationale« betrachten, orientiert werden. Dies geschieht zur Zeit vor allem durch die Verbindung materieller Vorteile und bestimmter Bewußtseinsbeeinflussung. So profitieren z. B. die abhängigen Gruppen in der BRD gerade von der internationalen Umverteilung des internationalen Reichtums – etwa in Form der *terms of trade*¹⁸. Teile dieses umverteilten Reichtums werden nämlich für bessere materielle Bedingungen der Arbeiterschaft in den Industrieländern abgezweigt, dies sogar unter objektiver Mithilfe der Gewerkschaften. Neben dieses System materieller Vorteile tritt die Beeinflussung des Bewußtseins eben dieser Arbeiterschaft, etwa in Form von Rassenideologie, Nationalismus, Antikommunismus usw. Bislang war dieser Verbund von materiellen Vorteilen und Bewußtsein, das auf dem nationalen Bereich, d. h. den Interessen der nationalen Herrschaftselite basierte, immerhin so stabil, daß er sogar erfolgreich die Solidarität der Arbeiterschaft innerhalb der kapitalistisch industrialisierten Welt, z. B. der EWG, verhindert hat.

Wie bedeutsam diese Tatbestände sind, ergibt sich vor allem bei der Konzeption von Gegenkonzepten, die auf die Aufhebung der

¹⁸ Wichtigste Tendenz hierbei ist, daß die Preise für bearbeitete, d. h. in den hochindustrialisierten Ländern hergestellte Produkte absolut und relativ zunehmen, während die Preise der nicht oder gering bearbeiteten Produkte sowie der Rohstoffe absolut und relativ abnehmen. Als plakative Formel ist dafür auf den UNCTAD-Konferenzen geprägt worden: »Die Reichen werden immer reicher, und die Armen werden immer ärmer.«

Herrschaftsgefälle in internationalen Abhängigkeiten abzielen. Wenn von einem deformierten Bewußtsein der abhängigen Gruppen ausgegangen werden muß, dann gehört es mit zu den notwendigen Voraussetzungen, die Erkenntnis der objektiven Lage und der eigenen Interessen zu fördern. Wie wichtig dabei die Rolle der Sozialisationsagenturen, darunter der Schule, ist, ergibt sich von selbst.

3. *Die Problematisierung des Entwicklungsbegriffes.* Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich die Klassifikation nach entwickelten und unterentwickelten Ländern durchgesetzt. Dies erscheint hier in doppelter Weise problematisch. Zum einen geht diese Klassifikation, so wie sie verwendet wird, von einem materiellen Entwicklungsbegriff aus. Entwicklung wird an pro-Kopf-Reichtum oder ähnlichen Indikatoren¹⁹ gemessen. Die Bedeutung materieller Bedingungen für die Lebensqualität in einer Gesellschaft soll und darf nicht unterschätzt werden, entscheiden doch diese materiellen Bedingungen primär über die zentralen Größen wie durchschnittliches Lebensalter der Bevölkerung, Versorgungsgrad und Versorgungsqualität an Lebensmitteln, Heilfürsorge und andere Reproduktionsbedingungen. Neben der materiellen Qualität und neben dem materiellen Entwicklungsstand einer Gesellschaft können aber auch andere Maßstäbe für Entwicklung herangezogen werden, so etwa das Maß an offener und struktureller Gewalt, das Maß an friedlicher Konfliktlösung und das Maß an Selbstbestimmung für die Individuen in der jeweiligen Gesellschaft. Von einer bestimmten Schwelle materiellen Reichtums an, auf der die individuelle Existenz ausreichend abgesichert erscheinen kann, scheinen diese Maßstäbe eines sozialen Entwicklungsstandes, unserer Auffassung nach, den materiellen nicht nur ebenbürtig, sondern auch gegenüber den materiellen für die Lebensqualität entscheidender. Wird aber ein solcher neuer Maßstab für die Entwicklung eingeführt, erscheint es durchaus fraglich, ob die materiell hochentwickelten Länder noch weiterhin als »hochentwickelt« bezeichnet werden können. Soziale Ge-

¹⁹ So z. B. Pro-Kopf-Anteil an Energieproduktion, Stahlproduktion usw.; Dichte des Verkehrsnetzes (Eisenbahnkilometer pro Flächeneinheit usw.); Dichte der Kommunikation (Telefon pro Kopf usw.); Bildungsstand (Zahl der Analphabeten, bestimmter Schulabsolventen usw.).

rechtigkeit – so sehr diese Größe noch der exakten inhaltlichen Auffüllung bedarf – korreliert keineswegs mit materiellem Wohlstand. Die hochentwickelten Industrieländer haben keineswegs Gesellschaftsordnungen, die von vornherein als hochentwickelt in bezug auf soziale Gerechtigkeit zu bezeichnen sind.

Die zweite, mehr immanente Problematik liegt in der dichotomischen Klassenbildung. Unterentwickelt gegen entwickelt zu stellen mag zwar die Probleme der entwickelten und der unterentwickelten Länder untereinander zu vertuschen helfen, kann aber nicht über die Tatsache hinweghelfen, daß z. B. Burundi gegenüber der BRD nur *mehr* »unterentwickelt« ist – setzt man einen materiellen Entwicklungsbegriff voraus – als z. B. Griechenland. Hier setzt nun der Vorzug des Zentrum-Peripherie-Modells ein. Indem es den Entwicklungsbegriff vermeidet, erlaubt es auch, *innerhalb* der Ersten und der Dritten Welt angewandt zu werden. Es erfaßt sowohl die Beziehungen zwischen der BRD und Österreich als auch die zwischen der BRD und Brasilien. Somit kann dieses Modell in dem, was es analytisch erfassen kann, auf sämtliche Beziehungen ausgedehnt werden. Insofern besitzt es universale analytische Gültigkeit²⁰.

4. *Historische und funktionale Betrachtung.* Auf die Notwendigkeit, soziale Phänomene sowohl in ihrer Geschichtlichkeit als auch in ihrer Funktion für das jeweilige Gesellschaftssystem oder eines seiner Subsysteme zu analysieren, ist wiederholt in den Sozialwissenschaften hingewiesen worden. Der Vorteil des Zentrum-Peripherie-Modells ist nun, daß es gerade die Verbindung beider Methoden besonders sinnfällig erlaubt. So kann und sollte die jeweilige interintranationale Dependenzkette sowohl historisch als auch funktional abgeleitet werden. Zum ersten bietet sich die Kolonialismusgeschichte als Ausgangspunkt an, von wo aus weiter zu den Perspektiven für die Versuche zur Aufhebung des Ausbeutungscharakters der Dependenz gegangen werden kann. Als besonders typische

²⁰ Daß dieses Modell auch für Beziehungen zwischen sozialistischen Ländern selbst und zwischen sozialistischen Ländern und Ländern der Dritten Welt gilt, die keineswegs kein Herrschaftsgefälle mit den gesamten negativen Folgen aufweisen, braucht hier wohl nicht eigens betont zu werden. Vielleicht sollte aber in der Schule bei Verwendung dieses Modells aus kritischer Sicht nicht das Problem sozialistischer Unterdrückung, Ausbeutung und Abhängigkeit ausgeklammert werden – dies gehört wie die Stalinismuskritik mit zu den wichtigsten Bereichen von Sozialkunde.

Beispiele bieten sich z. B. Kuba und Algerien (einschließlich des OPEC-Handlungsverbandes) an. Beide verfügen nicht nur über eine koloniale Vergangenheit, sondern haben auch konkrete Versuche unternommen, sich von den negativen Folgen ihrer Dependenz von ihren Zentren zu befreien²¹.

Zum zweiten sollten die jeweiligen Dependenz in das intra- und internationale Herrschaftssystem und seine Funktionsweisen zurückgeführt werden. Eine solche, mehr funktional orientierte Analyse hätte zu zeigen, inwieweit die ökonomische Ausbeutung der schwächeren Staaten notwendig, etwa für den fortgeschrittenen Kapitalismus europäischer bzw. amerikanischer Prägung ist oder nicht. Wie wichtig solche Analysen sind, zeigt die Tatsache, daß, wenn strukturelle Notwendigkeiten angenommen werden, die Gesellschaftsstruktur insgesamt geändert werden muß, sollen die negativen Folgen der Dependenz beseitigt werden. Sind sie nicht strukturell notwendig – sind sie also Varianten oder sogar Abweichungen – ergibt sich eine prinzipiell einfachere Lösungsstrategie. Daß historische und funktionale Betrachtung nicht voneinander gelöst werden dürfen, ergibt sich von selbst. Beides sollte aber immer im Blick auf die Beseitigung der negativen Seiten der Dependenz hin, d. h. auf Sinn, Erfolg und Notwendigkeit von realen Überwindungsstrategien hin angelegt werden. Diese müßten sowohl historisch als auch funktional begründet werden.

5. *Die doppelte Verwendbarkeit.* Die gleichzeitige Verwendbarkeit aus der Sicht der Zentren und der Peripherien stellt einen weiteren wichtigen Vorzug im Hinblick auf die didaktische Verwendung dar. Bei der Einlösung dieses Modells im konkreten Unterrichtsgeschehen ermöglicht dieser Vorteil z. B. die Einbettung der Analyse in ein Rollenspiel Zentrum – Peripherie, bei fortgeschrittenerem Kenntnisstand sogar einer Simulation bei gleichzeitiger Verwen-

²¹ Es ist den ölfördernden Nationen gelungen, die Verfügungsgewalt über die Förderungsanlagen mit der teilweisen oder völligen Verstaatlichung wieder in die eigene nationale Hand zu bekommen. Weiterhin bahnt sich auch eine Veränderung über die Verteilungsgewalt über den aus der Ölförderung sich ergebenden Reichtum an. Durch Absprachen zwischen der überwiegenden Mehrheit der großen Ölfördererländer und der Neufestsetzung ihrer Preise gegenüber den Abnehmern sind in diesem Sektor die terms of trade tendenziell umgekehrt worden. Ähnliches bahnt sich auf dem Zinnsektor ebenfalls an.

ding von Szenarios. Wichtig wäre dabei, daß von vornherein prinzipielle Gleichgewichtigkeit der beiden Positionen gegeben sein sollte. Nur so kann vermieden werden, daß sich Vorurteile, Fehlinformationen und auf Gewalt hin angelegte Konfliktlösungsmuster vorschnell und ohne Reflexion durchsetzen. Daß es zu den Voraussetzungen einer Überwindung des in der Praxis sich negativ auswirkenden Herrschaftsgefälles gehört, realitätsadäquate Einsichten zu gewinnen bzw. bei deren Gewinnung die notwendige pädagogische Hilfestellung zu geben, ist bereits angesprochen worden. In diesem speziellen Fall heißt dies, die Interessenlage und die Position der Peripherie und des Zentrums deutlich zu machen. Inwieweit der Vorschlag, dazu ein Rollenspiel oder dessen Varianten einzuführen, realisiert werden kann, muß jeweils der Didaktiker entscheiden.

Die Fülle und das Gewicht dieser Vorteile mögen demjenigen, der nach einfach konstruierten Modellen sucht, die zugleich die wichtigen Eigenschaften der Realität adäquat in sich und zueinander wiedergeben, dazu verleiten, das Zentrum-Peripherie-Modell nun als *das* Modell schlechthin zu verwenden. Vor solchen Schlüssen muß jedoch aus zwei Gründen gewarnt werden. Zum einen muß das Modell am jeweiligen Fall empirisch eingelöst werden. Ein blinder Schematismus oder ein rein deduktives Schließen laufen Gefahr, gerade der jeweils spezifischen Ausprägung der Realität, d. h. der jeweiligen Dependenzbeziehungen, nicht gerecht zu werden. Eine falsche Analyse führt aber zwangsläufig zu falschen Problemlösungsstrategien.

Nun kann der Gefahr einer schematischen Anwendung des Modells leicht durch die entsprechende Prüfung und mögliche Veränderung an der Empirie entgangen werden. Eine weit größere Problematik liegt darin, daß das Modell selbst in einer streng wissenschaftlichen Forschung noch eine Reihe von Fragen offen läßt. So liefert es in seiner bisherigen Entwicklung noch keine Definition von »Zentrum« oder »Peripherie«, die empirisch gefüllt ist. Bei der Entscheidung darüber, wann Dependenz in welcher Richtung vorliegt, und ab wann ein Land als Zentrum anzusprechen ist, hilft das Modell nicht weiter. Differenziert man weiter und nimmt den durchaus häufigen Fall an, daß zwischen zwei nationalen Einheiten in bestimmten Bereichen Dependenz in der einen Richtung und in

anderen Bereichen Dependenz in der anderen Richtung vorliegt, stellt sich die – bislang völlig ungelöste – Frage der Gewichtung²², wenn generalisiert werden soll. Liegt z. B. zwischen den USA und der Republik Südafrika ökonomische Dependenz zugunsten der USA vor und in bezug auf monetäre Abhängigkeit des Dollars vom Gold auf diesem Bereich Dependenz in umgekehrter Richtung, so ist die Frage, wie denn insgesamt das Verhältnis zwischen den beiden Staaten zu beschreiben ist. Ist es in diesem Fall noch relativ einfach, so können beliebig kompliziertere Fälle gefunden werden. Bisheriger Nachteil des Modells ist es, daß es auf diese Fragen, d. h. die Fragen seiner Operationalisierbarkeit oder seiner empirischen Einlösbarkeit, bislang keine Antwort weiß. Ob solche Antworten entwickelt werden und werden können, hängt von der zukünftigen Entwicklung der Wissenschaft ab. Wer also solche Modelle verwendet, muß sich im klaren darüber sein, daß – so naheliegend sie auf Grund der bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse auch sind – sie auf Grund dieser Schwäche prinzipiell mehr *heuristischer Natur* sind. Dies gilt zumindest solange, bis durch eine weitere Entwicklung die Fragen der Operationalisierung gelöst sind.

Die Diskussion eines analytischen Modells in den Politikwissenschaften darf sich nicht darauf beschränken, allein die Fruchtbarkeit für die theoretische Durchdringung zu liefern. Zu fragen ist darüber hinaus, ob das Modell in seiner Analyse einen Ansatz zur Veränderung der als unzureichend erkannten Praxis frei legt. Darauf soll kurz noch ansatzweise eingegangen werden. Befragt man das Zentrum-Peripherie-Modell auf eine mögliche Veränderung der Dependenz zugunsten einer gerechten internationalen und intranationalen Verteilung des gesamtgesellschaftlichen Reichtums, so liefert es in der Tat die Grundlinien einer Strategie, die teilweise bereits in die Praxis umgesetzt worden ist und die im intranationalen Bereich in der Hand der Arbeiterbewegung zu einer Reihe von Erfolgen geführt hat, ganz gleich, wie diese Erfolge von den verschiedenen Fraktionen der Arbeiterbewegung beurteilt werden.

²² Hier schleppt das Modell noch das Erbe der Rangtheorie mit sich. Auch dort ist die Aggregation über verschiedene Ränge hinweg (ökonomischer Rang, militärischer Rang) völlig ungelöst. Trotzdem schließt die Rangtheorie aus Inkongruenzen über die Ränge auf politisches Verhalten.

Die Strategie setzt dort ein, wo die Analyse die nationalen Konkurrenzorientierungen der intragesellschaftlichen Peripherien auf Grund des Verbundes von materiellen Vorteilen und ideologischer Beeinflussung als notwendig zur Funktion der Dependenz feststellt. Somit wird die internationale Handlungseinheit der Peripherien untereinander zur notwendigen, allein aber nicht hinreichenden Voraussetzung. Internationale Handlungseinheit zur Überwindung der negativen Folgen der Dependenz, wie etwa die Umverteilung zu Lasten der Peripherien, ist eine Strategie, die sich unmittelbar aus dem Modell ergibt. Wie erfolgreich sie sein kann, lehrt das Beispiel der Handlungseinheit der ölfördernden Länder (OPEC) gegenüber den ihnen weit überlegenen hochindustrialisierten Abnehmern. Indem sie im Gegensatz zu früher, wo ähnliche Versuche auf Grund der mangelnden Solidarität scheiterten, gemeinsam auf der Basis einer gleichen Interessenlage handeln²³, haben sie für sich auf diesem Sektor den Grundstein für die Überwindung einer sie benachteiligenden Dependenzkomponente gelegt.

Wenn anfangs davon ausgegangen wurde, daß Interdependenz im internationalen System eine irreversible Erscheinung ist, dann muß auch die Betrachtung der Dependenz, will sie zugleich kritisch und analytisch richtig sein, die positiven Komponenten, die sich aus der Interdependenz ergeben, von jenen trennen, die unter einem gegebenen normativen Verständnis als zu überwindende anzusehen sind. Getrennt werden müssen also die potentiell positiven von den negativen Seiten. Dies führt wieder zurück zur Herrschaftsdis-

23 Hier nicht angesprochene, aber wichtige Probleme sind:

- die Dimensionierung von Dependenzen (etwa in ökonomische, militärische, diplomatische und kulturelle Dependenz)
- die Akteursproblematik in den Dependenzen (etwa in der Frage des Verhältnisses von Regierung, Unternehmen mit ausländischen Investitionen und »Öffentlichkeit«)
- die Gewinnung von Dependenzen durch Aggregation von Ereignissen und Aggregatdaten (etwa in der Frage, ab wann ein Ereignis »typisch« oder strukturell relevant für die Dependenz ist und ab wann nicht)
- der Rückschluß von Dependenzketten auf das Herrschaftsmuster und seine Dynamik im internationalen System und umgekehrt.

Völlig unbeantwortet bleibt immer noch die Frage nach einer brauchbaren Operationalisierung der Begriffe »soziale Gerechtigkeit« und darüber hinaus »Frieden«. Ein Versuch zum letzteren macht z. B. Czempiel, Schwerpunkte.

kussion. So lassen sich die notwendigen Veränderungen als Abbau von sachlogisch nicht gerechtfertigter Herrschaft bezeichnen.

Mit einer solchen Begriffsumschreibung ist jedoch das Problem inhaltlich noch nicht gefaßt. Es stellt sich nämlich dann die Frage, was denn hier als sachlogisch gerechtfertigte Herrschaft anzusehen sei. Daher wird hier ein anderes Vorgehen vorgeschlagen. Das klassische Demokratiemuster erscheint auch hierbei, d. h. konkret bei der Verteilung des internationalen gesamtgesellschaftlichen Reichtums, anwendbar. Die negativen Folgen von Dependenz würden dann nicht inhaltlich bestimmt, sondern diese Bestimmung den Peripherien (und nicht ihren Herrschaftseliten) übertragen. Dies läßt sich unter einem erweiterten Selbstbestimmungsbegriff zusammenfassen. Bestimmt würde also nicht der Inhalt, sondern der Bestimmungsmodus von negativen Folgen. Interessenartikulation würde damit zur Sache der Betroffenen, Interessendurchsetzung jedoch zu einer gemeinsamen Sache.

Dies führt dann weiter zu der Frage, wie nun konkret der Modus der Durchsetzung von anerkannten und von den Betroffenen selbst artikulierten Interessen – etwa über die Änderung oder gar Umkehrung der terms of trade – aussieht. Sie stellt sich hier angesichts der gegenwärtigen Natur der Dependenz und der Art und Weise, wie sie meist unter Verwendung oder Androhung von offener Gewalt ökonomischer oder militärischer Art aufrechterhalten werden. Eine solche Fragestellung nun mündet direkt in die Problematik von Frieden, Gewalt und Gerechtigkeit. Dependenz ist daraus nur ein Teilproblem.

Literatur:

ERNST-OTTO CZEMPIEL, Schwerpunkte und Ziele der Friedensforschung. München 1972

JOHANN GALTUNG, East-West Interaction Patterns. In: Journal of Peace Research 3 (1966), S. 146–177

JOHAN GALTUNG, Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, Friedensforschung, S. 55–104

JOHAN GALTUNG, Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In: Senghaas, Imperialismus, S. 29–104

WERNER LINK, Die amerikanische Stabilisierungspolitik in Deutsch-

land 1921-32. Düsseldorf 1970
DIETER SENGHAAS (Hrsg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt.
Analysen über abhängige Reproduktion. Frankfurt 1972
DIETER SENGHAAS (Hrsg.), Kritische Friedensforschung. Frankfurt
1971

Aggression

Herbert Selg / Gottfried Lischke: Die in der Aggressionsforschung bewährte Lernpsychologie – projiziert auf Friedensforschung

Vorbemerkung: Die Diskussion über Lernziele ist in der Friedensforschung u. E. noch kontrovers. Wir verzichten hier auf Zieldarstellungen, die nur interdisziplinär erfolgen können. Die im folgenden skizzierte Technologie kann zur Erreichung verschiedener Ziele gebraucht bzw. mißbraucht werden.

1. Wissenschaftliches Arbeiten ist theoriegeleitet. Wir halten die in der deutschen Öffentlichkeit weithin unbekannt lernpsychologische Aggressionstheorie für eine fortschrittliche, nützliche Theorie.

2. Lernen (also auch Lernen aggressiven Verhaltens) geschieht durch klassisches Konditionieren, durch Lernen am Erfolg, durch Lernen am Modell.

3. Das klassische Konditionieren (erste Untersuchungen von Pawlow) kann benutzt werden, um positive Gefühle mit friedensbezogenen und um negative Gefühle mit aggressionsbezogenen Objekten zu verbinden. Der instrumentelle Wert klassischen Konditionierens steht somit – bezogen auf Emotionen – außer Frage; klassische Konditionierungsvorgänge können jedoch u. E. nur sehr eingeschränkt angestrebt werden (allenfalls Gegenkonditionierung gegen Furcht und Wutaffekte). Dem durch klassisches Konditionieren Erlernten haftet das Moment des Zwanghaften an; klassisches Konditionieren fördert reflektiertes Handeln nicht.

4. Das Lernen am Erfolg (operantes Konditionieren; wichtigste Untersuchungen von Skinner) stellt entgegen gängigen Vorurteilen den Kern einer sehr differenzierten Lernpsychologie dar.

a) Auf eine Formel gebracht, verlangen entsprechende Strategien zur Erreichung bestimmter Ziele, daß alle Schritte auf dieses Ziel hin bekräftigt werden, alle Schritte vom Ziel weg unbeachtet bleiben (evtl. bestraft werden).

b) Detailkenntnisse in Aufbautechniken, z. B. in allmählicher Verhaltensformung (shaping), in Bekräftigungsstrategien (scheduling), über die Bedeutung zeitlicher Relationen (timing), über die Einführung sekundärer, z. B. sozialer Bekräftiger (pairing) und Detailkenntnisse in Beseitigungstechniken (Extinktion, Lernen inkompatiblen Verhaltens) sind Voraussetzungen lernpsychologischen Arbeitens.

c) Viele traditionelle Formen der Verhaltenskontrolle (Ermahnungen, Drohungen, Prügelstrafe, Haftstrafe etc.) sind lernpsychologisch unsinnig.

5. Komplexes Verhalten wird besonders ökonomisch durch Lernen am Modell erlernt. Wichtige Modelle sind z. B. Eltern, Lehrer, Darsteller in Massenmedien. Nachahmung finden insbesondere mächtige Modelle.

a) Durch Modelle lernt man nicht nur neues Verhalten, Modelle können auch bereits gelerntes Verhalten auslösen und (ent-)hemmen.

6. Wer die Bedeutung des Lernens am Erfolg und des Lernens am Modell schmälert, verkennt, daß unsere Handlungen stets – in jeder Kommunikation – von den Konsequenzen des Handelns und von Modellen beeinflußt sind; man kann sich allenfalls dessen nicht bewußt sein. Wir haben nicht die Alternative: kontrolliertes vs. freies Verhalten, sondern nur die Alternative: bewußt kontrolliertes vs. zufällig kontrolliertes Verhalten.

7. Menschen müssen kontrolliert zu relevanten Zielen erzogen werden. Die Erziehung zu demokratischer Mitbestimmung z. B. darf nicht dem Zufall überlassen bleiben.

8. Die lernpsychologischen Gesetze sind in Experimenten überprüft worden. Zwischen Labor und Alltag besteht eine große Kluft. Viele mehr oder weniger kontrollierte Arbeiten, zumal verhaltenstherapeutischer Art, überbrücken diese Kluft.

Schlußbemerkung: Je effizienter die Techniken der Zielerreichung werden, desto nötiger sind Zieldiskussionen selbst. Lernpsychologie darf nicht Individuum-zentrierte Psychologie bleiben; sie kann und muß sich der Dialektik von Individuum und Gesellschaft stellen.

Die Lernpsychologie muß sich dem Vorwurf, reine Technokratie

zu sein, entziehen, indem sie an der Zieldiskussion mitarbeitet. Die Tatsache, daß verschiedene Lernpsychologen zu nichtakzeptablen Zielen hin erzogen haben, ist kein Argument gegen Lernpsychologie schlechthin.

Amélie Schmidt-Mummendey: Psychologische Gesichtspunkte zum Problem aggressiven Verhaltens

Um Wege zu finden, die zu einer Verringerung aggressiver, antisozialer Verhaltens- und Interaktionsformen führen, müssen folgende Schritte realisiert werden:

I. Aggressives Verhalten muß unabhängig von der jeweiligen sozialen Bewertung und Rechtfertigung identifiziert und innerhalb der vielfältigen Verhaltensabläufe in Gemeinschaften und Gesellschaft nachgewiesen werden. Dies wird anhand einer vorgegebenen und akzeptablen Definition aggressiven Verhaltens möglich.

II. Mittels einer komplexen Bedingungsanalyse müssen situative und überdauernde Bedingungen und ihre Wirkungsweise auf die Auftretenshäufigkeit und -wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens ermittelt werden.

III. Praktische Wege zur entsprechenden Veränderung der relevanten Bedingungen in Richtung auf Verringerung antisozialen, aggressiven Verhaltens müssen aufgezeigt werden.

zu I. Folgende Definition aggressiven Verhaltens (nach H. Kaufmann) erweist sich als sinnvoll: Ein Verhalten ist dann aggressiv, wenn

a) es transitiv ist, d. h. gegen ein (lebendiges) Objekt gerichtet ist, und

b) derjenige, der sich aggressiv verhält, mit einer subjektiven Wahrscheinlichkeit größer als Null erwartet, daß er dieses Objekt erreicht und daß er ihm einen schädlichen Reiz zufügen kann oder beides.

Mit dieser Definition werden sowohl spontan als auch instrumentell aggressive Verhaltensweisen erfaßt.

zu II. Relevante Wirkgrößen für aggressives Verhalten (wie auch für andere soziale Verhaltensweisen) finden sich in jedem Fall in folgenden vier größeren Bedingungsgruppen:

a) Wahrnehmung und Interpretation einer bestimmten (Ausgangs-) Situation, situative Hinweisreize (cues) für aggressives Verhalten

b) Art der mit derartigen Situationen verknüpften Reaktionsgewohnheiten

c) Vorhandene Hemmungen für aggressives Verhalten (Schuldgefühle, Aggressions-Angst)

d) Erwartete (soziale) Konsequenzen positiver oder negativer Art für aggressives oder nicht-aggressives Verhalten in der gegebenen Situation.

zu III. Die Bedingungen jeder der vier Gruppen können mehr oder minder leicht modifiziert und damit die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens beeinflußt werden:

1. Die Interpretation einer sozialen Situation durch ein Individuum kann durch Inbetrachtziehen neuer, weiterer Informationen verändert werden: Die Verhaltensweise eines sozialen Gegenübers kann z. B. auf den ersten Blick als Provokation, unter Hinzunahme von Überlegungen über dessen möglicherweise gar nicht provokative Absicht, durch Einfühlen in die Ausgangssituation und dessen Beweggründe schon nicht mehr als Angriff auf die eigene Person interpretiert werden. Versuche mit Kindern haben gezeigt, daß Einfühlung, die systematisch trainiert wurde, als wichtiger Moderator zwischen »objektiv« frustrierenden Bedingungen und dem darauf folgenden Verhalten wirkt.

2. Reaktionsgewohnheiten werden im Laufe der individuellen Entwicklung erworben. Durch positive und negative soziale Konsequenzen und durch das Vorhandensein von Verhaltensmodellen in der Lebenssituation des Kindes wird u. a. gelernt, auf welchen sozialen Reiz in welchem spezifischen Kontext aggressives Verhalten angezeigt, erlaubt oder sogar erwünscht ist. Durch Änderung der Konsequenzen und Anbieten nicht aggressiver sondern konstruktiver Verhaltensmodelle können andere, weniger aggressive Reaktionsgewohnheiten herausgebildet werden.

3. Untersuchungen haben gezeigt, daß durch Übung im Einfühlen

und Mitfühlen mit dem sozialen Gegenüber Hemmungen vor Verhaltensweisen gebildet werden können, die diesem Schmerz oder andere unangenehme Gefühle zufügen. Ebenfalls können durch generalisierte negative Konsequenzen für aggressive Verhaltensweisen Aggressions-Hemmungen gelernt werden.

4. Aggressive Verhaltensweisen, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel auch immer, dürfen keine positiven Ergebnisse bringen, keine sozial und/oder individuell wünschenswerten Ziele erreichen können, gleichgültig, ob sie in bisher gültigen Sozialnormen akzeptiert und als legitim bezeichnet werden (z. B. kriegerische, polizeiliche, Erzieher-Zögling-, Vorgesetzter-Untergebener-Auseinandersetzungen, die nach der Definition einwandfrei zu Mitteln der Aggression greifen, die aber allgemein sozial positiv beurteilt werden, wenn sie von derselben Allgemeinheit akzeptierte »Spiel-«Regeln nicht verletzen).

Verharmlosende und den eigentlichen Tatbestand der antisozialen, gefährlichen Aggression verdeckende Sprachgewohnheiten müssen aufgebrochen und jede die Kriterien der Definition erfüllende Aktion muß nachgewiesen und *ausnahmslos* negativ sanktioniert werden.

Die »Tabuisierung« jeder Form von Gewalt in institutionalen, wirtschaftlichen, betrieblichen oder erzieherischen Bereichen ist *die* notwendige Voraussetzung für eine gerechtfertigte Erziehung zum Frieden. Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, – und man hat gegenwärtig weitgehend noch nicht einmal erkannt, daß sie nicht erfüllt ist – helfen die Bemühungen um Friedenserziehung, wie wir sie bislang kennen und institutionalisieren, die Menschen nur dazu zu erziehen, die unterdrückende, aber gleichzeitig gerade legitimierte Gewalt fromm zu ertragen.

Klaus Horn: Aspekte der Psychologismuskritik

Der Beitrag der Psychoanalyse zur Theorie sozialer Konflikte und ihrer empirischen Untersuchung

Fragt man von der Subjektseite her nach Problemen aggressiven Verhaltens, also in einer Weise, die gemeinhin als »psychologisch« betrachtet wird, ergeben sich eine Reihe von methodischen und methodologischen Problemen, wenn man das gesellschaftliche Wesen Mensch nicht monadologisch verstehen will. Psychologische Ansätze isolieren das Psychische sowohl ätiologisch als auch funktional meist in der oder jener Form von Gesellschaftsprozess und in seinen strukturellen Bedingungen und fassen insbesondere diese kaum je als relevant ins Auge, weil nur am Subjekt angesetzt wird. Meine diesbezügliche Kritik gilt vor allem dem Biologismus und Subjektivismus der Psychoanalyse. Deren Kritik scheint mir besonders fruchtbar, insofern der psychoanalytische Ansatz von vornherein als Lehre von den Objektbeziehungen und ihren inneren Resultaten in Form von Strukturen und größerer oder geringerer psychischer Beweglichkeit, also im Sinne einer sozialen Interaktionslehre angelegt ist. Diese Kritik gilt auch der konventionalistischen akademischen Psychologie.

Solche theoretischen Vorüberlegungen sind im Hinblick auf die Praxeologie, auf die gesellschaftliche Funktion von Psychologie von großer Wichtigkeit. Die Beschränkung von Untersuchungen auf das Individuum (oder Gruppen von Individuen) führt zumeist dazu, daß die in der Untersuchung zutage tretende Aggressivität in den Gegenstand der Untersuchung hinein aufgelöst wird, d. h. es werden Anpassungsforderungen gestellt. Das ist um so eher der Fall, je klarer die in Untersuchungen eingehenden Begriffe objektiviert sind, d. h. von ihrem historischen Sinngehalt abstrahiert werden. Wie die Positivismuskritik nachwies¹, sind diese objektivierten Begriffe in aller Regel so gewählt, daß sie einem Konsensus der Wissenschaftler entsprechen, der fordert, daß die Psychologie (un-

¹ Vgl. H. Schnädelbach, *Erfahrung, Begründung und Reflexion. Versuch über den Positivismus*. Frankfurt 1971.

mittelbar) verwendbare Resultate zeitigt. Das bedeutet, daß die sozialen Strukturen, welche man nicht untersucht, die Richtschnur für das von den Subjekten erwartete Verhalten abgeben. Diese konventionalistische Wendung der positivistischen Psychologie und ihr Ansatz am Subjekt verstellen oft wichtige ätiologische und funktionale Zusammenhänge zwischen Psychischem und Gesellschaftlichem. Es scheint, daß der Optimismus einer reformerisch eingesetzten Psychologie in den USA nicht zuletzt deshalb stark angegriffen worden ist, weil diejenigen Determinanten, welche sie in ihr methodisch beschränktes Gesichtsfeld bekam, zwar auch wichtig, aber offenbar nicht die einzigen und womöglich nicht die wichtigsten waren, so daß Verhaltensänderungen, jedenfalls im erhofften Ausmaß, ausblieben. Der Psychologismus und der Konventionalismus sind ein zugleich theoretisches und politisches Kardinalproblem sozialpsychologischer Friedensforschung.

Wie kann man versuchen, die psychologistischen und konventionalistischen Begriffsbildungen zu überwinden? Hier kann Psychoanalyse eine Funktion haben, die man bisher über ihren klinischen Zuständigkeiten vernachlässigt hat. Dazu sind einige Voraussetzungen zu klären.

Es wird erstens davon ausgegangen, daß Sozialisation betrachtet werden kann als gesellschaftliche (durch Familie und ihre Mitglieder vermittelte) Bearbeitung menschlicher Natur. Zweitens wird vorausgesetzt, daß diese Bearbeitung typische Formen des Scheiterns hervorbringt, die mit den gesellschaftlichen Modi der Bearbeitung in Zusammenhang gebracht werden müssen. Da letztere einen historischen Kern haben, variieren auch die Formen des Scheiterns. Drittens wird davon ausgegangen, daß aufgrund der psychoanalytischen Technik der Patient den Analytiker in die ihm unbewußt gewordenen Modi der Interaktion einbezieht², die dieser aufgrund des gemeinsamen kulturellen Bezugsrahmens interpretieren kann. In der Tat hat sich seit dem Beginn der Psychoanalyse ein entscheidender Wandel des Krankheitsbildes herausgestellt, der auch mit gesellschaftlichen Veränderungen plausibel in Zusammenhang gesehen

² Vgl. A. Lorenzer, Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt 1970.

werden kann³. Viertens läßt sich von der psychoanalytischen Sozialpsychologie etwas über die Modi der Vergesellschaftung individueller Psychologie aussagen.

Gewinnt man die Begriffe für friedenspsychologische Untersuchungen auf diese Weise und nicht konventionalistisch, so hat man die Subjekte von vornherein als zugleich vergesellschaftete und individuierte im Begriff, man kennt sie, insofern sie im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche diese in sich selber reproduzieren. Damit könnten der Psychologismus und seine politischen Konsequenzen überwunden und ätiologische wie funktionale Zusammenhänge zwischen psychischer und Sozialstruktur auch in Untersuchungen über Konfliktverhalten so eingebracht werden, daß die Subjekte nicht nur als Größen, die sich anzupassen haben, sondern auch als politisch-innovatorische in den wissenschaftlichen Horizont rücken.

Klaus Horn / Gottfried Lischke / Herbert Selg: Bemerkungen zur Arbeitsgruppe: Aggression

Kongresse haben Nebeneffekte. In der Arbeitsgruppe Aggression, deren sachautoritäre Leitung Psychologen und Sozialpsychologen anvertraut war, müßten die Fetzen fliegen – so wurde von Eingeweihten erwartet. Nomothetische Psychologie und Psychoanalyse könnten einander nichts Gutes lassen. Es ist allerdings sinnlos, einander aus Freundlichkeit oder Angst zu schenken, was der Klärung eines Sachverhaltes, was in diesem Sinne als Kritik an den Beschränkungen der eigenen und anderen Positionen zu dienen hätte. Sind die Beteiligten aber lernfähig, dann kann sich der geschulte Zorn in gemeinsamer Arbeit an den Problemen austoben. Wir konnten vermeiden, daß schwierige Sachprobleme zu persönlichen wurden.

³ Vgl. H. Argelander, *Der Flieger. Eine charakteranalytische Studie*. Frankfurt 1972, und K. Horn, *Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«*. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praixs. Frankfurt 1973.

Es gelang der Gruppe zum großen Teil – entgegen jenen Erwartungen –, im Sinne der Klärung von Sachfragen zu arbeiten. Die notwendig damit verbundene – recht unterschiedlich liegende – Relativierung der je eigenen und der anderen Positionen und der Vorstellung von der anderen Position hat inhaltliche, methodische und methodologische Aspekte als problematisch aufgezeigt. Den Blick insbesondere auf die vom Psychologismus ausgehenden Beschränkungen verschiedener Schattierungen zu richten, hat uns der von den pragmatischen Imperativen der Friedensforschung ausgehende Druck genötigt. Weil die Sachlage vertrackt war und bleibt, sind wir allerdings, gemessen am Ziel der Arbeitsgruppe, die verschiedenen psychologischen Positionen miteinander und diese alle mit pädagogischen Ansprüchen der Friedenserziehung zu vermitteln, nicht besonders weit gediehen; wie anders im Zeitraum von zwei Tagen in einer in vieler Beziehung heterogenen Gruppe!

Weil wir unsere aktuellen Arbeitsbeziehungen nicht selber zum Problem werden ließen, konnten wir nur um so konsequenter den sachlichen Problemen den Krieg erklären. Arbeitskontakte wurden geknüpft, die sich anderswo nicht so hätten ergeben können. In diesem höchst bescheidenen Sinn hat die Konferenz für uns einen wichtigen Zweck erfüllt. Die Erfahrung persönlicher Friedfertigkeit im Kontext sachlich gewendeter Militanz hat unserer Ansicht nach ganz zentral mit kritischer Friedensforschung zu tun. Einig wurden wir uns durch das Dickicht gegenseitiger Vorurteile hindurch über die Unmöglichkeit jeder affirmativen, positiven Anthropologie, die die Menschen aus ihrem gesellschaftlich organisierten Theorie-Praxis-Bezug herauslöst und sie im schlechten Sinne spekulativ auf ein Erstes reduziert, entweder naturalistisch («es ist der [Aggressions-] Trieb, d. h. erste Natur, allein») oder soziologisch («es ist die Gesellschaft, d. h. zweite Natur, allein»).

Die Wert- oder Sinnfrage: Die in die Subjekte hineinreichenden gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhänge haben in unserer Diskussion, die vor allem gegen jeden Psychologismus gerichtet war, eine entscheidende Rolle gespielt. Wir waren der Überzeugung, daß keiner der diskutierten Ansätze, weder wissenschaftlich noch politisch, ohne diesen Bezug auskommt; Lern- und Triebchicksal können gerade auch unter praxeologischen Perspektiven nicht sinnvoll

verfolgt werden, wenn von den gesellschaftlichen Machtzusammenhängen, ihrer sozialisationsbedingten Aneignung durch das Subjekt gerade im Rahmen des aufs Subjekt gerichteten kritischen Erkenntnisinteresses abstrahiert wird, was praktisch immer nur die Auflösung des Problems ins Subjekt hinein übrig läßt.

Der psychoanalytische Ansatz impliziert die Sinnfrage im therapeutischen Modellfall so: Die lebensgeschichtlich entstandenen, aufgrund für die psychische Realität unerträglicher Konflikte unbewußt gewordenen Momente der Lebenspraxis werden anhand der szenischen Demonstration des Widerspruchs zwischen Selbstverständnis und Lebenspraxis des Patienten in der analytischen Situation wieder ins Bewußtsein gehoben; also nur die als je eigene erscheinende, vom Patienten selber vorgeführte Problematik wird in einem spezifischen Theorie-Praxis-Verfahren umgangssprachlich aufgeklärt. Die psychoanalytische Kur gibt dem Patienten die Verfügung über unbewußt gewordene Interaktionsanteile zurück. Als sozialpsychologisches Denkmodell, theoretisch, impliziert der psychoanalytische Ansatz die Herrschaftsfrage, insofern gezeigt werden kann, welche und wie gesellschaftliche Formen der Bearbeitung innerer menschlicher Natur sich (1) durch die Membran primärer Sozialisation im Subjekt niedergeschlagen und (2) welche gesellschaftliche Funktion einem solchen Niederschlag, dieser zweiten Natur, zugeteilt wird: ob und wie er gesellschaftlich als verwertbar angesehen und behandelt oder ob er in irgendeiner Form stigmatisiert wird. Insofern können Aussagen über Zusammenhänge zwischen psychopathologischen und ideologischen Praxis- und Bewußtseinsformen gemacht werden. Als eine Form der Vermittlung solcher Kompetenzen an Pädagogen wurden Balint-Gruppen genannt, die in der Versuchssphäre stecken.

Im Rahmen der Darstellung der nomothetisch-psychologischen Ansätze wurde von den Möglichkeiten der systematischen Verhaltensmodifikation im pädagogischen Feld gesprochen. Durch die Techniken des »operanten Bedingens«, des »Lernens am Modell« und anderer gelingt es in überprüfbarer Weise und in kurzer Zeit, Verhalten eindrucksvoll zu ändern. Zusatzmodelle wie das der »kognitiven Dissonanz« erhöhen die Einsatzbreite und Effizienz dieser Verfahren. An der »Wertproblematik« aber zeigten sich ernsthafte

Schwierigkeiten. Die nomothetisch-psychologischen Ansätze brachten eine Reihe von Erklärungsmodellen der menschlichen Aggressivität hervor. Orientiert an der Empirie des psychologischen Labors, fällt aus ihrer Sicht eine Stellungnahme zum Problem »Frieden« schwer. Eine Möglichkeit zur Lösung der Frage nach einer »Lernzieltaxonomie Frieden« ergibt sich aus lernpsychologisch fundierten Sozialtechniken, die unter dem Stichwort »Entprofessionalisierung« eine Zieldiskussion in Gruppen vorsehen, wobei durch Rückgabe der Kompetenz zur Verhaltensänderung an die ohnehin in sozialen Interaktionen Stehenden deren Ziele nach ihrer Strukturierung und Klärung in den systematisch-pädagogischen Prozeß eingehen können. Die Bewertung der Möglichkeiten eines solchen Vorgehens ist aber beim gegenwärtigen Wissensstand noch in keiner Weise zu leisten.

Die Vertreter der verschiedenen psychologischen Ansätze sahen keinen Anlaß zum Ehrgeiz, von sich aus Wertsysteme zu entwickeln. Rekurriert werden muß nach unserer Ansicht auf die je aktuelle Interaktion, in der uns spezifische Brechungen von Gesellschaft und ihren Herrschaftsstrukturen entgegneten. Im Sinne der Überwindung des Psychologismus blieben wir deshalb so wenig bei einer bloß lebensgeschichtlich bestimmten (und deshalb auf Therapie gerichteten) Analyse stehen, wie es uns andererseits nicht gerechtfertigt erschien, die Spezifität des Niederschlags der Verarbeitung objektiver Herrschaftsverhältnisse im Subjekt zugunsten gesellschaftstheoretischer Argumentation außer acht lassen zu können.

Versuche, diese klar erkannten Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Herrschaft und Lern- und Triebchicksal auch pädagogisch umzusetzen, gelangen aus vielen Gründen nicht oder nur ansatzweise; vor allem war der der Gruppe zur Verfügung stehende Zeitraum dafür nicht ausreichend; zunächst mußten in erheblichem Maß Sachinformationen vermittelt werden.

Peter Janek: Probleme und Fragestellungen zur pädagogischen Bedeutung psychologischer Aggressionstheorien

Die pädagogische Reflexion der Aggressionsproblematik kann nicht erst jenseits psychologischer Theorien ansetzen, d. h. sie darf sich nicht nur auf geschickte pädagogisch-didaktische Anwendungsmöglichkeiten psychologischer Untersuchungsergebnisse beschränken.

Einer derartigen Verfahrensweise wäre u. a. vorzuwerfen, daß sie

1. ihre Entscheidung für eine der divergierenden psychologischen Aggressionstheorien (Triebtheorie, Aggressions-Frustrations-Hypothese, lerntheoretisches Modell) aufgrund spezifischer Sozialisationserfahrungen bestenfalls emotional treffen kann, d. h. daß sie bestimmte Verhaltensweisen entweder einer ominösen menschlichen Natur oder nur situativen Lernerfahrungen anlastet. Die jeweiligen Daten und Erklärungsmodelle werden von der Psychologie problemlos übernommen.

2. die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht im historischen Kontinuum betrachtet. Verhalten wird aus einer Momentaufnahme menschlichen Daseins erklärt, die vielleicht noch durch einige Sozialisationsdaten ergänzt wird. Der Blickwinkel für den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft reicht höchstens für *ein* Menschenalter.

3. sozioökonomische Tatbestände als weitere Erklärungsdeterminanten menschlichen Verhaltens unberücksichtigt läßt. Die Stellung des Menschen im Produktionsprozeß, die Einkommens- und Eigentumsverhältnisse werden stillschweigend zu Konstanten reduziert, die in allen gesellschaftlichen Schichten gleichbedeutend sind und grundsätzlich gleiche Möglichkeiten offen lassen.

4. Pädagogik zu einer Anwendungswissenschaft verkürzt, die mehr oder weniger explizite erkenntnisleitende Interessen anderer Wissenschaften mit den Ergebnissen naiv übernimmt, ohne einen eigenen erkenntnistheoretischen Standort zu reflektieren. Solche Pädagogik wird zum Handlanger positivistischer Sozialpsychologie, die selbst ihr eigenes wissenschaftstheoretisches Dilemma noch nicht

hinreichend erkannt hat.

5. aggressives Verhalten prinzipiell als Störung individueller und gesellschaftlicher Harmonie mittels bestimmter Sozialtechniken oder Therapien verhindert, ableitet oder beseitigt, ohne die konstruktive Dimension dieses Verhaltens unter bestimmten Bedingungen auch nur zu reflektieren. Damit wird verhindert, daß unsoziale, undemokratische Tatbestände der Kritik zugänglich werden und der Begriff der Aggression auch auf sie angewendet wird.

Eine kritische Aggressionspädagogik hätte sich demnach vor allem folgenden Aufgaben zuzuwenden:

1. Die sinnvolle Auseinandersetzung mit psychologischen Aggressionstheorien setzt voraus, daß deren erkenntnisleitende Interessen analysiert und ihre Beziehung zu denen der Erziehungswissenschaft untersucht wird. Auf diesem Hintergrund sind die spezifischen Untersuchungsprämissen und -bedingungen der Sozialpsychologie z. B. daraufhin zu überprüfen, ob und wie Laborbedingungen eine hinlängliche Simulation komplexer Lebenssituationen zulassen.

In diesem Zusammenhang wird die Frage nach dem Wertsystem zu stellen sein, das den verschiedenen psychologischen Konzeptionen zugrunde liegt. Nomothetisch-psychologische Ansätze definieren Wert bislang lediglich als Resultante eines Attitüdenkomplexes. Derartige Beliebigkeit darf sich Aggressionspädagogik angesichts der bestehenden Klassenverhältnisse in kapitalistischen Gesellschaften nicht leisten, wenn ihr nicht der Vorwurf gemacht werden soll, daß sie Aggression von unten unterbindet und Aggression von oben als naturgegeben hinnimmt.

2. Der Begriff der Aggression darf nicht auf verletzendes oder feindseliges individuelles oder Gruppenverhalten beschränkt bleiben, sondern muß auch auf übermächtige Organisationsprinzipien, Herrschaftsverhältnisse und Traditionen i. S. einer *Systemaggression* angewendet werden. Mit dem Begriff der Systemaggression soll angedeutet werden, daß unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen (z. B. kapitalistischen) Verhaltensweisen zu Prinzipien verdinglichen, die den Menschen quasi naturgesetzlich gegenübertreten (vgl. *Entfremdung* bei K. Marx).

3. Spezifische Aggressionsphänomene und aggressive Konstellation

tionen können nicht ausschließlich psychologisch erklärt werden. Zum Verständnis muß zusätzlich die materialistische Analyse der Gesellschaft hinzutreten. Es wäre z. B. zu untersuchen, inwieweit das Privateigentum in all seinen Erscheinungsformen Ursache für Aggression ist.

4. Die Beurteilung von Aggression ist von moralischem Ballast zu befreien. Es reicht nicht aus, Verhalten nur negativ-pauschal als Störung von Harmonie und gesicherter Gesellschaftsordnung zu disqualifizieren. Im Sinne des erweiterten Aggressionsbegriffs wäre vielmehr zu erörtern, welche konstruktiven Formen der Aggression gegen erstarrte undemokratische und unsoziale Tatbestände eingesetzt werden können.

5. Im Horizont einer Friedenspädagogik müßte im Zusammenhang mit der Reflexion des Aggressionsproblems die Rolle von Konflikt und Gewalt in der demokratischen Gesellschaft neu und differenzierter überdacht werden. Generelle Gewalttabuisierung würde Friedens- und Aggressionspädagogik ebenso steril machen wie bestimmte sexualpädagogische Ansätze, in denen Sexualität nicht vorgesehen ist.

6. Nach dem bisher Gesagten kann Aggressionspädagogik Therapien und Techniken zum Aggressionsabbau nicht blind von der Psychologie übernehmen. Sozialtechnische Manipulation würde an die Stelle pädagogisch-didaktischer Arbeit treten. Die Überprüfung der didaktischen Relevanz psychologischer Veränderungsstrategien verlangt vorab die erkenntnistheoretische Feststellung des eigenen pädagogischen Standorts und der damit verbundenen Interessen. Diese Klärung könnte hilfreiche Rückwirkungen auf die psychologischen Konzeptionen haben, sofern z. B. Sozialpsychologen für pädagogische Probleme und Ziele sensibilisiert würden.

Horst Scarbath: Aggressivität und Erziehung

1. Angesichts individueller wie kollektiver Phänomene von Aggressivität verhalten sich pädagogische Theorie und Praxis bisher weitgehend hilflos. Eine pädagogische Anthropologie der Aggressivität als Grundlage einer sensibleren, kohärenteren und weitsichtigeren Affekt- und Sozialbildung ist ein vordringliches Desiderat erziehungswissenschaftlicher Arbeit.

2. Die bisher vorliegenden Hypothesen und Theorien über die aggressiven Antriebe des Menschen und über deren pädagogische Implikationen divergieren stark in bezug auf Aggressionsbegriff, empirische Basis und triebtheoretische Herleitung; häufig entbehren sie zudem die Transparenz für ihre eigenen Voraussetzungen, spezifischen Leistungen und Grenzen.

3. Eine Bescheidung auf Annahmen »mittlerer Reichweite« (H. Roth) zum Zweck pragmatischer Umsetzung ins Erziehungshandeln mag in dieser Situation naheliegend und partiell auch hilfreich sein; sie bleibt dennoch theoretisch wie praktisch unbefriedigend.

4. Fundamental für eine pädagogische Anthropologie der Aggressivität erscheint mir demgegenüber die Perspektive menschlicher Geschichtlichkeit (im Sinn nicht bloß retrospektiver Historie, sondern auch Gegenwart und Zukunft meinender Historizität): Sie eröffnet die Einsicht, daß der Mensch auch in seiner aggressiven »Triebnatur« sozial-geschichtlich vermittelt ist und der Möglichkeit nach durch Erkenntnis und Bearbeitung dieser seiner Bedingtheiten zum Subjekt seiner – humaneren – Geschichte werden kann.

5. Ein solcher Frage- und Deutungszusammenhang ermöglicht es, vorliegende Daten und Theoreme *kritisch* zu integrieren und weitere Forschungen zu innovieren. Vor allem sind einer sozio-historischen Anthropologie der Aggressivität pädagogische Momente nicht mehr bloß äußerlich (im Sinne eines hinzukommenden Anwendungsfelds, wie noch in neueren Konzeptionen deswegen nur scheinbar »integrativer« päd. Anthropologie); pädagogische Momente gehen vielmehr in deren Konstitutionsbedingungen von vornherein mit ein.

6. Aufgabe einer Affekt- und Sozialbildung der Aggressivität

kann es nicht sein, aggressive Antriebe des jungen Menschen zu unterdrücken oder ihn von aggressiv getönten Interaktionen fernzuhalten. Gefordert ist vielmehr eine »Kultivierung« des Aggressionsverhaltens. Sie hat den Abbau aggressiv-destruktiver Verhaltensmodelle im Mikro- und Makrobereich sozialen Lebens zur Voraussetzung; sie bedarf pädagogischer Hilfen zur autonomen, auf die Sozialsituation und den konkreten Mitmenschen bezogenen Steuerung von Aggressivität und zum Durchschauen sozialer und politischer Manipulationen von Aggressivität.

7. Unter dieser Perspektive bleibt eine Pädagogik der Aggressivität nicht auf den Auftrag beschränkt, akut als problematisch empfundene Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen zu »beheben« oder »anthropogene«, als vermeintlich nicht-pädagogisch interpretierte Faktoren der Aggressivität zu bearbeiten. Sie wendet sich vielmehr kritisch gegen die Pädagogik selbst und fragt, inwiefern deren Theorie und Praxis – etwa durch repressive Erziehungsstrategien, durch autoritäre Konfliktlösungsmodelle oder schlicht durch blinde Flecken ihres Problembewußtseins – zu der Wirklichkeit selbst beiträgt, die sie beklagt.

8. Für die Chance des jungen Menschen, als »Subjekt seiner Aggressivität« Selbstbehauptung wie Einfühlung sowie kommunikativ-rationale Konfliktlösungen zu erlernen und gegenüber problematischen Verhaltensmodellen und suggestiven Angeboten zu blinder Aggressionsbefriedigung immun zu bleiben, sind Erfahrungen und Einübungsmöglichkeiten in früher Kindheit grundlegend (basale Sozialisation). Daraus leiten sich Prioritäten für ein Schwerpunktprogramm ab (weitere Erforschung frühkindlicher Sozialisation der Aggressivität in schichtenspezifischer Differenzierung; Intensivierung von Elternbildung und Erziehungsberatung).

9. Solange entsprechende Einsichten dem Erzieher bloß in der Verkürzung und Isolierung technologischer Praxisregeln begegnen, deren Realisierung ihm unter dem sozialen Druck seiner Rolle oder des »Modern-Seins« abgenötigt wird, solange also der Erzieher selbst nicht Gelegenheit erhält, das Problem der Aggressivität im Blick auf seine eigene psychosoziale Geschichte und auf die gesellschaftlich-geschichtlichen Rahmenbedingungen des pädagogischen Felds zu bearbeiten (z. B. themenbezogene gruppenanalytische Ar-

beit), bleibt der Pädagogik eine ihrer Selbstenttäuschungen erhalten: Entgegen gutem Willen reproduziert sie dann »verdinglichtes Bewußtsein« (Adorno) und bietet in der Art ihrer Anwendung ein Modell nichtkommunikativer Didaktik, das ungekonnter Aggression förderlich ist.

10. Eine pädagogische Anthropologie der Aggressivität, die unter Erprobung des skizzierten Ansatzes weiter zu entfalten wäre, kann – so ist zu hoffen – selbst einen Beitrag zur anthropologischen Grundlagenforschung leisten, indem sie pädagogische Bedingungen, Aufgaben und Defekte einer »Sozialisierung« und »Personalisierung« menschlicher Aggressivität im Blick auf die jeweilige sozialhistorische Situation erforscht und pädagogische Chancen modellhaft realisieren hilft. Bei dieser Arbeit ist sie gleichberechtigter, aber notwendig auf Kommunikation angewiesener Partner in interdisziplinären Kooperationsfeldern, in denen Fachgrenzen zunehmend obsolet werden.

Innenpolitik

Wolfgang Emer / Henning Schierholz: Aspekte der Friedenserziehung

Ansatz der Diskussion

Ausgangspunkt der Diskussion waren die Interessenschwerpunkte der Mitglieder der Arbeitsgruppe. Die folgenden vier Problemkreise, verdeutlicht an jeweils einer Leitfrage, standen dabei im Vordergrund:

a) Friedenserziehung im Unterricht der Schule

Welchen Stellenwert hat die Schule für die Verwirklichung des (zu definierenden) gesellschaftlichen Zustands »Frieden«?

b) Friedenserziehung und Konfliktaustragung

Wie können Konflikte (in außerschulischen Bereichen) in ein Konzept von Friedenserziehung eingebettet werden?

c) Friedenserziehung und Gesellschaftsstruktur

Wo (und wie) muß Friedenserziehung angesichts existierender Herrschaftsstrukturen (u. a. wurde das Bürokratie-Problem genannt) ansetzen?

d) Friedenserziehung und sozialer Träger

Welcher soziale Träger (und wie) kann oder sollte Friedenserziehung erschließen?

Anhand der genannten Problembereiche wird deutlich, daß sie sich an manchen Stellen berühren oder überschneiden; insofern bildet jeder der Themenkreise *eine* innenpolitische Dimension von Friedenserziehung.

In einem ersten Definitionsversuch wurde dabei Friedenserziehung als die Initiation von Lernprozessen verstanden, die darauf gerichtet sind, Konflikte zu aktualisieren und sie rational zu lösen, wobei der Mensch als Subjekt seines Handelns begriffen werden muß. Friedenserziehung ist damit insofern definiert als politische Erziehung, als ihr der Aspekt der Legitimationskritik von Herrschaft notwendig innewohnt. Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, welche Rolle Legitimationskritik bei der Aufstellung (als er-

strebenswert benannter) gesellschaftlicher Ziele und damit der Inhalte von Friedenserziehung spielen kann.

In der Diskussion wurde ein gesellschaftliches Problemfeld herausgegriffen (»Lernfeld«), nämlich das Beispiel städtebaulicher Strukturplanung in Frankfurt. Daran sollte exemplifiziert werden, was Friedenserziehung bedeuten kann.

Lernfeld: Stadtplanung in Frankfurt

Die Krisensituation in städtischen Ballungsräumen ist heute dadurch gekennzeichnet, daß sich bei der gültigen Gesetzgebung auf einer nicht mehr vergrößerbaren Fläche die ökonomisch stärksten Nutzungsinteressen durchsetzen. Der Boden wird als Marktobjekt behandelt; Banken, Versicherungen und andere Kapitaleigner im Dienstleistungsbereich bestimmen über seine Verwendung, wogegen andere Arten der Bodennutzungen, vor allem Wohnraum, verdrängt werden. Dieser Konflikt ist in der Regel asymmetrisch, d. h. er endet in der Regel mit dem Rückzug der ökonomisch Schwächeren. In steigendem Maße werden jedoch solche Konflikte politisiert (Bürgerinitiativen, Aktionen der Jungsozialisten); die Planung erfährt Widerstand von den Betroffenen. Es entsteht ein manifester Konflikt.

Zur Situation in Frankfurt: Um den alten Stadtkern herum sind in Frankfurt auf der Nordseite des Mains zwischen 1890 und 1915 in Blockbebauung Arbeiterviertel entstanden. Das Westend – ein Teil davon – ist durch Investitionsinteressen in den letzten Jahren zu einem Gebiet mit hoher gewerblicher Nutzung umstrukturiert worden. Der gleiche Trend bedroht jetzt die angrenzenden Wohngebiete. Außerdem werden diese durch das Verkehrsplanungs-Konzept, eine »autogerechte« Stadt zu schaffen, durch strahlenförmig auf das Zentrum hin zu bauende Straßen zerschnitten und ihres Wohnwertes beraubt. – Die Gründe für eine fehlende umfassende Planung im Interesse der Mehrheit der Bevölkerung müssen darin gesehen werden, daß das bestehende Boden- und Bauplanungsrecht die Vermarktung des Bodens im Sinne der Kapitaleigner begünstigt.

Versuch der Problemlösung: Das Stadtbauamt ist infolge mangelnden Personals und der Art seiner bisherigen Arbeit überfordert, die vom Stadtparlament beschlossene Strukturplanung durchzuführen; deshalb werden freie Planergruppen damit beauftragt (Architekten und Soziologen). Da das Stadtbauamt die Aufgabe nicht als politische formuliert, wird den Planungsteams eine formale Bestandsaufnahme (Ortsbegehung, Anfertigung und Auswertung von Statistiken) als Hauptaufgabe zugewiesen.

Vorgehen der Planergruppe: Die Planergruppe stellt jedoch verwaltungstechnische Fragen zugunsten einer politischen Zieldiskussion zurück, die sich an dem beschriebenen Konflikt orientiert und die Möglichkeit einbezieht, die Bevölkerung über die Strukturplanung aufzuklären.

Um den Konflikt zu veranschaulichen, sind drei Konfliktlösungsmöglichkeiten, die in unterschiedlichem Maße den Interessen der beteiligten Gruppen gerecht werden, dargestellt worden:

1. eine Lösung, bei der die Interessen der investierenden Gruppen zum Zuge kommen;
2. ein Kompromiß zwischen »bisherigen« und »künftigen« Nutzern, der dem Interesse der Stadtverwaltung entsprach;
3. eine dritte Lösung, die das Interesse der jetzigen Bewohner präferiert, nämlich Wohnungen mit optimaler Infrastruktur (Fußgängerzone, ruhige Innenbezirke, Schulen, Kindergarten, etc.).

Nicht vorhersehbar für die Planer erweist sich die Konfliktgruppe Stadtplanungsamt (Verkehrsplanung), das vorgab, die Interessen der Autofahrer zu vertreten, die hier mit denen der Kraftfahrzeugindustrie zusammenfallen dürften.

Den Ausschlag für die Überlegungen ergibt dann eine Gesellschaftsanalyse und dabei insbesondere der Vergleich des Standes der technischen Entwicklung mit den bestehenden Sozialisations- und Lebensformen. Da dieser ein kulturelles Defizit für unsere Gesellschaft zeigt, setzen die Planer die Prioritäten für die Erhaltung der Wohngebiete mit Intensivierung der Qualität des Umfeldes (Mischnutzung mit einigen Arbeitsplätzen, Grünzonen, Einkaufsmöglichkeiten) und ergreifen damit Partei für die bevölkerungsfreundliche Lösungsmöglichkeit.

Die Darstellung der Planungsalternativen bei der Bevölkerung

ergibt, daß 98 % für die Option der Planer im Interesse der Wohnbevölkerung votieren. Dadurch wird das Stadtplanungsamt gezwungen, die Strukturplanung auch inhaltlich in Angriff zu nehmen. Um zu verhindern, daß das in der Bevölkerung entstandene politische Potential wieder versandet, wird die weitere Diskussion und Organisation mit Unterstützung der örtlichen Volkshochschule institutionalisiert.

Strukturierung der Diskussion

Zunächst wurde die Frage nach der Hauptursache des Konflikts zum Ausgangspunkt der Diskussion erhoben. Als entscheidend sah man das Privateigentum an Grund und Boden an, welches die Legitimationsbasis für Eingriffe in die Lebensverhältnisse Dritter bildet, wie es parallel dazu im Produktionsbereich Legitimationsbasis für größtenteils unkontrollierte Entscheidungen ist.

Daraus abgeleitet wurde die Frage erörtert, ob die bestehende Legitimationsgrundlage rationale Gültigkeit beanspruchen könne und ob Konflikte durch Veränderung derselben zu lösen sind. Mit einer solchen Transformation muß auch ein Wandel des Rechtsverständnisses einhergehen, da das geltende Recht weitgehend am Schutz des Bestehenden orientiert ist, Friedenserziehung aber auf ein Recht hinwirken sollte, welches Beteiligungschancen, Mitbestimmung und Veränderung ermöglicht.

Ein drittes grundsätzliches Moment der Vorklärung ergab sich aus der Frage nach den Durchsetzungsformen und der Durchsetzbarkeit von Friedenserziehung. Wer sollen die Zielgruppen von Friedenserziehung sein, und wie kann das Problem der Partizipation bei den bestehenden Machtverhältnissen in Angriff genommen werden? Wer kann eine neue Legitimationsbasis und ein neues Rechtsverständnis durchsetzen?

So wurde z. B. deutlich, daß Bürgerinitiativen bis dato noch nicht zu einer politischen Schwelle gelangt sind, oberhalb derer sie in Widerstand zu institutionalisierten Besitzinteressen treten und damit auf eine Aufhebung des politischen und ökonomischen Verteilungsmechanismus zielen könnten.

Als Strukturierungskategorien wurden daraus folgende Fragen festgelegt:

- Welche Interessengruppen sind am geschilderten Konflikt beteiligt und welche gesellschaftliche Relevanz kommt ihnen zu?
- Welche Macht- und Rechtspositionen liegen dem Konflikt zugrunde?
- Wie kann die Organisation und Strategie von Gruppen beschaffen sein, die im geschilderten Fall Friedenserziehung initiieren und ermöglichen kann?

Der zentrale Diskussionsgegenstand: Das Problem der Interessenstruktur im Wohnbereich

Ausgehend von dem Widerspruch, daß bei allen Planungsversuchen im Wohnbereich dem begrenzten Entscheidungsspielraum der gewählten Vertreter (Stadtparlamentarier) ein größerer Aktionsbereich der Kapitalvertreter gegenübersteht, hielt man es für erforderlich, die Interessenstruktur vom ökonomischen Standort aus zu diskutieren.

a. Interesse, Recht und Macht der Investoren und Grundstückseigner

Dem Interesse der Eigner an steigenden Grundstückspreisen entspricht ein Interesse der investierenden Gruppen an zentraler Lage (mit möglichst hohem Prestigewert) und günstiger Verkehrsbedingungen. Die am Darstellungsbedürfnis orientierte Standortwahl großer Unternehmen bewegt sich damit nur bedingt im Rahmen ökonomischer Rationalität, weil es zumindest kurzfristig auf eine negative Bilanz hinausläuft: Es muß mit hohen Bodenpreisen und Luxusausstattungen bezahlt werden, und es kommt hinzu, daß mit der Entmischung von Stadtteilen ein hohes Verkehrsaufkommen verbunden ist, was wiederum den Vorteil der zentralen Lage durch die Schwierigkeiten beim Aufsuchen des Arbeitsplatzes und dem Erschließen von Arbeitskräften aufhebt.

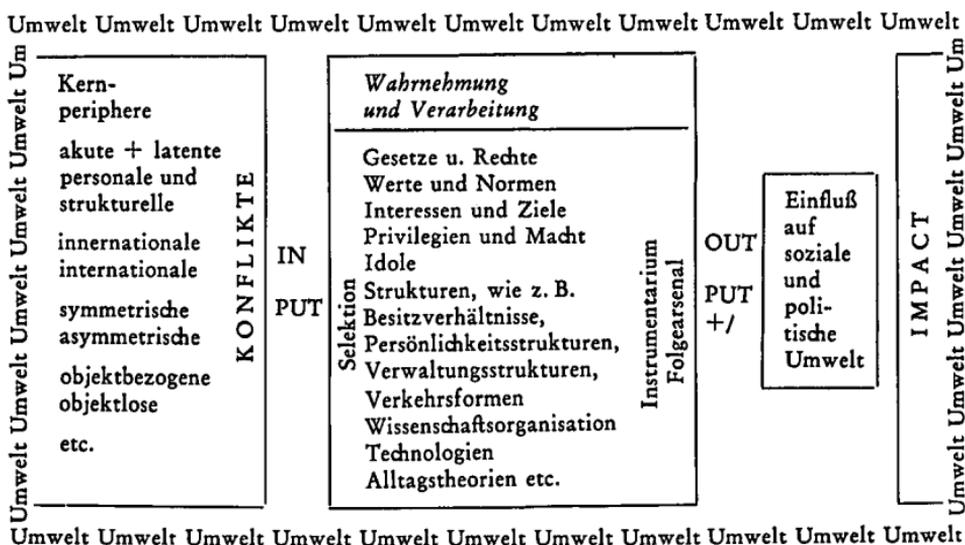
b. Interessen- und Machtposition der Kommunen

Das grundsätzliche Interesse der Kommunen an einem hohen Gewerbesteueraufkommen geht mit dem Interesse der investierenden Gruppen weitgehend konform. Die derzeit in der Kommunalpolitik erwogene Alternative, durch eine Finanzreform den Gemeinden Lohn- und Einkommensteuer statt Gewerbesteuer zukommen zu lassen, würde nur eine Aktzentverschiebung des Problems innerhalb der Städte bewirken, bei der die Großverdiener erwartungsgemäß bevorzugt würden.

Zur Verdeutlichung des Interesses der Verwaltung wurde eine organisationssoziologische Hypothese diskutiert:

Die Verwaltung ist in ihrer Struktur aufzufassen als ein Gebilde, das Input von Willensbildung verarbeitet je nachdem, wie stark die unterschiedlichen Interessengruppen ihre Vorhaben eingeben können, und zwar auf der Grundlage der bestehenden Steuerungsmechanismen (insbesondere Gesetzgebung). Auf dem Wege der Verarbeitung wird dabei die unterschiedliche Intensität des Inputs verändert: der relativ geringe Input von Kapitalinteressen wird in der Regel multipliziert, während der z. B. von Bürgerinitiativen so verändert wird, daß der Output oftmals das Gegenteil des eingegebenen Vorschlags darstellt. Dabei spielt die Persönlichkeitsstruktur der Verwaltungsleitung (politische Einstellung etc.) eine gewisse Rolle. Das Stadtparlament unterliegt einer ähnlichen Struktur. Die meisten Gesetzesvorlagen kommen aus der Verwaltung, die wiederum dem stärksten Interessendruck (Lobbyismus) ausgesetzt sind.

Für die Darstellung und Aufarbeitung der Probleme wurde von Hans Schmidt (Frankfurt) folgendes Schema zur Diskussion gestellt, um die Frage der sozialen Gerechtigkeit im Sinne der Fähigkeit und der Möglichkeiten zur sozialen Gestaltung weiter zu verfolgen:



+/- = Urteile, Entscheidungen, Aktionen, Maßnahmen, Legitimationen etc.

Thesen zur gegenwärtigen Konfliktverarbeitung

Nur Teile des gesellschaftlichen und persönlichen Konfliktpotentials kommen in die Regelungsmechanismen der einzelnen Systeme. Nicht jeder Konflikt wird thematisiert und analysiert. Nicht jedes Problem kommt zur Regelung (Selektion).

Erst unter bestimmten Bedingungen werden Konversionen (Auf- und Bearbeitungsprozesse) in Gang kommen. Viele Systeme können sich Konflikte nicht aktiv greifen, sie bleiben reaktiv (indem sie z. B. erst auf Massenmedien reagieren; Bürgerinitiativen als Frühwarnsysteme). Konflikte müssen dann dem Rechtsprozeß angetragen werden.

Meist werden nur partielle Konflikte gelöst und Kernkonflikte in periphere verschoben; dann erfolgt keine Kritik an der Gesamtheit der Bedingungen und bleibt es beim Einzelfall und der Symptomtherapie. Der gesamte Problembereich wird nicht aufgegriffen.

Das Verfahren bleibt leicht reaktiv, partikularistisch, peripher. »Es erben sich Gesetz' und Rechte / Wie eine ew'ge Krankheit fort.« (Goethe, Faust – Mephisto in der Schülerszene)

In der Phase der Wahrnehmung und Verarbeitung wirken außerordentlich viele – meist unbedacht und im Modus der Vergessenheit nicht weniger wirksame – Faktoren handlungssteuernd:

z. B. (siehe Schema S. 156)

die bestehenden Verhältnisse und ihr Privilegienwesen ...

die herrschenden vorwissenschaftlichen Alltagstheorien wie z. B. der sogenannte »gesunde Menschenverstand« ...

die Unfähigkeit und Unwilligkeit, sich adäquate Informationen über soziale Verhältnisse und soziales Verhalten zu beschaffen ...

die immer schon selektierende Prägnanzregel, die das eigene Wahrnehmungsfeld begrenzt ...

die methodische Ausblendung der Verwertungszusammenhänge und vieler Folgewirkungen in wissenschaftlichen und technischen Verfahren ...

persönlichkeitsbedingte Vorurteile und Erwartungen ...

das beschränkte Instrumentarium und Folgearsenal, wie z. B.

fehlende Haushaltsmittel (kein Geld),

fehlende Kräfte (keine Forschungsvorhaben in bestimmten Bereichen, u. a. zwischenmenschlicher Beziehungen)

mangelnde Rechtslage,

keine längerfristige Kompetenz und darum keine Zeit für unpopuläre Veränderungen, da der Interventionsspielraum an die Wahltermine gebunden ist,

keine kritische und konstruktive breitenwirksame öffentliche Bewußtseinsbildung, die einen heilsamen Erwartungsdruck ausübt,

fehlende Organisationsformen der Betroffenen (Partizipationsproblem), um gleichsam als »vierte Gewalt« im Zusammenhang der allgemeinen und zu kontrollierenden Gewaltenteilung »Initiative« ergreifen zu können, die mit politischen Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen verbunden sein sollte ...

Bleibt das Selektionsverfahren weithin unaufgeklärt und das Instrumentarium eingeschränkt im Vergleich zu den Möglichkeiten, die gegeben sein könnten, so wird die Lage nicht grundlegend verändert, sondern nur modifiziert, indem Störungen beseitigt und notfalls einige neue Elemente eingeführt werden, ohne die Macht-, Interessen- und Legitimationsbasis in Frage zu stellen und die Tie-

fenstruktur des herrschenden Denkens und Handelns (Organisationsstruktur) zu ändern.

Die Frage nach den Ursachen wird nicht weit genug vorangetrieben.

Die Kontrollchancen gegenüber den Folgen der Regelungen bleiben minimal. Das künftige Handeln kann kaum prospektiv an beabsichtigten Folgewirkungen orientiert werden, da es dafür kaum Daten gibt, geschweige denn entsprechende Verfahrensweisen.

Eine sozialgestaltende Gerechtigkeit sollte demgegenüber sein aktiv organisierend in Verbindung mit Instanzen, die das soziale Umfeld klären müßten, um Konflikte greifen zu können und insgesamt zur Sprache zu bringen (nicht nur Einzelfälle, sondern Fallgruppen);

handlungsorientierend durch reflexives Wissen;

das Instrumentarium und Folgearsenal erweiternd;

die allgemeine Befolgung der Regelung verfolgend und dafür die Voraussetzungen schaffend;

Motive und Zielsetzungen privater und öffentlicher Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel permanent aufklärend und mit Hilfe handlungsfähiger Partizipationsmodelle regulierend.

Im Unterschied zur Gerechtigkeit als Inbegriff einer vorgegebenen – naturrechtlich oder wertrational begründeten – Ordnung (Güterlehre) oder zur Gerechtigkeit als Ausdruck der jeweils herrschenden Ordnung (Rechtspositivismus) und im Unterschied zur Gerechtigkeit als Ausdruck der Haltung und des Verhaltens, die einer gegebenen Rechtsordnung – im Sinne der Moralität oder Legalität – entsprechen (Tugend- und Pflichtenlehre), sind unter »sozialer Gerechtigkeit« deshalb die Fähigkeit und die Möglichkeiten zu sozialer Gestaltung zu verstehen und zu gewinnen, die die Geschichtlichkeit des Rechts wahrnehmen, herrschende Ungerechtigkeit aufklären und die Voraussetzungen für mehr Gerechtigkeit erkunden und organisieren, um Unrecht zu wehren und möglichst allen zu ihrem Recht zu verhelfen . . .

Eine sozialgestaltende Gerechtigkeit in diesem Sinne ist weithin alternativ zu den gegenwärtig herrschenden Regelungsmechanismen. –

Möglichkeiten und Schwierigkeiten gesellschaftlicher Strukturveränderungen angesichts des bestehenden Verarbeitungsmechanismus der Bürokratie

Für Friedenserziehung relevant erschienen nun die beiden folgenden Fragen: Wie kann bei dieser – durch die Eigentumsverhältnisse bedingten – Interessenstruktur ein Handlungsspielraum für eine den Bedürfnissen der Wohnbevölkerung entsprechende Planung verwirklicht werden? Wie kann der Interessenverarbeitungsprozeß, der sich im Rahmen der traditionellen Gewaltenteilung abspielt, durch eine weitere Gewalt, die mit Initiative, Herstellung von Handlungskompetenz oder Mobilisierung der Betroffenen zu umschreiben wäre, verändert werden, damit bei dem oben beschriebenen Input-Output-Modell eine Beseitigung der Ursachen von Unfrieden erzielt werden kann?

Keine abschließende Einigung konnte in dem Zusammenhang über die Frage hergestellt werden, wie die Betroffenen ihre Betroffenheit artikulieren können oder sollen. Ebenso schwer einzuschätzen war das Problem der Mobilisierbarkeit von Verwaltungsbeamten, die eine Solidarisierung mit den Betroffenen zur Folge haben könnte.

An diesem Punkt wurde nochmals die Machtfrage im dargestellten Verarbeitungsmodell erörtert. Dabei ergab sich, daß die Zusammensetzung des Stadtparlaments – als wichtigstem Zugang zur Verwaltung – die Vertretung von Basisinteressen in starkem Maße erschwert; in unserem Frankfurter Beispiel war von der betroffenen Wohnbevölkerung niemand Angehöriger des Stadtparlaments; der Organisationsgrad (z. B. in Parteien) war unterdurchschnittlich.

Die Solidarisierungsmöglichkeit der Verwaltungsbeamten mit dem schwächeren Konfliktpartner wird in jedem Fall durch die Eigengesetzlichkeiten und das Selbstverständnis der Bürokratie behindert, wenn man davon ausgeht, daß sich letztere als Wahrer hoheitlicher Funktionen gegenüber dem Bürger versteht. Zentrale Konflikte werden entschärft oder in periphere verwandelt (Abwiegungsstrategie); und dadurch erfolgt die Verstärkung ohnehin schon asymmetrischer Konflikte und damit die ständige Produktion von struktureller Gewalt. Aufgrund ihres Bewußtseinsstandes und ihres

ökonomischen Status können Beamte zwar als potentielle, aber kaum aktuelle Bündnispartner betrachtet werden, wenn man von einigen wenigen Verwaltungszweigen absieht (z. B. Jugendpflege). Die Ansätze zu einer möglichen Beseitigung der Ursachen des Unfriedens, also z. B. Bürgerinitiativen, vertreten aber zumeist nur kurzfristige Interessen, leisten also keine »Metakritik«, die auf die Bedingungen des Unfriedens abzielt, und entwickeln keine langfristige Strategie. Bürgerinitiativen laufen daher Gefahr, von der Verwaltung integriert und im bürokratischen Verarbeitungsprozeß aufgesogen zu werden.

Zur Problematik der Zielbestimmung, Organisation und Strategie von Friedenserziehung

Zur Zielbestimmung erschien es wichtig, zwei Ebenen zu unterscheiden:

a) die Ebene der Bedürfnisse; hier hätte die Frage anzusetzen, welchen Stand die Auseinandersetzung mit der äußeren Natur (Produktionsverhältnisse) erreichen muß bzw. soll;

b) die Ebene der Steuerung, auf der die Frage gestellt werden muß, welche Umgangsformen und Verhaltensweisen (Einstellungen) erreicht werden sollen.

Die Problematik der Veränderung mit emanzipatorischer Perspektive wurde von der Mehrheit in der Fragestellung nach der Transformationsstrategie zur Schaffung eines positiven Friedens, also nicht im Bereich der Überbau-Veränderungen, gesehen. Eine andere Meinung sah reale Bedingungen dafür gegeben, daß Friedenserziehung auf der Ebene der Steuerung ansetzen könne, weil durch die Verwissenschaftlichung des Systems der Bedürfnisse eine qualitative Veränderung herbeigeführt wird, die eine neue Anforderungsstruktur an die Ebene der Steuerung bedingt. Die für die Struktur des Produktionsbereichs unabdingbar gewordene Wissenschaft sei somit ein mögliches Medium für Legitimationskritik geworden.

Als ein erstes Ziel von Friedenserziehung wurde die Fähigkeit zur Erkenntnis von gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen und ihre

Rückführung auf antagonistische Widersprüche (Beispiel: Eigentumsverhältnisse) herausgearbeitet. Problematisch ist diese Zielsetzung im Hinblick auf Gesellschaften, in denen Privateigentum nicht die Legitimationsbasis von Herrschaft bildet. Der grundlegende Unterschied in der Tiefenstruktur kann jedoch nicht die Ablehnung unlegitimierter Herrschaftsverhältnisse, die Kritik an einer unkritischen Übernahme des Leistungsprinzips und am Fehlen einer Öffentlichkeit aufheben.

Ein zweites Ziel von Friedenserziehung wurde daher darin gesehen, unter Beteiligung einer kritischen Öffentlichkeit Konflikte transparent zu machen und in rational begründete Entscheidungen münden zu lassen. Dabei erscheint es notwendig, die Adressaten von Friedenserziehung zu befähigen, beim Prozeß der permanenten Strukturveränderung mitzuwirken.

Eine Zieldiskussion über Friedenserziehung hat zum dritten die Identitätsproblematik zu thematisieren. Die Kategorie des einzelnen als Träger für Veränderung von Verhalten ist unzulänglich; soziales Lernen und innovative Verhaltensänderungen sind nur möglich in Anlehnung an Bezugsgruppen. Die Frage, wie man Solidarisierungsprozesse initiieren und transferieren könne, führte die Diskussion auf das Problem von Organisation und Strategie.

Für eine Strategie von Friedenserziehung wurden mehrere Ansatzpunkte diskutiert. Der interessante Aspekt der Abklärung des Charakters struktureller Gewalt (und dementsprechend von Gegengewalt) konnte dabei leider nicht zu Ende geführt werden. Immer unter der Zielperspektive der Schaffung eines positiven Friedens kristallisierten sich drei strategisch relevante Faktoren heraus:

- die Aufklärung über politische Zusammenhänge und ggf. deren Zurückführung auf die Ursachen des Unfriedens (Grundwidersprüche);
- die Mobilisierung von (an Konflikten beteiligten) Gruppen mit dem Ziel der Politisierung, d. h. die gesellschaftliche Vermittlung von Konflikten deutlich zu machen;
- die Erreichung und Befestigung eines neuen Bewußtseinsstandes.

Von Interesse war, ob in unserer Gesellschaft bereits Gruppen existieren, die akut auftretende Konflikte aufarbeiten und politisieren. Hingewiesen wurde auf Sozialarbeiter-Teams, freie Planungs-

gruppen und vor allem politische Gruppierungen wie die Jungsozialisten in der SPD. Bei allen werden zwar ansatzweise Konflikte analysiert und aufgearbeitet, jedoch – wie bereits erwähnt – mit recht unterschiedlichem Erkenntnisinteresse. Festgehalten wurde ebenfalls, daß mit Friedensforschung und Friedenserziehung beschäftigte Wissenschaftler hier in der Regel kein Betätigungsfeld sehen.

Als zentrales Problem erschien dabei, wie man diese Ansätze, die unter permanenter Bedrohung des Verschleißes an Initiative stehen, koordinieren und die politische Aktionsform der Partizipation institutionalisieren könne, damit eine Kumulation der Aktionen nicht mehr an gruppenspezifischen Schwierigkeiten scheitert. Es wurde als notwendig angesehen, das Arbeitsziel und die Gruppenprozesse reflektierend von einer oder mehreren Personen (»supervisor«) begleiten zu lassen; ähnlich wie für somatische Schwierigkeiten eine Gruppe von Ärzten verfügbar sei, müsse man für die Initiation von Lernprozessen einen »pool« von psychologisch geschulten Pädagogen schaffen, die für die gruppenspezifische Begleitung und Beratung solcher Versuche zuständig sind. – Diesem Vorschlag wurde allerdings entgegengehalten, daß man damit Gefahr laufe, neue Autoritäten und Abhängigkeitsverhältnisse für (durchaus spontan mögliche) Gruppen aufzubauen.

Als wichtig erachtet wurde andererseits das Problem der Einleitung von Aktionen und Koordinierung derselben. Hier müßten in verstärktem Maße auf regionaler und überregionaler Ebene Anlaufpunkte und Informationszentren geschaffen werden. Als bestehende Beispiele wurden der »Jour fix« in Hamburg oder das Sozialistische Büro in Offenbach genannt.

Zusammenfassung in Thesen

Nachdem mit dem Vorgenannten anhand eines konkreten Konfliktfalles einige uns wesentlich erscheinende innenpolitische Dimensionen von Friedenserziehung aufgezeigt worden waren, wurden folgende, z. T. zusammenfassende, z. T. aber auch problematisierende Thesen entwickelt, die, wie z. B. der zuletzt genannte Aspekt

der Strategie, noch nicht ausdiskutiert werden konnten.

1. Nach unserer Auffassung ist es unfruchtbar, eine Sammlung friedenspolitisch relevanter innenpolitischer Probleme aufzulisten. Aufgrund strukturähnlicher Konfliktlagen ist es berechtigt, anhand eines exemplarischen Falles die innenpolitischen Aspekte der Friedenserziehung zu diskutieren.

2. Der Bereich »Wohnen« ist ein innenpolitisches Problem, in dem gesellschaftlich vermittelter Unfrieden unmittelbar empfunden wird.

3. Dabei ist es notwendig, über aktuelle Ziele, die z. B. in Forderungen von Bürgerinitiativen zum Ausdruck kommen, etwa Konflikte im Wohnbereich, hinzukommen zur Frage nach der Legitimität von Eigentums- und Kapitalverwertungsinteressen, die als Grundlage des gesellschaftlichen Steuerungsprozesses nicht ausgewiesen sind und ständig die asymmetrischen Verhältnisse reproduzieren.

4. Zur Strukturierung auftretender Konflikte wie auch für eine Theorie der Friedenserziehung erschienen uns die Fragen nach den Interessen der Konfliktgruppen, nach ihrem Recht und ihrer Macht und nach Organisation und Strategie zur Interessendurchsetzung als zentrale Kategorien.

5. Die Zugänglichkeit des Konflikts ist didaktisch herzustellen. Ansatzpunkt als Basis der Lernmotivation ist dabei die direkte Betroffenheit.

6. Ziel von Friedenserziehung ist die Veränderung der Legitimationsgrundlage gesellschaftspolitischer Entscheidungen mit der Perspektive einer optimalen Beteiligung der Betroffenen an der Gestaltung ihrer eigenen Angelegenheiten.

7. Ausgehend von politischen Tagesforderungen sind politische Lernprozesse zu initiieren, die eine Diskussion der Zielproblematik einschließen können. Drei Phasen des Lernvorgangs stehen dabei im Vordergrund:

- die Aufklärung über politische Zusammenhänge einschließlich der Erkenntnis von Widersprüchen (Schaffung von Konfliktpotential);
- die Mobilisierung (Polarisierung, Akzentuierung) mit Ziel der Politisierung;

– die Erreichung eines neuen Bewußtseinsstandes.

8. Berücksichtigt werden muß die historische Genese sowie der Binnenaspekt der agierenden Gruppe. Der einzelne ist seinerseits nicht handlungsfähig ohne signifikante Bezugsgruppe (Gefahr der Ängste durch Isolierung).

9. Notwendig ist ferner die personelle (und affektive) Unterstützung im gruppensdynamischen Prozeß durch kompetente Kommunikationsshelfer, die Umstrukturierung der Massenmedien zur Herstellung einer kritischen Öffentlichkeit (vgl. dazu S. 188 ff.).

10. Voraussetzung für politisches Handeln ist in jedem Falle die politische Organisation. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob sich das in der Anlehnung an bestehende oder in der Schaffung neuer Organisationsformen (oder auch Koalitionen) äußert.

11. Am Beispiel des Wohnfeldes zeigt sich somit deutlich, daß eine Erziehung zum Frieden nicht isoliert als pädagogischer Prozeß, sondern vielmehr als politischer Prozeß begriffen werden muß.

Anette Kuhn: Historisch-politische Friedenserziehung

Vorbemerkung: Diese Thesen geben den augenblicklichen Diskussionsstand innerhalb der Projektgruppe »Historisch-politische Friedenserziehung« wieder. Auf eine namentliche Kennzeichnung der einzelnen Beiträge wird verzichtet. An der Konzeption haben G. Arnold, A. Genger, S. Philipp, V. Rothe und Gerda v. Staehr mitgewirkt. Die Thesen sind dem Komplex »Lernziele der Friedenserziehung« zugeordnet.

1. Lernziele einer historisch-politischen Friedenserziehung sind durch drei Faktoren bestimmbar:

- a) durch die Interessen- und Bedürfnislage des Adressaten;
- b) durch eine kritische Gegenwartsanalyse in emanzipatorischer Absicht;
- c) durch den Rekurs auf die unser gegenwärtiges Handeln normierenden und legitimierenden Traditionstränge in ideologiekritischer Absicht.

Diese drei Komponenten sind interdependente Elemente einer nicht normativ fixierbaren Lernzielbestimmung. Durch die Berücksichtigung der Lernsituation bleibt die Lernzielbestimmung offen und variabel; die Gegenwartsanalyse und der historische Rekurs erschließen nur relativ feststehende Lernzielelemente.

2. Die grundlegende Kategorie der Lernzielbestimmung ist die der Gewalt als der Differenz zwischen dem Aktuellen und dem Potentiellen (Galtung). Diese Gewalt-Relation ist in ihrer jeweiligen Konkretion in allen drei Bedingungsfeldern der Lernzielbestimmung (vgl. These 1. a-c) aufzusuchen. Ziel der spezifisch historischen Aufklärung ist die Aufdeckung dieser Differenz in der Vergangenheit (d. h. die Erfassung der emanzipatorischen Defizite einer Zeit) und die Reflexion der angemessenen Mittel ihrer Minimierung. Erst durch einen historischen Rekurs, der die Legitimitätsbasis von Gewalt in einem historischen Traditionsraum analysiert, können die Qualifikationen einer Friedenserziehung im Sinne der Entscheidungshilfen und Handlungsorientierung innerhalb und in rational-kritischer Durchbrechung erkannter Normen erreicht werden.

3. Die Vermittlung der Lernziele mit dem historischen Gegenstandsbereich ist mit Hilfe eines zweifachen Strukturgitters möglich. Dieses Strukturgitter ist kein statisches Strukturelement, sondern auch in seiner strukturalen Funktion genetisch, dynamisch. Es ermöglicht nur relevante Anfragen an die jeweiligen Wissenschaften. Das erste Strukturgitter ist aus der Lernsituation der Adressaten und der gegenwartsrelevanten Theoriebildung des Gegenstandsbereiches zu ermitteln, während das zweite Strukturgitter aus der historischen Analyse gewonnen wird und den Lernprozeß an historische Sachinhalte bindet. Die erkenntnistheoretische Prioritätsfrage nach der Valenz der Gegenwart bzw. der Vergangenheit als primärer Erkenntnisquelle bleibt offen. Im Gegensatz zu einer interessenlosen Geschichtswissenschaft werden die erkenntnisleitenden Interessen, insbesondere auch die Legitimitätsbedürfnisse offengelegt. Dadurch sind die historischen Gegenstandsbereiche, wiederum im Gegensatz zur interessenlosen Forschung, weder beliebig noch unendlich. Sie sind nur in einem relativen Sinn austauschbar.

4. Dieses zweifache Strukturgitter wird z. Z. am Gegenstandsbereich Revolution erarbeitet. Damit wird die Revolution nicht als ausschließliches, jedoch als zentrales Thema der historischen Friedensforschung angesehen. Dieses Strukturgitter soll noch an zwei weiteren Bereichen, am Bereich Friedensschlüsse und dem Bereich Krieg, erprobt werden.

5. Zur Erstellung des ersten Strukturgitters wird folgendes Verfahren angewandt:

a) Durch ein induktives Vorgehen werden Voreinstellungen und Vorurteile der Lerngruppe zum Gegenstandsbereich Revolution ermittelt. Aus diesen Voreinstellungen (z. B. »Revolution ist gleich Gewalt«; »Revolutionäre stehen außerhalb der Gesellschaft«) geht die Festlegung verhaltensändernder Qualifikationen hervor (z. B. Abbau der Vorurteile gegenüber Revolutionären, Sensibilisierung gegen Gewalt, Stärkung der Fähigkeit zu friedensförderndem Handeln etc).

b) Der Lernziel- und Qualifikationsbestimmung liegt zweitens eine Revolutionstheorie zugrunde. Revolution wird definiert als emanzipative Veränderung der bestehenden Macht- und Herrschaftsstruktur mit Mitteln, die im bestehenden System nicht vor-

gesehen sind. Die Gewalt wird weder verschleiert noch einseitig von der bestehenden Herrschaft her legitimiert, sondern im Sinne der These 2 einbezogen. Diese Revolutionstheorie setzt sich von Versuchen ab, revolutionäre Traditionen als legitime Handlungsmöglichkeiten zu diskreditieren (z. B. durch die These von der Gewalt als revolutionärem Spezifikum oder durch eine Entpolitisierung der Revolutionsgeschichte bis hin zu ihrer Umdeutung in eine sog. organische Evolutionsgeschichte), während etwa die These von D. Senghaas von der Revolution als progressiver Form der Gewalt als Hypothese in diese Definition mit eingeht. Aus dieser gegenwartsbezogenen Revolutionstheorie gehen emanzipatorische Lernziele und Qualifikationen hervor (z. B. Fähigkeit zur Herrschaftskritik; Fähigkeit, Gewaltstrukturen zu analysieren und adäquate Mittel ihrer Veränderung zu entwerfen; rationale Einsicht in die Möglichkeiten gewaltfreier Veränderung).

6. Zur Erstellung des zweiten Strukturgitters werden Kriterien an den historischen Gegenstand herangetragen, die den geschichtlichen Stoff strukturieren und eine historisch vermittelte ideologiekritische Lernzielbestimmung ermöglichen. Diese Kriterien erschließen erst die spezifischen Gewaltelemente einer Zeit und ermöglichen historisch-kritische Lernziele, welche die Handlungsnormen einer Zeit in ihrer friedensfördernden bzw. -hemmenden Qualität offenlegen und als mögliche Handlungsstrategien diskutierbar machen. Daher werden die Traditionsnormen unter dem Aspekt möglicher gegenwärtiger Friedenspraxis reflektiert. Bisher sind vier Kriterien an den Gegenstandsbereich Revolution herangetragen worden:

1. die Herrschaftslegitimation,
2. die Bewußtseinslage,
3. die Produktionsverhältnisse,
4. die emanzipatorischen Zielsetzungen und Mittel.

Vergleichbare Studien zur Revolutionsgeschichte werden erst zeigen, inwieweit diese vier Kriterien ergänzt werden müssen. Sie sind bisher nur am Beispiel der Englischen Revolution systematisch durchgeführt worden.

1. Die Herrschaftslegitimation

Jede vorrevolutionäre Herrschaft wird auf ihre Legitimationsbasis hin untersucht. Es wird vor allem gefragt, inwieweit die bestehende Herrschaft auf freiwilligem, rationalem Konsens (im Gegensatz zum bloßen Gleichschaltungskonsens) oder auf einer ideologischen Rechtfertigung überflüssig gewordener Gewalt beruht. Die Lernziele liegen im Bereich: Fähigkeiten zu ideologiekritischem Verhalten.

2. Die Bewußtseinslage

Neben der Herrschaftslegitimation muß die Bewußtseinslage der Herrschaftsträger und der von der Herrschaft ausgeschlossenen Gruppen untersucht werden, um die Potentialität der Emanzipation (bzw. der Demokratisierung) zu ermessen. Vor allem die Interessen- und Erwartungshaltung der möglichen Träger revolutionärer Veränderung muß analysiert werden. Die Lernziele liegen im Bereich der Einsicht in die Bedeutung des jeweiligen Interessenbewußtseins für revolutionäres Handeln.

3. Die Produktionsverhältnisse

Zur Bestimmung der emanzipatorischen Möglichkeiten eines revolutionären Prozesses ist es notwendig, den Stand der Produktionsverhältnisse in seiner Relation zur bestehenden Herrschafts- und Sozialstruktur zu erfassen. Die Lernzielbestimmung liegt im Bereich der Erkenntnis, daß durch die Veränderung der Produktionsmittel auch Änderungen in der Sozial- und Herrschaftsstruktur möglich bzw. notwendig sind.

4. Emanzipatorische Zielsetzungen und Mittel

Die emanzipatorischen Zielsetzungen der verschiedensten Gruppen

und die angewandten Mittel sind in jeder revolutionären Bewegung zu untersuchen. Die Lernziele liegen im Bereich der Einsicht in demokratisch-emanzipatorische Ziele und in die Angemessenheit der notwendigen Mittel.

7. Die Lernziele liegen auf drei verschiedenen, jedoch miteinander vermittelten Ebenen (s. These 1):

a) Es werden Informationen, historische Daten und Fakten vermittelt, die nicht hinterfragt werden. Die Richtigkeit dieser Informationen muß anerkannt werden. Diese Informationen können sich aber, für sich allein betrachtet, noch nicht als lernnotwendig ausweisen.

b) Historische Erklärungs- und Verstehensprozesse führen zur Erkenntnis tendenzieller historischer Gesetzmäßigkeiten unter gegebenen Normen. Damit wird die Handlungsorientierung unter gegebenen Normen, die sich als friedensfördernd erweisen, erzielt.

c) Lernziele können den vorgegebenen, traditionsvermittelten Rahmen sprengen, wenn die Grenzen des Normensystems rational erkannt und aus der eigenen Interessen- und Erkenntnislage in herrschaftsfreier Kommunikation durchbrochen werden.

Angela Genger (in Zusammenarbeit mit S. Philipp): Weitere Aspekte

Die Notwendigkeit von Friedenserziehung wird angesichts des Nord-Süd-Konflikts und des Ost-West-Konflikts unter vielen Pädagogen inzwischen diskutiert und als dringliche Aufgabe angesehen. Damit endet allerdings recht häufig die Einigkeit, denn die Zielvorstellungen und die daraus abgeleiteten Strategien und Methoden werden auf dem Hintergrund des jeweiligen Gesellschafts-, Wissenschafts- und Friedensverständnisses formuliert. Dies wird deutlich, wenn man sich die unterschiedlichen Auffassungen vergegenwärtigt, die beispielsweise mit den beiden Zielen der Friedenserziehung – »Selbstbestimmung« und »Demokratie« – verbunden sind. Unter Selbstbestimmung kann z. B. schon die eigene Verfas-

sungsgebung eines Volkes verstanden werden. Dabei wird oft nicht berücksichtigt, daß die gesellschaftliche Organisation eines Staates auch in Abhängigkeit vom Weltmarkt steht und sich damit nur allzu leicht in ähnlich großer Fremdbestimmung wie in einem offenen kolonialistischen System befindet. Bei der Zielbestimmung Demokratie ergeben sich etwa folgende Fragen: Bedeutet Demokratie lediglich Wahlberechtigung und Trennung von Exekutive, Legislative und Jurisdiktion, oder beinhaltet sie eine echte Partizipation der Öffentlichkeit am politischen Geschehen und ein Höchstmaß an Mitbestimmung? Was auch immer man unter Selbstbestimmung bzw. Demokratie versteht, die Begründung der Zielvorstellungen wird unterschiedlich ausfallen. Dabei lassen sich drei politische Konzeptionen unterscheiden:

- eine sich als pluralistisch verstehende Gruppe wird auch in der Friedenserziehung für »reine« Wissenschaftlichkeit plädieren;
- eine andere leitet ihr Ziel vom wissenschaftlichen Sozialismus ab;
- eine dritte versteht sich als »kritisch«, begründet in einer umfassenden Theorie von Gesellschaft.

Alle drei Positionen lassen das Fach Geschichte als pädagogisch relevant gelten. Sprechen wir jedoch von »historisch-politischer« Bildung, so werden die unterschiedlichen Konzeptionen nur zu deutlich:

- Geschichte muß als Evolution verstanden werden. Deshalb sollte geschichtliche Bildung Fakten vermitteln und keine Handlungsdimensionen abstecken (Boulding).
- In Anlehnung an Hegels Erkenntnis, daß das Wesen einer Sache seine Geschichte ist, muß man zu der Auffassung kommen, daß nur durch Geschichte die Selbsterzeugung der Gattung möglich und verständlich ist. Sie ist das Ergebnis menschlichen Handelns in singulären Situationen, die primär durch die Produktionsverhältnisse bedingt sind. Deshalb sollte geschichtliche Bildung mit dem Ziel der Friedenserziehung diese Zusammenhänge aufdecken (Hohendorf).

Im Folgenden wird eine historisch-politische Friedenserziehung beschrieben, die auf dem spezifischen Hintergrund

- der Diskussion über das Verhältnis von Geschichte und Soziolo-

- die Struktur des bundesdeutschen Bildungswesens, besonders der Schule berücksichtigt;
- den in Deutschland erreichten Stand der Curriculumsdiskussion und das in der Bundesrepublik herrschende Pädagogik-Verständnis mitreflektiert.

Die hier angesprochene historisch-politische Friedenserziehung leitet sich wissenschaftstheoretisch von der »kritischen« Theorie der Frankfurter Schule ab. Ein Schlüsselbegriff, wie er von den Vertretern dieser Schule in die deutschen Sozialwissenschaften eingebracht worden ist, ist der der erkenntnisleitenden Interessen. Dieser Begriff bringt für den Historiker die Notwendigkeit mit sich, auch die geschichtliche Forschung als interessegeleitet zu verstehen. Die von daher begründete historisch-politische Friedenserziehung verfolgt verschiedene Interessen: Ein praktisches Ziel ist es, beim Schüler Verhaltenssicherheit zu bewirken, Kenntnisse aus dem geschichtlichen Raum zu vermitteln, die zur Eigeninterpretation des Individuums und des Kollektivs in der Gegenwart beitragen. Starre Interpretationsschemata, wie sie in bestimmten, traditionsvermittelten Normen vermittelt werden, z. B. Krieg als legitimes Mittel der Politik, sollen unter unserem spezifischen Erkenntnisinteresse durchbrochen werden. Emanzipatorisches Interesse liegt vor, wenn wir Geschichte danach aufarbeiten, inwieweit sie heute zur Zielverwirklichung von Demokratisierung, Partizipation und Ich-Stärke beitragen kann. Entsprechend wird ein darauf begründeter Unterricht nicht umhin können, auf den Zusammenhang von Politik, ökonomischer Struktur, sozialer Ordnung und Ideen und Normen einer Gesellschaft einzugehen, also gesamtgesellschaftlich denken zu lernen. Das soll nicht in Form von beschaulicher Reflexion geschehen, genausowenig wie Revolution als einzig mögliche Friedensstrategie in nicht-sozialistischen Gesellschaften aufzuweisen ist. Vielmehr sollen Individuum und Gesellschaft, Theorie und Praxis, als einander wechselseitig bedingend, das eine nicht ohne das andere denkbar, gezeigt und verstanden werden. Auf diesem Hintergrund ergeben sich drei Faktoren, aus denen die Lernziele einer historisch-politischen Friedenserziehung gewonnen werden können:

- Analyse der Interessen- und Bedürfnislage der Adressaten,

- kritische Gegenwartsanalyse,
- Reflexion der Geschichte in ideologischer Absicht.

Diese drei Schritte sind notwendig, will man im Unterricht einen weiteren Schritt einleiten, nämlich Handlungsdimensionen aufzuweisen, Konfliktlösungsstrategien zu zeigen. Dahinter steht eine Grundhypothese: Geschichte ist machbar. Gelingt es, dies im Unterricht erfahrbar (nicht nur einsehbar) zu machen, wird politisches Handeln nicht apathisch den Führungsgruppen überlassen, sondern die eigene Stellungnahme und Einflußnahme reflektiert, um in schon vom einzelnen Schüler mitgelebten Räumen Handlungen zu initiieren (Schulklasse, Familie, Gruppe u. a.).

Sehen wir diese Schritte als den Lernprozeß konstituierend an, so verbietet sich ein Versuch, einen Lernzielkatalog aufzustellen, gleichgültig welcher Art. Die individuelle Schülerlage ist in jeder Schulklasse notwendigerweise anders, wengleich durchgängige Strukturen feststellbar sein mögen, zumal die Gesellschaftsstruktur die Bedürfnislage weitgehend bestimmt. Statt eines Lernzielkatalogs können dem Lehrer lediglich Instrumentarien zur (a) Analyse der Schülerlage, (b) Analyse der Gegenwartsgesellschaft und (c) zur Strukturierung des geschichtlichen Stoffes mit dem Ziel der Handlungsinitiierung zur Verfügung gestellt werden. Dazu muß zunächst der Ist-Zustand mit soziologischen Methoden festgestellt werden. Das Festhalten an der Geschichtswissenschaft als einziger Legitimationsgrundlage für Geschichtsunterricht muß also wegen unseres Erkenntnisinteresses Emanzipation durchbrochen werden.

Emanzipation als Prozeß der aktiven Auseinandersetzung von Heranwachsenden mit ihrer individuellen Konfliktlage im Zusammenhang des Kollektivs (Gruppe, Klasse, Gemeinde u. a.) fordert für den Geschichtsunterricht, Gegenwart auf dem Hintergrund der Vergangenheit in Hinblick auf Zukunft aufzubrechen, Handlungsräume zu zeigen, die den Ist-Zustand, das Aktuelle in seiner Differenz zum Potentiellen aufweist und als veränderbar erfahren läßt¹.

Eine solche Zielsetzung bringt es mit sich, daß drei psychologi-

¹ Damit sei auf die Arbeiten von Galtung verwiesen. Ähnlich versteht etwa Alfred Schmidt den Marxschen Geschichtsbegriff. Vgl. Schmidt, Geschichte und Struktur. Fragen einer marxistischen Historik. München 1971.

sche Ebenen durch den Unterricht erfaßt werden müssen:

- die affektive, auf der der Schüler etwas an sich, aus sich, von sich erfährt oder erleidet;
- die analytisch-kognitive, auf der er Zusammenhänge sehen lernt, Historie im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft versteht;
- die konative Ebene, die ihm Handlungsmöglichkeiten zeigt. Entsprechend kann das globale Lernziel Emanzipation differenziert werden. Es geht um:
 - Abbau von Vorurteilen,
 - Sensibilisierung gegen Gewalt,
 - Ich-Stärkung,
 - Befähigung zu Kommunikation und Interaktion.

Eine solche Zielsetzung verbietet unwillkürlich die Übernahme psychologischer Ergebnisse und Methoden ohne kritische Hinterfragung auf ihren wissenschaftstheoretischen Gehalt. Wir können also unmöglich unsere didaktisch-methodischen Folgerungen einseitig auf Ergebnissen der Lerntheorie aufbauen, genausowenig wird es genügen, psychoanalytische Ergebnisse unbefragt zu übernehmen. Unsere Didaktik der historisch-politischen Friedenserziehung, die den Anspruch erhebt, kritisch anzusetzen, muß auf einem ebenso konzipierten psychologischen Instrumentarium begründet sein².

Ein Curriculum für die historisch-politische Friedenserziehung darf niemals nur technisch-verfeinerte Richtlinien und Stoffpläne liefern, sondern sollte möglichst Überlegungen in folgender Richtung anstellen:

- Als Strategie werden Empfehlungen als Initialzündung für den Unterricht geliefert.
- Es werden keine normativen Ziele angegeben, sondern als Design wird die Prozeßorientierung bevorzugt, in der die Lernsituation den didaktischen Schwerpunkt liefert.
- Der Lehrer wird zum Erfinder solcher Lernsituationen, indem er die Interessen der Schüler selbst erfassen und umsetzen muß.
- Entsprechend besteht die Methode nicht in einem Schema, sondern

² Die Diskussion in der psychologischen Forschung etwa über den Begriff der Aggression und Aggressivität läuft inzwischen in ähnliche Richtung. Grundlegend waren vielleicht die Arbeiten von Holzkamp, Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt 1972.

sie liefert variable Standards, in denen das Unterrichtsprinzip die operationalisierte Form der Leitidee wird.

- Der traditionelle Wissenskanon wird zugunsten eines Problemerkatalogs aufgelöst, der zu stimulierenden Hypothesen statt zu dogmatischen Lösungen führen soll.
- Der soziale Kontext ändert sich vom Unterricht zum Lernfeld. Damit wird das Curriculum Teil eines Sozialisationsmodells³. Eine historisch-politische Friedenserziehung unter kritischem Anspruch kommt nicht umhin, psychologische, politologische, soziologische, historische und pädagogische Methoden miteinander zu verbinden, um mit spezifischen, aus der Individual- und Gesellschaftslage abgeleiteten Fragestellungen an die Geschichte heranzugehen.

³ Zur Curriculumsdiskussion vgl. etwa Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Darmstadt 1970; Achtenhagen/Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision. München 1971; Frey, Theorien des Curriculums. Weinheim-Berlin-Basel 1971.

Hans Lißmann: Zur Ermittlung, Legitimierung und Realisierung curricularer Ziele der Friedenserziehung

Der Stand der Friedensforschung zeichnet sich gegenwärtig dadurch aus, daß differenzierte Analysen der innergesellschaftlichen und internationalen Machtstrukturen mit dem Erkenntnisziel möglich werden, das Bedingungsgefüge »organisierter Friedlosigkeit« zu ermitteln¹. Das, was heute an Informationen, Wissen, Erkenntnissen und Einsichten innerhalb der internationalen Friedensforschung als gesichert gelten kann, macht einerseits die Problematik einer »Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt« deutlich, eröffnet zum anderen aber die Möglichkeit, eine realistische Friedenserziehung zu konzipieren, die auf die Veränderung der gegenwärtigen friedlosen innergesellschaftlichen und internationalen Wirklichkeit zielt. Die Kritik der Bedingungen kollektiven Unfriedens und des internationalen Drohsystems zum entscheidenden Inhalt ihres Selbstverständnisses erhebend, sollte Friedenspädagogik ein kritisches Bewußtseinspotential intendieren, das von struktureller Gewalt Betroffene zu solidarischem Handeln mit dem Ziel der Transformation derartiger gesellschaftlicher Verhältnisse veranlaßt.

Diese Zielsetzung bedingt, wie die gruppeninterne Diskussion ergab, eine kritische Auseinandersetzung mit friedenspädagogischen Konzepten, die von einer geisteswissenschaftlich-idealistischen Pädagogik-Tradition geprägt sind². Welche Innovationen – im Gegensatz zu diesen Konzepten – eine emanzipatorisch verstandene Friedenserziehung für die Curriculumreform und in ihrer Folge für den gesamten schulischen Unterricht impliziert, lassen die Ansprüche deutlich werden, die dementsprechend an die Kommunikations- und Interaktionsprozesse gestellt werden müssen, in deren Verlauf

¹ Siehe z. B.: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Mitteilung Nr. 4. Frankfurt/Main, April 1972.

² Vgl. Hamburger, Der Friedensbegriff in der Friedenspädagogik. (Unveröffentl. Magisterarbeit.) Heidelberg 1971.

friedensrelevante Lernziele ermittelt, legitimiert und realisiert werden. Exemplarisch sei die Frage diskutiert, welche Stellung das lernende Subjekt bei der Konstruktion eines friedensrelevanten Curriculum haben sollte. Der Ausgang von zu überwindenden unfriedlichen gesellschaftlichen Verhältnissen erfordert im Gegensatz zur bisherigen Praxis der Curriculumentwicklung eine Organisationsform, bei der alle Betroffenen als lernende Subjekte auftreten; von unmittelbar erfahrbaren Konflikten motiviert, sollten sie diese auf ihr weitergehendes Bedingungsgefüge hin verfolgen und dafür dem übergeordneten Lernziel angemessene Kommunikationsformen entwickeln und erproben: »Friedenserziehung ist ein Element des Selbstbestimmungsprozesses des Menschen, dessen Ziel abnehmende Gewalt, zunehmende soziale Gerechtigkeit und politische Freiheit ist.«³ Das Problem der Ermittlung von Lernzielen und ihrer Legitimation ist im Falle einer Friedenserziehung nicht von der Frage nach den Kommunikations- und Organisationsformen der Curriculumentwicklung zu trennen.

Für die Veränderung des schulischen Unterrichts im Blick auf die Anforderungen des Lernziels »Frieden« sind Motivation, Problembewußtsein, Kompetenz und Veränderungsbereitschaft aller am Unterricht Beteiligten zu intensivieren. Deshalb ist die Ermittlung und Legitimierung von Lernzielen wie ihre Übersetzung in Unterrichtsprojekte praxisnah unter weitgehender Beteiligung von Rahmenrichtliniengruppen, Lehrern und Schülern zu organisieren. Das aktuelle Innovationspotential in den Schulen kritisch einschätzend, hielt es die Arbeitsgruppe für sinnvoll, zur Entwicklung von Curriculumwürfen auf regionaler Ebene Beratungsinstitutionen zu schaffen. Nur sie gewährleisten das erforderliche hohe Maß an Partizipation der Betroffenen und stellen sicher, daß friedensrelevante Lernziele und Lernzielsequenzen den Anforderungen der betreffenden Unterrichtssituationen angemessen operationalisiert und in exemplarischen Unterrichtsprojekten vermittelt werden können⁴. Die

³ S. H. Nicklas, Politische Apathie, Verhaltensänderungen und friedensrelevante Lernziele. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1972, S. 47.

⁴ Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung regionaler pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972, S. 1 ff. und S. 21 ff.

regionalen Beratungseinrichtungen für die Entwicklung von Curricula für eine Friedenserziehung sollten zudem einen Informationsfluß zwischen den Schulen ihres Bezugsfeldes garantieren, der eine kritische Auseinandersetzung mit vorgegebenen Rahmenrichtlinien und, damit verbunden, deren ständige Revision bewirkt. Dabei sind die oben skizzierten friedenspädagogischen Zielvorstellungen als Maßstab zu betrachten, an dem sowohl die gegenwärtigen Lernbedingungen als auch die von den Betroffenen ermittelten Handlungsstrategien zu ihrer Transformation zu messen sind.

Friedensrelevante Lernziele sind von den oben vorgestellten Lerngruppen nicht im Deduktionsverfahren zu gewinnen. So müssen Versuche mißlingen, aus Konzepten der Friedensforschung, in denen friedliche Gesellschaftsstrukturen beschrieben werden, Handlungsqualitäten, d. h. kommunikative, interaktive, reflektorische und analytische Fähigkeiten, zu ermitteln, die eine Friedenserziehung intendieren sollte. Derartige Versuche mißlingen vor allem, da in diesem Verfahren die didaktischen Realisierungsbedingungen, insbesondere die Komplexität von Unterricht als Lern- und Handlungsfeld, nicht adäquat erfaßt werden können. Vielmehr hat die Friedensforschung Ergebnisse erbracht, die mit den gegenwärtig relevanten didaktischen Realisierungsbedingungen für friedenspädagogische Konzepte in einem Begründungszusammenhang stehen und als Strukturelemente einer Erziehung zur Friedenssicherung in die Schule Eingang finden müßten. Dazu zählen, was die kognitiven Lernziele einer Friedenserziehung betrifft, beispielsweise die Kenntnis der Rüstungsdynamik und des Problems der internationalen Abhängigkeitsstrukturen sowie Kenntnisse über die Genese, Verstärkung, Manipulation und gesellschaftliche Funktion der Aggression. Für den Bereich der affektiven Lernziele sind in diesem Zusammenhang Theorien über die Affektbildung sowie beispielsweise Konzepte nichtaggressiver Frustrationsbewältigung und Strategien zur Bewältigung von dissonanten Lernerfahrungen von Bedeutung.

Von konkreten Erfahrungen mit gesellschaftlichen Konflikten ausgehend, sollte es den Curriculumkonstrukteuren möglich sein, herauszuarbeiten, wie bei den betroffenen Schülern und Lehrern Betroffenheit hinsichtlich unfriedlicher gesellschaftlicher Makrostrukturen erzeugt werden kann, so daß diese beginnen, gemeinsam

alternative Handlungsmodelle zu entwerfen und zu überprüfen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die im schulischen Unterricht vermittelten und erfahrungsgemäß stereotypen Perzeptions- und Interpretationsmuster für Konflikte und ihre Ursachen zu nennen. Hinsichtlich ihrer Genese und ihrer gesellschaftlichen Funktion hat die Friedensforschung erste Ergebnisse vorlegen können⁵. Sie legen nahe, daß ein friedenspädagogisches Curriculum unter anderem auch darauf zielen muß, die im schulischen Unterricht vermittelten Perzeptionsmuster kritisch aufzuarbeiten. Neben einer triftigen Rekonstruktion derartiger ideologischer Deutungssysteme sollte eine Friedenserziehung in diesem Zusammenhang vor allem Rudimente zutreffender Auffassungen der Konfliktsituation und ihres übergeordneten Bedingungsgefüges herausarbeiten und jene affektiven und kognitiven Strukturen in den Perzeptionen und Wertungen ermitteln, die gegebenenfalls Ambivalenzen verraten. Diese können nämlich verdrängte und verschüttete Erwartungen der Betroffenen anzeigen und einen Willen signalisieren, aus erzwungener Indifferenz auszubrechen⁶.

Die oben skizzierten Fehlperzeptionen gesellschaftlicher Realität sichern schließlich ungleichgewichtige Verteilungsstrukturen und sind dementsprechend als Ausdruck struktureller Gewalt zu betrachten. Für ein friedensrelevantes Curriculum ergeben sich aus diesem Begründungszusammenhang folgende allgemeine Lernziele, die bereits für eine emanzipatorisch verstandene politische Bildung ermittelt wurden⁷:

- Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen.

⁵ Vgl. Hans Nicklas in Zusammenarbeit mit Hans Joachim Lißmann und Anne Ostermann, Das Freund-Feind-Schema als stereotypes Interpretationsmuster Internationaler Politik. In: Ch. Wulf, Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/Main 1973.

⁶ Vgl. J. Ritsert, Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt/Main 1972, S. 103 f.

⁷ Vgl. Richtlinienkommission für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Richtlinien für den politischen Unterricht (Entwurf), April 1972, S. 10 ff.

- Fähigkeit und Bereitschaft, die Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche Vorgänge und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen und zu erweitern.
- Fähigkeit und Bereitschaft, in politischen Alternativen zu denken, Partei zu ergreifen und sich im Bedarfsfalle nonkonform zu verhalten.
- Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Interessenlage zu reflektieren und Interessen in Solidarität mit anderen durchzusetzen.
- Fähigkeit und Bereitschaft, die gesellschaftliche Funktion von Konflikten zu ermitteln und durch geeignete Eigeninitiativen sich an der Austragung von Konflikten zu beteiligen.
- Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gesellschaften abzubauen und sich für die Interessen der Unterprivilegierten einzusetzen sowie Strukturveränderungen in der eigenen Gesellschaft zur Realisierung sozialer Gerechtigkeit in Gang zu setzen.

Das nächste Problem ist, diese offene Liste von allgemeinen Lernzielen in Lernzielsequenzen, Teillernziele und einzelne Lernelemente aufzugliedern. Nach dem gegenwärtigen Stand der Diskussion über eine Curriculumreform sollte dies sowohl in Rahmenrichtlinienkommissionen als auch synchron dazu auf regionaler Ebene erfolgen. Dabei sind Vorwissen, Vorurteile und die bei den Zielgruppen vorhandenen Deutungsschemata ebenso kritisch zu reflektieren wie die von diesen erlernten Kommunikations- und Interaktionsformen. Durch Curriculumkonstrukteure auf regionaler Ebene sollte schließlich aufgezeigt werden, wie die betreffenden Lernziele schrittweise erreicht werden können.

Zu diesem Problemkomplex der Ermittlung, Legitimierung und Realisierung curricularer Ziele der Friedenserziehung entwickelte die Arbeitsgruppe die folgenden sieben Thesen, an deren Ausarbeitung vor allem Lingelbach und Markert beteiligt waren, und die mögliche Perspektiven für zukünftige Arbeit anzeigen:

These 1

Die didaktische Struktur der Friedenserziehung wird von der Arbeitsgruppe wie folgt skizziert:

Friedenserziehung sollte Lernprozesse fördern, in denen der Zusammenhang zwischen strukturellen gesamtgesellschaftlichen Ursachen

von Friedlosigkeit und unmittelbar, d. h. in den verschiedenen Lebensbezügen (Familie, Schule, Jugendgruppe, Arbeitsplatz etc.) erfahrene Friedlosigkeit eingesehen wird und Strategien zur Überwindung dieser Konfliktursachen (strukturelle Gewalt) entwickelt werden.

These II

Der Ausgang von Friedlosigkeit, die in gesellschaftlichen Mikrostrukturen unmittelbar erfahren wird, bedingt eine Organisationsform der Curriculumentwicklung, bei der die »Betroffenen« als Subjekte auftreten, d. h. mitentscheiden müssen. Das Problem der Lernzielermittlung, der Legitimation von Lernzielen und die Frage nach den Kommunikations- und Organisationsformen der Curriculumentwicklung sind mithin nicht zu trennen.

These III

Die Deduktion von Lernzielen aus allgemeinen Postulaten der Friedensforschung (Strukturansichten, Szenarios) ist eigentlich nirgends gelungen. Sie kann auch nicht gelingen, weil die didaktischen Realisierungsbedingungen (z. B. die Erfassung konkreter Bedürfnisse der »Adressaten« an einem bestimmten Ort und innerhalb einer bestimmten Institution und die Komplexität von Unterricht als Lern- und Handlungsfeld) auf diesem Weg nicht erfaßt werden können.

These IV

Im Prozeß der Ermittlung und Legitimation von Lernzielen sind drei Ebenen zu unterscheiden:

1. Die Ebene der Entscheidungen über politische Rahmenbedingungen und die diesen Rahmenbedingungen entsprechenden allgemeinen Ziele (aims); diese Funktion wird in der BRD im allgemeinen von Gremien wahrgenommen, die von Kultusministern eingesetzt werden;

2. Die Ebene der Entwicklung von Curricula- bzw. Unterrichtsmodellen, der Entscheidung über konkrete Endziele, die den Unterricht strukturieren. Diese Funktion kann nur von den Betroffenen der Rahmenrichtlinien selbst wahrgenommen werden: Lehrer, Schü-

ler, Eltern, Dozenten in Volkshochschulen, Jugendgruppenleiter, und zwar auf regionaler Ebene, die die Erfassung spezifischer soziokultureller Lebensbedingungen noch gestattet. Mögliche Organisationsformen auf dieser Ebene sind: Schulberatungszentren (Niederlande), teachers'-centers (England) sowie die in der BRD vorgeschlagenen »Regionalen Pädagogischen Zentren« (RPZ).

3. Die Ebene der Planung von konkreten Lerneinheiten: Diese Ebene wird wahrgenommen von Teams in den einzelnen Bildungsinstitutionen, z. B. in den einzelnen Schulen, in einer bestimmten Volkshochschule, dem einzelnen Kindergarten oder in einer bestimmten Einrichtung von freien Jugendverbänden.

These V

Neben dem in These II genannten Grund sind die Einrichtungen zur Curriculumentwicklung auf regionaler Ebene erforderlich, weil

1. nur sie ein hohes Maß der Partizipation gewährleisten,
2. nur sie verhindern, daß Curriculumwürfe auf dem Wege der Realisierung pervertiert werden,
3. durch sie didaktische Materialien und Medien bereitgestellt werden können, die dem einzelnen Lehrer gestatten, realisierbare Unterrichtsmodelle im Hinblick auf bestimmte Lernziele zu entwerfen.

These VI

Die Curriculararbeit auf dieser regionalen Ebene bewegt sich in einem Rahmen, der von Richtliniengruppen abgesteckt wird. Sie bezieht sich jedoch stets kritisch auf diesen Richtlinienrahmen und bewirkt insofern dessen ständige Revision.

Erforderlich für diese Arbeit in den regionalen Einrichtungen der Curriculumentwicklung sind folgende Eingaben (»inputs«):

1. Daten über institutionelle Bedingungen der zu entwickelnden Curricula (Schulorganisation, Medienausstattung, finanzielle limits, Klassenstärken usw.);
2. Allgemeine Lernzielforderungen, die auf der ersten Ebene erhoben werden;
3. Theoretische Konzepte, die die erhobenen Lernzielforderungen

begründen und ihre inhaltliche Interpretation erleichtern;

4. Vorschläge zur Auswahl von Themen und Lehrmaterialien;

5. Entwürfe didaktischer Modelle zur Friedenssicherung, wie z. B. das in These I skizzierte.

These VII

Die in VI,4 geforderte Theorie sollte einen Begründungszusammenhang zwischen Lernzielforderung und bestimmten Konzepten der Friedensforschung herstellen. Hierzu ist eine Kooperation zwischen der Friedensforschung und allen Gruppen, die an der Curriculumentwicklung beteiligt sind, erforderlich.

Änne Ostermann: Ziele, Inhalte und Voraussetzungen eines Curriculum der Friedenserziehung

Die Entwicklung eines Curriculum zur Friedenserziehung ist nur zu leisten, wenn das komplexe Wirkungsgefüge gesehen wird, in dem ein solches Curriculum steht. Dabei ergeben sich einige allgemeine Probleme, denen sich jede Curriculumkonstruktion gegenüber sieht, andere entstehen aus der spezifischen Problemkonstellation einer Erziehung zum Frieden.

Die erste Frage, die man stellen muß, lautet: Was will Friedenserziehung erreichen, welche Altersstufen muß sie ansprechen und in welchen Bereichen des herkömmlichen Lehrplans ist sie anzusiedeln? In der Diskussion war sich die Gruppe darin einig, daß man zwischen zwei Arten der Friedenserziehung unterscheiden muß: eine allgemeine Friedenserziehung, die in allen personalen kulturellen und sozialen Bereichen relevant werden kann und die in der Frühsozialisation, zumindest aber in der Vorschulerziehung beginnen sollte, und eine spezielle Friedenserziehung mit engerer Zielsetzung, die in den Bereich der politischen Bildung gehört. Die Gruppe beschränkte sich in der weiteren Diskussion auf die spezielle Friedenserziehung. Ein Curriculum zur Friedenserziehung müßte also ein neukonzipiertes Curriculum der politischen Bildung sein.

Bei der Entwicklung eines solchen Curriculum besteht die zentrale Problematik in der Frage, welche Stellung das lernende Subjekt einnehmen soll. Die traditionelle Curriculum-Entwicklung geht von einem dualistischen Modell aus. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die das Curriculum erarbeiten, die Experten – Pädagogen, Fachwissenschaftler, Schulpraktiker – auf der anderen Seite die Adressatengruppe, die Schüler. Ein solches Curriculum trägt stark dirigistische Züge; der Schüler wird zum Objekt curricularer Veranstaltungen, ohne sich als Subjekt des Lernprozesses begreifen zu können. Ein solches Curriculum-Verständnis ist gerade in der Friedenserziehung höchst ungenügend. Mag bei anderen Wissenschaftszweigen das Modell des vorgegebenen Stands der Wissenschaft, den der Lernende sich anzueignen hat, zwar problematisch, aber immer noch zugänglich sein, in der Friedenserziehung ist es dies nicht. Friedenserziehung kann nicht von einem normativ vorgegebenen Wissensstand ausgehen, sondern nur von einem anzustrebenden Ziel: Der Frieden existiert noch nicht, er muß hergestellt werden. Soll Friedenserziehung in der Praxis Erfolg haben, so muß sie eine Änderung der Realität erreichen. Sie muß versuchen, Frieden zu schaffen, d. h. sie fordert zum Handeln auf. Es geht also bei der Erziehung zum Frieden um die Erziehung auf ein Ziel hin, das selbst ein Prozeß ist.

In der Erziehung zum Frieden sollen nicht nur Kenntnisse erworben, Fertigkeiten oder Fähigkeiten erlernt werden, sondern die Schüler sollen in einem sehr komplexen Lernvorgang Verhaltensstrukturen verändern, die vorwiegend im affektiven Bereich liegen. Man weiß heute, wie wesentlich der Erziehungsstil gerade bei angestrebten Verhaltensänderungen ist. Soll erreicht werden, daß die Schüler das typische Schülerverhalten ablegen, so muß die Lernsituation geändert werden, in der der Schüler nur Konsument eines ihm vorgegebenen Curriculum ist.

Selbstorganisation der Lerngruppe

Das Gegenmodell zu einem solchen Curriculumverständnis besteht darin, die Schüler durch die Selbstorganisation der Lerngruppe zu

motivieren, unter Anleitung des Lehrers das von ihnen zu lernende Curriculum möglichst weitgehend selbst zu erstellen. Die Lernenden werden in der sich selbst organisierenden Gruppe stärker motiviert, weil ihr eigener Erlebnis- und Erfahrungsbereich einbezogen wird. Die Schüler können versuchen, ihre eigenen Probleme oder die ihnen problematisch erscheinenden Verhaltensformen zu artikulieren, dabei natürlich auch zu durchdenken und zu diskutieren. Die Arbeit des Lehrers ist auf eine Beraterrolle beschränkt. Er soll die Lernprozesse initiieren, Ableitungszusammenhänge der Lernziele zur Friedenserziehung auf unteren Ebenen für den Schüler explizieren. Die dabei an ihn gestellten Anforderungen sind jedoch höher als bei Vorlage eines bis ins Detail im voraus ausgearbeiteten Curriculum. Wenn er Lernprozesse initiiert, muß er, um Impulse hineinzugeben, bereits die Zielbestimmung abgeschlossen haben. Je jünger die Schüler sind, desto stärker beschränkt sich die Selbstorganisation auf die Methoden zur Zielfindung. Erst ältere Schüler sind in der Lage, sich selbst an der Zielfindung zu beteiligen und die angebotenen Ziele zu hinterfragen. Solche Lerngruppen lassen sich sicherlich auch außerhalb der Schule organisieren.

Das Problem der eigentlichen Zielfindung für ein Curriculum der Erziehung zum Frieden ist damit auf eine andere Ebene verlagert. Zumindest diese Arbeiten müssen in speziellen Gremien geleistet werden. Dabei sind Fragen an die Friedensforschung zu richten, deren Beantwortung zur Gewinnung von Lernzielen beitragen kann.

Die Legitimation der Lernziele

Damit ist das Problem der Legitimation der aus der Friedensforschung gefundenen Lernziele noch keineswegs gelöst. In der Literatur werden drei Curriculum-Determinanten genannt: *Gesellschaft – Kind – Wissenschaft*.

Von diesen drei genannten Bereichen her lassen sich zwar Lernziele formulieren, aber ihre Legitimation ist sehr schwierig. Sie scheint nur im Zusammenhang mit einer kritischen Theorie möglich zu sein, die an den Stand der Diskussion der Friedensforschung, etwa an Galtungs Begriff der strukturellen Gewalt anknüpfen müßte.

Inhalte einer speziellen Friedenserziehung

In Anlehnung an den Stand der Friedensforschung wurden von der Arbeitsgruppe eine Reihe von wichtigen Inhalten (Themen) für eine *spezielle* Friedenserziehung identifiziert, für die wegen der begrenzten Zeit weder Vollständigkeit noch eine abgesicherte Systematik erreicht werden konnte:

- I. Militärische Gewalt und die dahinter stehenden Herrschaftsinteressen
– geschichtliche Analyse (insbesondere auch Schulbuchanalyse)
- II. Konventioneller Friedensbegriff – kritisch-struktureller Friedensbegriff
- III. Strukturelle Gewalt – innergesellschaftlich und international
 - a) ökonomisch b) militärisch c) politisch d) sozio-kulturell
- IV. Militärische Systeme und Strategien
 - a) Sicherheitsanspruch
 - b) Herrschaftssicherung und -ausdehnung
 - c) Funktion von Rüstungsausgaben zur ökonomischen Stabilisierung
 - 1) konjunkturell 2) strukturell 3) technologisch-innovativ
 - d) Militärisch-industrieller Komplex (*MIC*)
- V. Ideologische Rechtfertigungen des Militärischen Komplexes
 - a) Strategische Ideologien (*Machbarkeit des Krieges*)
 - b) Irrationale Wir- und Feindbilder und kollektive Vorurteile
- VI. Gesellschaftliche Bedingungen und Folgen von Aggressivität
- VII. Realistische Abrüstungskonzepte
 - a) gradualistisch b) unilateral
- VIII. Demokratisierungskonzepte und deren Realisierungsstrategien
 - a) in der Ökonomie
 - b) in der Politik
 - c) in der Arbeitswelt
 - d) in der Bildungund den entsprechenden Institutionen
- X. Formen (Modelle) zur Regelung internationaler Konflikte, z. B. inter-systemare funktionale Kooperation.

Voraussetzung bei Lehrern und Schulsystemen

War anfangs davon die Rede, daß das Curriculum möglichst weitgehend in sich selbst organisierenden Lerngruppen entwickelt werden soll, so zeigen die Überlegungen, wie außerordentlich schwierig diese Probleme zu lösen sind. Dem einzelnen Lehrer fehlen ge-

wöhnlich die Voraussetzungen, um die von ihm geforderte Arbeit zu leisten. Seine Ausbildung befähigt ihn nicht dafür. Er erhält an der Universität gewöhnlich eine theoretische Fachausbildung, obwohl die Diskussion über die Vertretbarkeit der heutigen Schulfächer seit langem geführt wird. Von einem Bereich Erziehung zum Frieden kann noch nicht die Rede sein. In den meisten Universitäten gibt es – wenigstens in den Fachwissenschaften – kaum didaktische Veranstaltungen, in denen die angehenden Lehrer in die Lernzielproblematik und -diskussion eingeführt werden. Der angehende Lehrer wird daher selten dazu befähigt, den herkömmlichen Schulstoff und die Fächergrenzen in Frage zu stellen. Seine Ausbildung gibt ihm höchstens das Rüstzeug für die Bewältigung der Aufgaben im herkömmlichen Schulsystem. Dabei wird das Schulsystem der Zukunft sicherlich anders aussehen: Auflösung der starren Schulformen, Abschaffung der Jahrgangsklassen, Ablösung der Fächer durch Kurse, die keineswegs mehr fachlich gebunden sein müssen, usw.

Erschwert wird im Augenblick die Arbeit der Lehrer weiter durch den Lehrermangel, die zu starke schulische Belastung, die Initiativen zur Weiterbildung und Veränderung der bestehenden Schulsituation häufig im Keim erstickt.

Voraussetzungen für eine Verbesserung der Situation wäre eine Reform der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase. Das erfordert zuerst eine Ausbildung von Ausbildern, von Multiplikatoren. Anschließend muß ein System von Fortbildungskursen im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung organisiert werden, in denen die Lehrer einmal in die Probleme der Konstruktion von Curricula, der Lernzielfindung, der Operationalisierung von Lernzielen, der Gewichtung von Lernzielen usw. eingeführt werden, gleichzeitig aber unterstützt werden, diese Erkenntnisse im praktischen täglichen Unterricht zu verwerten, indem die von ihnen im Unterricht durchgeführten lernzielorientierten Unterrichtsprojekte theoretisch begleitet und unterstützt werden.

Diese Aufgabe erfordert jedoch Interesse, Bereitschaft zum Engagement und Einsatz für Neuerungen bei Lehrern, Schülern, Eltern und der Schulverwaltung. Voraussetzung für alles ist eine breitgestreute Information, eine starke Ausweitung der Fortbildungsmög-

lichkeiten für Lehrer, organisatorische Veränderung des Schulwesens, Flexibilität im Lehrplan, Möglichkeit von Entlastung der Lehrer und nicht zuletzt der Versuch, in Begleitveranstaltungen die Eltern und die interessierte Öffentlichkeit anzusprechen. Die Schule ist immer ein Abbild der Gesellschaft, deren künftige Mitglieder sie erzieht. Wenn nun die Friedenserziehung einen Zustand anstrebt, nämlich den Frieden, der noch nicht erreicht ist, also eine Änderung der jetzigen Realität, dann ist ihr Ziel auch eine Veränderung der Gesellschaft.

Medien

Jürgen Schwalm: Zur Bedeutung der Medien für die Friedenserziehung*

Eine kritische Analyse

Grundlage einer Friedenserziehung ist eine Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit, deren zentraler Bereich nicht abstrakt der Besitz an materiellen Gütern, sondern konkret der Besitz an Produktionsmitteln ist. Friedenserziehung sieht sich somit vor die Frage gestellt, ob sie bei der Erreichung ihrer Ziele vorrangig bei den Lohnabhängigen oder den Arbeitgebern ansetzen soll.

Wenn man von Medien¹ und ihrer Bedeutung für die Friedenserziehung spricht, kann dies nicht abstrakt erkenntnistheoretisch erfolgen, sondern muß seine Relevanz in der Einflußnahme auf die konkrete politische Situation nachweisen. Bei einer kritischen Friedenserziehung, die sich um gesellschaftlichen Fortschritt bemüht, müssen gleichsam als Beweis für die Bedeutung der Medien Probleme der Medientheorie zu didaktischen Überlegungen eines Medieneinsatzes gemäß den pädagogischen Intentionen einer Friedenserziehung im Bereich der Schule führen².

Einen Eindruck von der Leistungsfähigkeit moderner audiovisueller Medien bei der Vermittlung von komplexen erkenntnistheoretischen Fragen erhielten viele Besucher der »documenta 5«, als sie sich das von Bazon Brock verfaßte und von Karl Heinz Krings vi-

* Der folgende Beitrag ist eine Überarbeitung des an die Teilnehmer der internationalen Konferenz »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« vom 1.-4. November 1972, Bad Nauheim, verteilten Protokolle der Arbeitsgruppe »Medien« unter Leitung von G. G. Hiller.

1 Unter »Medien« werden im weiteren Sinne technische Produktivkräfte verstanden, mit denen Informationen einer größeren Menge Menschen vermittelt werden können. Medien entsprechen somit dem allgemeinen Entwicklungsstand der Technologie.

2 Dieses Vorgehen bietet sich insofern an, als Schüler in ihrer Freizeit häufig dem Einfluß von Massenmedien ausgesetzt sind, andererseits der Lehrer bestimmter Schulstufen bei der Aktualisierung seines Unterrichts oft auf massenmedial vermittelte Informationen zurückgreifen wird.

sualisierte ›audio-visuelle Vorwort‹ ansahen, um eine Einführung in die Thematik der Ausstellung ›Befragung der Realität. Bildwelten heute‹ zu gewinnen. Begründet wurde diese Thematik mit dem Hinweis darauf, daß »wir unser Leben nicht mehr auf die unmittelbare Teilnahme an Ereignissen reduzieren können, im Gegenteil von immer mehr Teilnahme an anderen Lebensprozessen abhängen, und die Notwendigkeit, durch Medien vermittelte Wirklichkeit zu erfahren, immer stärker zunimmt«³.

Mit ähnlichen Problemen sieht sich eine Friedenserziehung konfrontiert. Wenn sie sich in der Analyse sozialer Realität konkretisiert, muß sie in der Lage sein:

- theoretisch-analytisch: Realität als medial vermittelte zu erkennen und auf die Konsequenzen dieser Vermittlung kritisch hinzuweisen;
- praktisch-konstruktiv: Realität den Intentionen einer Friedenserziehung gemäß, nicht nur im Bereich der Schule, medial organisieren und vermitteln zu können.

1. Der theoretisch-analytische Aspekt der Medien

1.1 Medien als Produktionsmittel der materiellen Produktion und ihre Bedeutung für die Vermittlung der ideellen Produktion

Medien sind entstanden in der materiellen Produktion, d. h. in der Aneignung der Natur durch den Menschen. Als Produktivkräfte sind sie wie jede Produktivkraft bestimmend und unterscheidend für die einzelnen Phasen der Menschheitsentwicklung, denn »nicht, was gemacht wird, sondern wie, mit welchen Arbeitsmitteln gemacht wird, unterscheidet die ökonomischen Epochen«⁴. Ihre Funktion beschränken die Medien aber nicht nur auf die materielle Produktion und die mit ihr zusammenhängende Information von Fakten, sie ermöglichen auch die Vermittlung der Gedanken, die sich die Menschen über die materielle Produktion machen. So ist die Steinzeitmalerei zugleich Produktivkraft, die die bessere Aneignung der Natur durch die Weiterentwicklung der Jagdtechnik ermög-

³ B. Brock/K. H. Krings, Audio-Visuelles Wortwort. In: Katalog der documenta 5. Befragung der Realität. Bildwelten heute. Bd. 1, Kassel 1972, S. 6.

⁴ K. Marx, Das Kapital. Marx-Engels-Werke, Bd. 23, Berlin-Ost 1969, S. 194 f.

licht, wie sie auch zur kultischen Beschwörung dient⁵. Ebenso verbessert z. B. das Fernsehen durch Überwachung einer Produktionsstraße die materielle Produktion, wie es auch die Gedanken der Menschen über die, durch seine Verwendung mitbestimmte, Produktionsweise wiedergeben kann. Wie aber die Produktivkräfte zugleich die Produktionsverhältnisse bestimmen und so in ihrer weiteren Verwendung im Produktionsprozeß eine tendenzielle Einengung erfahren, kann die durch die Medien vermittelte Information sich nur unter Berücksichtigung bestimmter Vermittlungsschritte auf die durch sie festgelegte Art und Weise der Produktion beziehen. Auf unser Beispiel angewandt heißt das für die ideelle Produktion, daß die Steinzeitmalerei in der Gentilzeit die Beherrschung der anzueignenden Natur vermittelt, während das Fernsehen in der bürgerlichen Gesellschaft aufgrund seiner Stellung im Produktionsprozeß die Beherrschung der Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums durch die Aneigner dieses Reichtums vermittelt⁶.

Die mit dem Einsatz der technisch hochentwickelten Medien verbundene weitere Zerlegung des Arbeitsprozesses in Analogie zur großen Industrie erfordert eine immer stärkere Übertragung der ideellen Produktion auf »Kultur«-Spezialisten. Ihnen scheint die ideelle Produktion materiell im übergreifenden Sinne gesellschaftlicher Totalität »und zwar deshalb, weil die Natur sich in Form der Gesellschaft als ihr Anderes gegenübertritt«⁷. Dies ruft folgende Fehleinschätzungen hervor, die für die Verwendung von Medien durch Friedenspädagogen von Bedeutung sind:

5 Die in der Steinzeitmalerei noch vorhandene Einheit von materieller und ideeller Produktion in der durch den damaligen Entwicklungsstand der Technik bedingten medialen Vermittlung läßt eine direkte Einwirkung der ideellen auf die materielle Produktion zu: Der Akt des Tötens wird im Bild ideell vorweggenommen. Eine ähnliche Einwirkung ist tendenziell in einer sozialistischen Gesellschaft nach der Beseitigung des Privatbesitzes an Produktionsmitteln möglich.

6 Vgl. hierzu die Ausführungen über die Funktion der Medien, besonders in der Dritten Welt, in dem Film von Solanes/Getino »Stunde der Hochöfen«, Teil 1, Argentinien 1968–70.

7 J. Fredel, Kunst als Produktivwirtschaft. Kritik eines Fetischs am Beispiel der Ästhetischen Theorie Th. W. Adornos. Autonomie der Kunst. Zur Genese und Kritik einer bürgerlichen Kategorie. Mit Beiträgen v. Müller/Bredenkamp/Hinz/Verspohl/Fredel/Apitzsch, Frankfurt/M. 1972, S. 239.

– Kulturelle Technik habe als technologisches Prinzip eine gesellschaftliche Qualität; die Qualität des übermittelnden Apparates wird auf die Ideologie übertragen (»The Medium is the message«)⁸.

– Die Annahme vieler Intellektueller, daß die besonderen Bedingungen ihrer Befreiung bereits die allgemeinen Bedingungen der gesellschaftlichen Befreiung darstellten.⁹

So bedeutet gerade für eine emanzipatorische Friedenserziehung Medientheorie im schlechten Licht der Versuch, »ohne Vermittlungsschritte die Art und Weise, in der Ideologie produziert, übermittelt oder rezipiert wird, tendenziell zur Determinante des Übermittelten selbst, das »wie« zum »was« zu erklären«¹⁰.

Das kann aber für eine kritische Friedenserziehung nicht bedeuten, daß sie von der phänomenologischen Einheit, die Vermittlungsart und -inhalt bilden, ausgehend, auf die Analyse des Inhaltes verzichtet, denn »dem *wie* der materiellen Produktion . . . muß ein inhaltliches *was* der ideellen entsprechen«¹¹. Sie muß sich vielmehr vor der verhängnisvollen Utopie hüten, daß mit der Steigerung des technologischen Fortschritts im Bereich der Medien eine Steigerung der Qualität im Bereich der ideellen Produktion einhergeht, die es ermöglicht, durch Medien als Technologie gesellschaftliche Veränderungen durch Bewußtseinsveränderungen der Menschen zu erreichen. Eine Veränderung in Hinblick auf größere soziale Gerechtigkeit kann nur erlangt werden, wenn die Produzenten durch die Analyse medialer Realität motiviert werden, auf diese Realität bewußt Einfluß zu nehmen.

1.2 Die Analyse medialer Realität im allgemeinen

Friedenserziehung, die die mediale Vermittlung der Vorstellungen im weitesten Sinne, die sich die Menschen von der Art und Weise der materiellen Produktion machen, mitberücksichtigt, muß zur Erkenntnis befähigen, ob es sich bei den übermittelten Inhalten ten-

8 Fredel, a. a. O., S. 238.

9 Fredel, a. a. O., S. 236.

10 Fredel, a. a. O., S. 238.

11 Fredel, a. a. O., S. 240.

denziell »um Interpretation von Wirklichkeit (z. B. Nachrichten) oder um eigene mediale Wirklichkeit (z. B. Spielfilme, Fernsehspiele) handelt«¹². In der Problematik der ›documenta 5‹ gesehen, heißt das, zu einer Friedenserziehung gehört als unabdingbare Voraussetzung die Fähigkeit zu unterscheiden, ob bei der zu analysierenden gesellschaftlichen Realität, soweit sie medial vermittelt ist, eine ›Wirklichkeit des Abgebildeten‹, eine ›Wirklichkeit der Abbildung‹ oder eine ›Identität von Abbild und Abgebildetem‹ vorliegt.

Es ist daher, um ein beliebiges Beispiel zu nennen, während eines Wahlkampfes für die politische Willensbildung von erheblicher Bedeutung:

- inwieweit das Abbild mit dem Abgebildeten übereinstimmt, vergleicht man z. B. die Fotografie eines Politikers mit seiner natürlichen Erscheinung während einer Wahlkampfreise;
- inwieweit das Abbild eine eigene Wirklichkeit besitzt, indem z. B. durch eine überall aufgestellte Fotografie eines Politikers eine scheinbare Ubiquität vorgespiegelt oder der Eindruck einer Personalisierung politischer Kräfte erweckt wird;
- inwieweit spezifische Eigenheiten einer Abbildungsart das Verhältnis zum Abgebildeten bestimmen, indem z. B. einer Fotografie, die nicht ›lügen‹ kann, eher eine Identität mit dem Abgebildeten zugestanden wird als z. B. einer Zeichnung;
- inwieweit durch das Abbild naturgemäß nur Teilaspekte einer gesellschaftlichen Totalität wiedergegeben und somit verzerrt werden.

Friedenserziehung muß demnach in einer bürgerlichen Gesellschaft nach der politischen Tendenz fragen, die den medial vermittelten Inhalten innewohnt.

1.3 Die Analyse medialer Realität im besonderen – die Parteilichkeit der medial vermittelten Inhalte aufzeigen

Ebenso wichtig wie die kritische Hinterfragung der Erscheinungsform von medialer Realität ist es für eine emanzipatorische Friedenserziehung, nach der materialen Genese und der Parteilichkeit

¹² L. Kerstiens, Medienpädagogik. In: Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel. Hrsg. v. H. Heinrichs. München 1971, S. 214/15.

medial vermittelter Inhalte zu forschen, um den Rezipienten dieser Inhalte die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen zu geben. Grundsätzlich läßt sich die Relevanz dieser Aufgabe besonders gut an dem Medium ›Fotografie‹¹³ veranschaulichen. Um die Fotografie von anderen Vermittlungsarten der Realität zu unterscheiden, werden oft zwei Kriterien genannt, die den fälschlichen Eindruck erwecken, als sei die Fotografie ein von den gesellschaftlichen Verhältnissen ziemlich unabhängiges Medium: »Zum einen, daß sie massenhaft von jedem Menschen, unabhängig von seiner gesellschaftlichen Stellung, angewendet werden kann oder angewendet wird; zum anderen, daß das technische Verfahren der Abbildung, der technische Prozeß, eine sonst nicht zu erreichende Objektivität im Gegenstand ermögliche, auch wenn Respektive und Auswahl, in der diese Gegenstände dargeboten werden, subjektiv variabel seien.«¹⁴ Wie sehr allerdings in der frühen Fotografie der Privatbesitz des Produktionsmittels ›Fotografie‹ die durch sie vermittelten Inhalte kennzeichnet, zeigt sich darin, ›daß Gebiete und Themen desto rascher und perfekter fotografisch gestaltet wurden, je weiter sie von den Klassenwidersprüchen und -auseinandersetzungen entfernt waren. Das Bemühen der Besitzer von Foto-Apparaten, sich selbst und nur bestimmte Aspekte der sozialen Realität, nämlich nicht diejenigen, die die materielle Produktion, sondern diejenigen, die die ideelle, das Verhältnis der Menschen zur materiellen Produktion betreffen, darzustellen¹⁵, tritt in dem Moment als Schutz vor der emanzipatorischen Verwendung des Mediums auf, als die Kameras billiger werden und von Arbeitern benutzt werden können. Die ersten Arbeiter, die eine Kamera besitzen, fotografieren nicht ihre Welt, sondern imitieren die Sujets und den Geschmack der bürgerlichen Fotografie¹⁶.

Stellt man die Inhalte der bürgerlichen Fotografie denen der bildenden Kunst mit ihrem Anspruch, den Menschen in seinen gesell-

13 Vgl. für die Entwicklungsgeschichte der Fotografie G. Freund, *Photographie und bürgerliche Gesellschaft*. München 1968.

14 Th. Neumann, *Fotografie und Parteilichkeit*. In: *Tendenzen*, 13 (1973), Nr. 86, S. 2.

15 R. Hiepe, *How The Other Half Lives – wie die andere Hälfte lebt*. In: ›*Tendenzen*‹, 13 (1973), Nr. 86, S. 6.

16 Hiepe, a. a. O., S. 6.

schaftlichen Beziehungen darzustellen, gegenüber, so erscheint die Parteilichkeit dieser Inhalte besonders deutlich, als sie die »gesellschaftliche Perspektive in der Fotografie auf subjektive Variationen, die die einzelnen Fotografen in ihrer Stellung gegenüber den »objektiven Fakten«, der »objektiven Technik« einnehmen können«¹⁷, beschränkt. Demgegenüber tritt die Arbeiterfotografie mit der Forderung nach der Darstellung des Menschen als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse auf. Eine Forderung, die eine ungleich höhere Subjektivität enthält, als die, die das subjektive Zusammenspiel von Formelementen darstellt.

Ihre höhere Subjektivität hat aber im Gegensatz zu der der bürgerlichen Fotografie einen erkannten und objektiven Bezugspunkt, nämlich das *Wie* der materiellen Produktion. Der Arbeiterfotograf richtet seinen Ausschnitt, den Winkel und die Richtung, aus der er aufnimmt, also Fragen seiner Ästhetik nach den Tatsachen, die zu zeigen und womöglich zu verändern sind¹⁸. So kann sich für die Arbeiterfotografie im Gegensatz zur bürgerlichen Fotografie ästhetische Praxis als besondere Art der Aneignung von Wirklichkeit mittels der Fotografie, da sie auf die materielle Produktion bezogen ist, nie von dieser lösen und zur eigentlich humanen erklärt werden.

Die durch die Handhabung des Mediums vermittelte ästhetische Praxis als falsche humane zu entlarven und die Parteilichkeit der durch sie vermittelten und bedingten ideologischen Produkte aufzuzeigen, ist als zentrales Anliegen einer Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit anzusehen, will sie eine neue Qualität der Medienverwendung erreichen. Soll durch die Verwendung von Medien gemäß den Intentionen einer kritischen Friedenserziehung die Mehrheit der Bevölkerung nicht ebenso »überfahren« werden, wie sie es durch die Massenmedien bereits wird, sondern soll über die Medien ein selbständiger politischer Willensbildungsprozeß Einsichten in die objektiven gesellschaftlichen Gesetze vermitteln, dann muß eine Erziehung zum Frieden die Beziehungen der medial

¹⁷ Neumann, a. a. O., S. 2.

¹⁸ Vgl. B. Beiler, Arbeiterfotografie. In: Tendenzen, 13 (1973), Nr. 86, S. 26 ff.; Arbeiterfotografie in der BRD. In: Tendenzen, 13 (1973), Nr. 86, S. 50.

vermittelten Inhalte zum eigentlichen Bereich sozialer Gerechtigkeit, nämlich dem der Art und Weise der materiellen Produktion, durchsichtig machen. In Abwandlung von Brechts ›Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie‹¹⁹ ist der Mehrheit der Bevölkerung ein Kriterienapparat an die Hand zu geben, mit dem sie, nicht nur in der Fotografie, die Parteilichkeit von medial vermittelten Informationen erkennen kann. Friedenserziehung muß durch ihre Handhabung der Medien Möglichkeiten eröffnen, die auf folgende Fragen Antwort geben:

1. Wem nützt die Fotografie?
2. Wem zu nützen gibt sie vor?
3. Wozu fordert sie auf?
4. Welche Praxis entspricht ihr?
5. Welche Fotografien hat sie zur Folge? Welche Fotografien stützen sie?
6. In welcher Lage wird sie gezeigt? Von wem?

1.4 Die Bedeutung des Medienverbundes

Am Beispiel des Medienverbundes²⁰ und seinen Verwendungsmöglichkeiten zeigt sich besonders deutlich die Illusion mancher Medientheoretiker, mit einer weiterentwickelten Technologie die Möglichkeit einer Befreiung der Massen der Bevölkerung zu besitzen, ohne die gesellschaftliche Praxis, der sie entspricht, ausreichend zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu der bisher am einzelnen Medium aufgezeigten Parteilichkeit kann im Medienverbund eine besondere Qualität der Parteilichkeit durch die relativ feste Organisation der einzelnen Medien erfolgen. Für die Vermittlung von Zielen einer emanzipatorischen Friedenserziehung stellen die Programme der im Medienverbund produzierten neuen Massenmedien insofern etwas qualitativ Neues dar, als sie nicht eines arrangierenden Zugriffs bedürfen, sondern »Bedürfnisse von Zielgruppen und damit ganze Le-

19 B. Brecht, Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie. In: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Bd. 20, Frankfurt 1967, S. 174.

20 Das von O. Negt/A. Kluge – in: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972, S. 233/34, – erläuterte Verständnis von Medienverbund erscheint besonders leistungsfähig, da es die Medienindustrie mitberücksichtigt.

benszusammenhänge zum Gegenstand einer gebündelten Auswertungschance machen«²¹. Der Medienverbund ist daher nicht in dem Maße auf Institutionen angewiesen, wie es die ›traditionellen‹ Medien sind. Über Medienpakete können mit vollständigen Lehrprogrammen gemäß einer Friedenserziehung Zielgruppen erreicht werden, die nicht über den schulischen Bereich beeinflussbar sind.

Im Gegensatz zu den neuen Massenmedien entspricht den klassischen Medien »ein Rezeptionszustand, in dem das gesamte Wahrnehmungssystem der Menschen selber arbeitsteilig aufgegliedert wird. Die Sinne werden spezialisiert eingesetzt: Rundfunk monopolisiert das Hören, Buch, Zeitung und Fernsehen entwickeln das Lesen und das Sehen, Film spezialisiert sich auf Bewegungsabläufe [...], die Erwachsenenbildung schließlich erfaßt ebenso spezialisiert die Lernprozesse, das Merken, das Gedächtnis, die Erinnerung«²². Während sich die einzelnen Medien im Medienverbund nur graduell von den traditionellen unterscheiden, entwickeln sie sich als Gesamtsyndrom nach den neuen Anforderungen des Produktionsprozesses²³ qualitativ²⁴. Will eine emanzipatorische Friedenserziehung nicht vollkommen den Einfluß darauf, wie die Menschen Wirklichkeit medial vermittelt bekommen und was ihnen als gültige soziale Realität von den Massenmedien vorgegeben wird, verlieren, muß sie verstärkt *politisch* und *wissenschaftlich* auf diese Entwicklungstendenzen reagieren.

Politisch will heißen: Die bei den klassischen Medien noch wirk-samen außerökonomischen Kontrollinstanzen (Kultusbürokratie, Parteien und Verbände) werden, was den Medienverbund anbetrifft, immer mehr in den Hintergrund treten. Im Zuge der politischen Einigung der EWG ist es ein leichtes für die international verflochtenen Medienkonzerne, das EWG-Land mit den unwirksamsten Kontrollen herauszufinden, um dann »über die EWG-Harmonisierung des Medienbereichs [...] eine Angleichung der Kontrollen in allen Ländern an das Verfahren in dem Land mit den geringsten Kontrollen zu erreichen. Die Voraussetzung hierfür ist lediglich,

21 Negt/Kluge, a. a. O., S. 240.

22 Negt/Kluge, a. a. O., S. 236.

23 Negt/Kluge, a. a. O., S. 241 f.

24 Negt/Kluge, a. a. O., S. 239.

daß die privaten Medien schneller wachsen als die politische EWG²⁵.

Um diesen Entwicklungen wirksam entgegenzutreten zu können, ist es für eine Friedenserziehung unbedingt erforderlich,

- international Möglichkeiten der Kontrolle des Medienverbundes zu erforschen;
- national zu versuchen, die politischen Kräfte zu gewinnen, die naturgemäß die Interessen der Mehrheit der Bevölkerung vertreten (Arbeiterparteien und z. T. Gewerkschaften), um so Einfluß auf die Medienproduktion zu erlangen.

Denn »die Einseitigkeit der Produkte des Medienverbundes läßt sich jedoch nur durch Gegenprodukte widerlegen«²⁶.

Wissenschaftlich will heißen: Es genügt nicht, die Veränderung der Realität durch ihre mediale Vermittlung zu analysieren, auch kann es nicht primär um die inhaltliche Auswirkung von Medien auf Zuschauer²⁷ gehen, sondern es müssen die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten und Rezeptionsgewohnheiten einzelner Medien sowie ihre möglicherweise sich potenzierende Wirkung in bestimmten Organisationsformen untersucht werden²⁸. Mit den Ergebnissen einer solchen Untersuchung muß es möglich sein, von der Industrie produzierte Medienverbundsysteme zu zerlegen, um sie eigenen pädagogischen Intentionen entsprechend zusammensetzen zu können.

Es gilt dem Pädagogen einen Satz Konstruktionsregeln an die Hand zu geben, mit denen er die Inhalte von beliebigen Medienpaketen in ihrer Vermittlung zur materiellen Produktion durchsichtig machen und den Zielvorstellungen einer kritischen Friedenserziehung entsprechend »umfunktionieren« kann. Denn Voraussetzung jeglicher Realisierung von Friedenserziehung ist es, daß der Lehrer stoffkompetent ist und aus der Transparenz einer didaktischen

25 Negt/Kluge, a. a. O., S. 250.

26 Negt/Kluge, a. a. O., S. 259.

27 Vgl. hierzu: H. Kellner/I. Horn, Gewalt im Fernsehen. Literaturbericht über Medienwirkungsforschung. Schriftenreihe des ZDF. Heft 8, Mainz 1971.

28 Erste Untersuchungen dieser Art können in einer Schulbuchanalyse bestehen, die das Schulbuch weniger in seiner inhaltlichen und ideologischen Funktion, als in seiner festen Organisation verschiedener Medien als eine Art Vorform des Medienverbundsystems analysiert.

Konzeption im allgemeinen und der Lernzielplanung im besonderen zu einem Medienangebot ja oder auch nein sagen kann²⁹.

2. *Der praktisch-konstruktive Aspekt der Medien*

Die Beziehungen der Medien als Produktionsmittel der materiellen Produktion zur ideellen sind für ihre Verwendung im Unterricht ebenfalls zentral. Da aber Schüler im Gegensatz zum größten Teil der Bevölkerung noch nicht mit der Aneignung der Natur (Produktionsprozeß) befaßt sind, ihnen vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse (z. B. die Schule als Institution) als materielle Totalität erscheinen, muß bei der Verwendung von Medien dem Schüler verdeutlicht werden, daß nicht die Art und Weise, wie in der ideellen Produktion soziale Realität angeeignet wird, sondern wie in der sozialen Realität die Aneignung der gesellschaftlichen Reichtümer, die durch die mediale Vermittlung verschleiert wird, entscheidend für die Erlangung größerer sozialer Gerechtigkeit ist.

2.1 Die Bestimmung des Medienverständnisses im Schulbereich
Es liegt nahe, wenn man den Unterrichtsprozeß im Auge hat, zwischen ›didaktischen‹ und ›technischen‹ Medien, d. h. zwischen dem, *was* man in den Unterricht einbringt, und dem, *wie* man es einbringt, zu unterscheiden. Der inhaltliche Aspekt dieser Unterscheidung bedarf aber einer weiteren Differenzierung in:

- Informationen über soziale Realität (die materielle Produktion betreffend)³⁰;
- Präsentationsmodi, Arten der Gestaltung, Einkleidungsformen dieser Informationen (die ideelle Produktion betreffend)³¹.

Diese Trennung erscheint für eine kritische Friedenserziehung um so wichtiger, weil es entscheidender ist, was ein Schüler an Infor-

29 J. Bauer, Didaktische Aspekte moderner Medienprodukte. In: Programmier-tes Lernen. Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung. 1972, S. 142.

30 Hierunter wären z. B. Informationen über das Eingreifen der Amerikaner in Vietnam auf dem Hintergrund der Aneignung der Rohstoffe der Dritten Welt durch den US-Imperialismus zu verstehen.

31 Unter Präsentationsformen werden u. a. verstanden: Karikaturen, Schülerzeichnungen, Geschichten, Gesetzestexte, Gedichte etc.

mationen erhält, als wie er sie dargeboten bekommt. An einem Beispiel verdeutlicht, heißt das: Es ist wichtiger, daß der Schüler etwas über die Geschichte der Arbeiterbewegung erfährt, als wie er es erfährt, ob er durch ein Gedicht oder einen Gesetzestext informiert wird. Damit soll nicht die Darbietungsform in den Hintergrund treten, denn von wenigen Ausnahmen in der Sekundarstufe II abgesehen, in denen Informationen und Darbietungen zusammenfallen können, werden Informationen immer in von ihnen abgehobenen Präsentationsmodi den Schülern dargeboten. Diese Einheit von Information und Präsentation wird häufig durch Medien³² vermittelt in den Unterricht eingebracht. Bevor auf die Bedeutung der Präsentationsformen im Unterrichtsarrangement näher eingegangen wird, sollen kurz einige Besonderheiten der Medien, insbesondere ihrer ökonomischen Struktur, aufgezeigt werden.

2.2 Medien als Waren

Im Gegensatz zu den Präsentationsformen von Informationen kann der Lehrer über das Arrangement der Medien oft aus technisch-organisatorischen Gründen nicht selbständig entscheiden. Er ist auf die wenigen von der Industrie »mitgelieferten« Verwendungsmöglichkeiten und die somit begrenzten Inhalte der technisch hochentwickelten Medien angewiesen, wenn er in den Augen seiner Schüler keinen »altmodischen« Unterricht machen will. Auf diese nicht nur inhaltliche Begrenztheit der modernen Medien kann eine kritische Friedenserziehung im außerschulischen Bereich Einfluß nehmen, indem sie berücksichtigt, daß die Medien als Waren produziert werden und unter das allgemeine Gesetz der kapitalistischen Warenproduktion fallen. Der Warencharakter der bildungstechnologischen Medien bedeutet für ihren Einsatz im Unterricht, daß die Industrie weniger an ihren Verwendungsmöglichkeiten für Lehrer und Schüler, dem Gebrauchswert der Medien also, als an der Realisierung des Tauschwertes interessiert ist. In diesem Tausch sind die Interessen der Verkäufer eindeutig fixiert, während die der Konsumenten in zwei Gruppen zerfallen, nämlich die der Benutzer (Schü-

³² Unter »Medien« im engeren Sinne werden die technischen Medien verstanden, die im Bereich der Schule Verwendung finden (z. B.: Vervielfältigungsgeräte, Over-Head-Projektionsmittel, Fotokameras, audio-visuelle Medien etc.).

ler/Lehrer) und die der Käufer (Kultusministerien/z. T. Eltern). Vom Standpunkt der Industrie entscheidet nicht eine friedenspädagogische Intention was produziert wird, sondern einzig und allein das Verwertungsinteresse. Es erscheint in Anbetracht der noch zurückhaltend publizierten Informationen über die konkrete Praxis von Unternehmen, wie z. B. Schulbuchverlagen, bei der Durchsetzung ihrer Profitinteressen gegenüber den Kultusministerien³³ als wenig sinnvoll, die Formbestimmung bildungstechnologischer Medien abstrakt aus den bürgerlichen Produktionszwängen abzuleiten. Da die Kultusministerien, in ihrer Funktion als bürgerliche Staatsorgane, selbst keine unmittelbar finanziellen Interessen verfolgen, nehmen sie – als ideeller, fiktiver »Gesamtkapitalist« – einen regulativen Einfluß auf die Interessen einflußreicher sozialer Gruppen (Parteien und Verbände) wahr.

Um pädagogische Programme einer kritischen Friedenserziehung unter gegebenen Verhältnissen mit Hilfe bildungstechnologischer Medien zu realisieren und somit einer breiteren Öffentlichkeit Voraussetzung für die Partizipation an einer kritischen Veränderung sozialer Zustände im Sinne einer größeren sozialen Gerechtigkeit zu ermöglichen, sind die Interessendivergenzen zwischen den Verwertungsinteressen der Medienindustrie und den Kontrollfunktionen der Kultusministerien zur Erweiterung und Neuschaffung potentieller Freiräume auszunutzen. Hierbei bietet sich u. a. an:

- Kooperation zwischen Lektoraten und Vertretergruppen der von solchen Programmen Betroffenen (Pädagogen, Schüler, Eltern etc.) zum Zwecke der Erzeugung breiter Loyalitäten außerhalb des Einflußbereiches der o. g. Kontrollen.
- Unkonventionelle Aktionen der Erstfinanzierung von Projekten zur medialen Auslegung von Programmen einer emanzipatorischen Friedenserziehung, um eine spätere Weiterfinanzierung durch die »öffentliche Hand« zu garantieren.

³³ Für die Produktionskostenberechnung einiger Schulbuchverlage gibt kritische Aufschlüsse: M. Gerteaser, Verlagswesen und Buchhandel. In: Kürbiskern, 1972, S. 721–28. – Über Zulassungsverfahren für Schulbücher informieren: K. Fohrbeck/A. J. Wiesand/R. Zahar, Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht. I. Schulbuchanalyse. Opladen 1971, S. 88–96.

2.3 Die Präsentationsformen von Informationen und didaktischen Arrangements

Die Darbietungsformen von Informationen sind integraler Bestandteil didaktischer Arrangements und daher – sowohl was die bisher bekannten, als auch die noch zu entwickelnden betrifft – den traditionsverpflichteten Vermittlungsprozessen der Schule ausgesetzt. In den verschiedenen Arten der Einkleidung von Informationen und in den sie integrierenden Unterrichtsarrangements wird definiert, was für die Schule als Qualifikationssphäre späterer Arbeitskraft relevante Wirklichkeit ist und gültige Sozialisationsprozesse sein sollen. Die besonderen Weisen der Präsentation von Informationen müssen, weil in der bürgerlichen Gesellschaft die Qualifikation von der Produktionssphäre getrennt ist³⁴, die Aufgabe übernehmen, gesellschaftliche Realität zu simulieren, Entscheidungshilfen abzugeben. Es kann daher für eine kritische Friedenserziehung nicht belanglos sein, welche gesellschaftspolitischen Leitvorstellungen sich, wie zur materiellen Produktion vermittelt, in der so dargebotenen, sozialen Realität niederzuschlagen.

Da die Auswahl der Präsentationsformen, die meistens aus Produkten der ideellen Produktion bestehen, den Informationen über die materielle Produktion untergeordnet ist, muß kritische Friedenserziehung, will man nicht in inhaltsleeren Formalismus verfallen, nach einer didaktischen Theorie Umschau halten, die die Rekonstruktion von gesellschaftlicher Realität durch Unterrichtsarrangements diskutiert und Modelle für solche Umsetzungsprozesse entwickelt³⁵.

In diesem Zusammenhang ist eine Theorie zu formulieren, die deutlich macht, wie in didaktischen Prozessen eine Realitätserschließung nach Maßgabe einer emanzipatorischen Friedenserziehung mittels der Präsentationsmodi so möglich wird, daß folgende

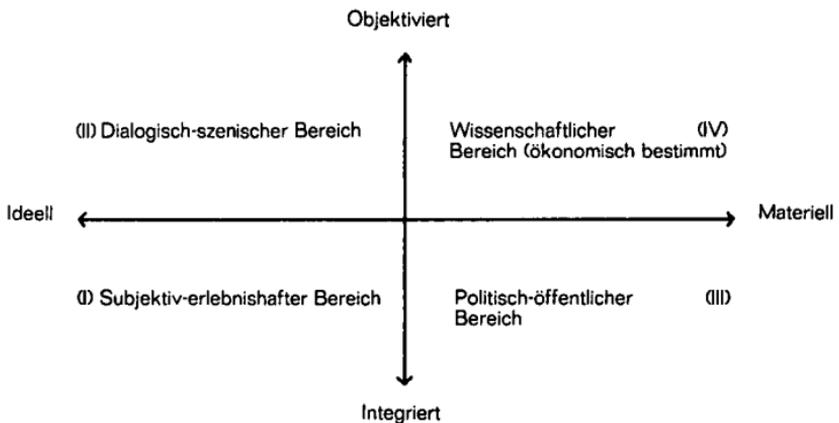
³⁴ Vgl. hierzu: Marxistische Gruppe Erlangen/Nürnberg (Hrsg.), Kapitalistische Hochschulreform. Erlangen 1972, S. 35–76.

³⁵ Vgl. hierzu die Überlegungen in dem Sammelband Ackermann u. a. (Hrsg.), Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion. München 1971, von I. Hiller-Ketterer, Das Dilemma der Erziehung zum Frieden als deren eigener Gegenstand, S. 15–23; und von G. G. Hiller/H. Krämer, Zur Problematik didaktischer Ansätze und Modelle einer Erziehung zum Frieden, S. 24–33.

Aspekte der Realität als wechselseitig aufeinander bezogen durchsichtig werden:

- Realität als subjektiv erlebbare und zu erklärende Wirklichkeit;
- Realität als Abfolge distinktiver Einzelszenen (Dialoge, Choreografie, Requisiten, etc.);
- Realität als politisch-öffentlich strukturiertes Gefüge;
- Realität als wissenschaftlich objektivierter Funktionszusammenhang.

Wenn man die beiden Oppositionen ›objektiviert/integriert‹³⁶ und ›ideell/materiell‹ aufeinander bezieht, läßt sich der Einsatz der Präsentationsformen im Unterrichtsarrangement, bedingt durch die spezifische Schülersituation (z. B. Alter und soziale Herkunft der Schüler), oft in einem der vier Bereiche besonders gut festmachen. Er muß aber, will er nicht bereits durch seine Anwendung zur Einseitigkeit führen, die anderen Bereiche mitberücksichtigen.



Die Bedeutung, die die Reflexion aller vier Bereiche hat, wird besonders gut ablesbar an Filmen wie ›Winter Soldier‹, die in dem erlebnishaften Bereich ansetzen, den szenischen und öffentlich-politischen gleichsam nur als Rahmen berühren und den wissenschaftlichen Bereich völlig außer acht lassen. Das Ergebnis der Information über die vietnamesisch-amerikanischen Realität mittels der Präsen-

³⁶ ›Objektiviert‹ meint: dem Schüler erscheint Welt primär als außer ihm befindlicher Erkenntnisgegenstand; ›integriert‹ meint: der Schüler sieht sich primär als integrierter Bestandteil der zu erkennenden Welt.

tationsweise ›Winter Soldier‹ kann daher nur in der persönlichen Betroffenheit des einzelnen seinen Ausdruck finden. Sätze wie: »Die großen Stars dieses Films sind die Tränen, die Männer vergießen, die gelernt haben, daß es nötig ist, das falsche Männlichkeitsideal, das von der Schule, dem Staat, der Armee geprägt ist, zu zerstören, um wieder zu lernen, wie man weint. Durch die Tiefe ihres heulenden Elends, das sie offen artikulieren, lassen sie das wahre Wesen der Maskulinität erkennen, das hier zum erstenmal menschlich erscheint«³⁷, zeigen gleichsam als Spiegelbild die didaktischen Bereiche, in denen er eingesetzt worden ist. Das Hauptgewicht liegt in der Darstellung des Scheiterns menschlicher Individuen, dessen Ursachen nur sehr entfernt mit dem szenischen und politischen Bereich (Schule, Staat, Armee) in Verbindung gebracht werden. Da die im ›Winter Soldier‹ aufgezeigten Beziehungen nicht wissenschaftlich und ökonomisch erfaßt werden, können keine wesentlichen Zusammenhänge zwischen den bestialischen Handlungen der Soldaten und dem US-amerikanischen Imperialismus gesehen werden.

2.4 Die Rezeptionsgewohnheiten der Präsentationsformen und der Medien

An das grundsätzliche Problem des didaktischen Einsatzes von Präsentationsformen und ihrer Vermittlung durch die Medien knüpft sich die Frage nach ihren Rezeptionsgewohnheiten an, will man ihre Wirkungsmöglichkeiten für eine Friedenserziehung vollständig ausnutzen.

Für die verschiedenen Darbietungsmöglichkeiten von Information (z. B. Gedichte, Geschichten, Karrikatur, etc.) ist entscheidend bedeutsam, in welchen gesamtgesellschaftlichen Kontext sie eingebettet sind, d. h. in welcher Weise sie bestimmten historischen Traditionen der Rezeption verpflichtet sind durch:

- unterschiedliche gesellschaftliche Institutionen,
- sozio-kulturell erzeugte Aufnahmegewohnheiten.

Da durch die Institutionen die Rezeptionsgewohnheiten und durch sie die Erwartungshaltung an die Inhalte der Medien geprägt

³⁷ A. Vogel, Grausamkeit und Naivität. In: Internationales Forum des jungen Films. 1972, Nr. 28.

werden, stellt sich für eine kritische Friedenserziehung das Problem: Müssen pädagogische Programme medial in Übereinstimmung mit solchen Rezeptionstrends ausgeformt werden, oder ist eine kontrapunktische Verwendung der Präsentationsmodi möglich, wünschenswert oder erforderlich? Das heißt mit anderen Worten: Soll man den Schüler durch Erziehung zu kritisch erweiterten Aufnahmegewohnheiten in ein weiteres gesellschaftliches Spannungsfeld stellen, oder soll man durch Anknüpfen an vorgegebene Rezeptionsweisen darauf verzichten, den Schüler z. B. im Kunstunterricht in die Lage zu versetzen, Informationen über Realität in so verschiedene Darstellungsweisen zu kleiden und so zu organisieren, daß wesentliche Zusammenhänge sichtbar werden? Friedenserziehung muß daher in Hinblick auf die Darstellungsweisen von Informationen im Unterricht wie auch auf Medien dreierlei leisten:

- Sie muß neben der Erarbeitung einer didaktischen Theorie, innerhalb derer die Informationen über die Wirklichkeit nach didaktischen Gesichtspunkten präsentiert werden, über Kriterien verfügen, mit deren Hilfe sie bereits in den Schulen verwendete Medien analysiert³⁸;
- sie muß dem Schüler die Möglichkeit erschließen, seine objektiven Interessen zu erkennen, medial zu gestalten und ihm somit die Gelegenheit geben, auf die ihn umgebende soziale Realität Einfluß nehmen zu können;
- sie muß – und das ist die eigentliche Grundvoraussetzung jeglicher Realisierung friedenspädagogischer Intentionen im Schulbereich – dafür Sorge zu tragen, daß die bildungsökonomischen Grundlagen, d. h. eine ausreichende Anzahl ausreichend qualifizierter Lehrer³⁹ sowie entsprechende Lehr- und Lernmittel⁴⁰, vorhanden sind.

³⁸ Vgl. für den Bereich der Filmanalyse: B. Wember, *Filmische Fehlleistung. Ideologische Implikationen des Dokumentarfilms ›Bergarbeiter im Hochland von Bolivien‹*. In: *Film, Jugend, Fernsehen*. 1971, S. 90–116. F. Knilli/E. Reiss, *Einführung in die Film- und Fernsehanalyse*. Steinbach 1971.

³⁹ Zu diesen beiden Punkten vgl.: *Umstrittene Zahlen über Lehrerberarf*. In: *Hessische Lehrerzeitung*, 26 (1973), Heft 1, S. 4–6; und: W. Schwaborn/T. Schmitt, *Wehrkunde. Militär in den Schulen*. Köln 1972.

⁴⁰ Vgl. hierzu: H. Heinrichs, *Das Lehrmittel – eine didaktische Notwendigkeit*. Bochum o. J. (um 1970), bes. die Aufstellung über den notwendigsten Grundbedarf an Lehrmitteln S. 15–30.

Implementation

Joachim Hofmann / Reiner Steinweg: Strategien der Implementation

Ansätze und Erfahrungen

Ziel dieser Arbeitsgruppe des Kongresses »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« war es, »Strategien der Implementation«, d. h. Durchsetzungsstrategien für »Friedenserziehung« zu diskutieren. Dabei konnten in der zur Verfügung stehenden Zeit (insgesamt etwa zehn Stunden) kaum systematisierbare Ergebnisse zum Vorschein kommen, wohl aber eine Reihe vielschichtiger und farbiger Ansätze selbst erprobter Beispiele und Ideen. Das Zustandekommen der kommunizierten Erfahrungen und ihr Aussagewert, ihre subjektiven Prämissen und objektiven Voraussetzungen wurden allerdings nicht gemeinsam reflektiert. Da weder eine strenge Theorie der Friedenserziehung (mit einem gesamtgesellschaftlichen Bezugsrahmen) noch ein klarer Begriff von »Strategie« vorgegeben war, konnte auch der Stellenwert der einzelnen Vorschläge nicht bestimmt werden. Die Frage eines Teilnehmers, nach welchen Kriterien die *Effektivität* bestimmter Strategien einzuschätzen sei und unter welchen Bedingungen sie Einfluß haben könnten, blieb unbeantwortet.

Bei diesen Voraussetzungen scheint es uns das beste zu sein, die einzelnen Beispiele, soweit dabei auf praktische Erfahrungen zurückgegriffen wurde, jeweils geschlossen wiederzugeben und sie gegenüber der mündlichen Darstellung noch zu präzisieren und zu ergänzen, da der Hauptwert der Diskussion eindeutig in dieser gegenseitigen Information bestand. Die Formulierung der zwölf ausführlicheren Beiträge, die wir von der Wiedergabe und Diskussion der übrigen Argumentation abheben, wurde bis auf Nr. 1 von den jeweiligen Referenten gebilligt bzw. korrigiert. Die Referenten sind bis auf Nr. 2 an den beschriebenen Maßnahmen oder Projekten beteiligt gewesen und stehen für weitere Auskünfte zur Verfügung. Wenn wir im folgenden an der Diskussion und an einzelnen Beispielen Kritik üben, so bitten wir, diese nicht als nachträgliche Beckmesserei mißzuverstehen. Da wir selbst an der Diskussion beteiligt

waren, handelt es sich nicht zuletzt um Selbstkritik. Wir halten eine solche Kritik und Selbstkritik für notwendig, damit künftige friedenspädagogische Strategiediskussionen von vornherein gezielter geführt werden können.

Zu Beginn wurden zwei Haupt-»Strategien« unterschieden: Die eine »Strategie«, die innerhalb der alten (bestehenden) Schul-Formen neue Inhalte zu vermitteln sucht, die andere, die mit »neuen Formen« operiert (Johan Galtung)¹. Dazu wurde darauf hingewiesen, daß das traditionelle didaktische Instrumentarium und die entsprechenden Unterrichtsrituale viel zu stark seien, als daß neue Inhalte spürbare Veränderungen bewirken könnten; selbst neue Formen außerhalb der Schule seien durch die Gewalt des Bestehenden ernsthaft gefährdet, zumindest solange gerade diese Bedrohung nicht explizit mitreflektiert werde (Ingeborg Hiller-Ketterer). Man müsse beide Strategien zu verbinden suchen (Kirsten Schäfer). Die Schule sei mit zu vielen »invested interests« belastet, um sie abschaffen zu können; nicht zuletzt die Elternschaft würde die Schule erhalten wollen (Hartmut v. Hentig).

Dazu möchten wir noch anmerken: Galtung arbeitete in dieser Diskussion in Anlehnung an Illich² mit einem Begriff von »Schule«, der uns weder historisch noch analytisch besonders tragfähig zu sein scheint. Erstens führen auch »radikale« Alternativen zu »der« Schule wiederum zu Bildungsinstitutionen und weisen als solche Merkmale auf, die in der einen oder anderen Variante und in verschiedenen Kombinationen in der Geschichte bereits Konstituenten von »Schule« waren. Nicht »die« Schule ist abzuschaffen, sondern die bestehende ist durch eine andere zu ersetzen. Zweitens führt eine einseitig auf die »Formen« reduzierte Strategie wahrscheinlich zu falschen Erwartungen und Entwicklungen. Das Primär-Problem stellen nicht die Formen selbst dar, sondern die jeweiligen gesellschaftlichen Interessen, die sowohl Inhalte als auch Formen prägen. Eine grundsätzliche Unterscheidung verschiedener Strategien dürfte also nicht darauf bezogen sein, ob sie innerhalb oder außer-

¹ Die Namen der Teilnehmer der Arbeitsgruppe sind jeweils in Klammern angegeben.

² Vgl. u. a.: I. Illich: Plädoyer für die Abschaffung der Schule. In: Kursbuch 24, Berlin 1971, S. 2-16; ders.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.

halb der bestehenden Formen ansetzen, sondern darauf, welcher gesellschaftliche Impuls (verkürzt: ein technokratischer oder ein emanzipatorischer) in ihnen dominiert. Auch in »neuen« Formen könnten reaktionäre, elitäre u. a. Inhalte und Haltungen vermittelt werden oder sich durchsetzen. (Die starke, praktisch irreversible Leistungsdifferenzierung und Rangprägung mancher »moderner« Gesamtschulen ist ein warnendes Beispiel.) Auch eine »Entschulung« (Illich) böte – abgesehen von der gesellschaftlichen Unmöglichkeit ihrer Verwirklichung, auf die Hartmut v. Hentig zu Recht hinwies – keine Garantie für eine emanzipatorische Erziehung.

Die Diskussion beruhte indessen mehr oder weniger durchgehend doch auf der Unterscheidung Galtungs; wir übernehmen sie daher in etwas differenzierter Form für die Darstellung und Anordnung der vorgetragenen ausführlicheren Erfahrungs-Beispiele und der übrigen Diskussionsergebnisse. Sie lassen sich auf fünf »Felder« verteilen:

I. Außerschulische Aktivitäten

II. Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb des traditionellen Schulrahmens realisiert werden können

III. Vorhaben, die die Grenzen des vom einzelnen Lehrer zu realisierenden Unterrichts überschreiten

IV. Veränderungen der Struktur der ganzen Schule in Beziehung zu ihrer Gesellschaft

V. »Internationale« Schulkonzeptionen und friedenspädagogische Aktivitäten.

Die im folgenden vom durchgehenden Text abgehobenen zwölf »Beispiele« verteilen sich auf fünf »Felder« (s. S. 208):

I. Das erste Beispiel einer »außerschulischen« Strategie wurde mit der Begründung eingeführt, daß das bestehende Schulsystem, würde man es benutzen, den neuen Inhalt, the »message«, korrumpieren könnte:

Beispiel 1: Diskussions- und Aktionsgruppen (Nordirland)

Das »Northern Ireland Institute« führt derzeit mit finanzieller Unterstützung durch den Weltkirchenrat und die Quäker folgendes Projekt durch: Mitarbeiter bilden kleine informelle Diskussionsgruppen, insbesondere in Gebieten mit sozial unterprivilegierter katholischer und protestantischer Bevölkerung. Dabei geht man u. a. von einfachen, allgemein beliebten Spielen aus, z. B. von einem Fragespiel von 20 Fragen, unter

| | I | II | III | IV | V |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | ----- | | | | |
| 2 | ----- | ----- | | | |
| 3 | ----- | ----- | | | |
| 4 | ----- | ----- | | | |
| 5 | ----- | ----- | | | |
| 6 | ----- | ----- | ----- | | |
| 7 | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 8 | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 9 | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 10 | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| 11 | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| 12 | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |

Erläuterung. Durchgehende Linien bedeuten, daß ein Projekt Maßnahmen einschließt, die alle durchquerten Felder tangieren und zumindest partiell in allen realisierbar sind.

denen sich Fragen nach Aggression, Krieg, Umwelt usw. befinden. Dabei werden auch Übersetzungen der Resultate der Friedensforschung in eine einfache, verständliche Sprache eingebracht. Es zeigt sich, daß in diesen Schichten ein enormes Interesse besteht, herauszufinden, was eigentlich mit ihnen geschieht, was vor sich geht. Wenn die Gruppen einmal konstituiert sind, werden sie angeregt, sich mit der Lebensgeschichte von besonders Armen, von Gefangenen u. a. bekannt zu machen und mit der Lebensgeschichte von Vertretern anderer Gesellschaftsklassen zu vergleichen. Daran schließt sich eine Befragung von Mitgliedern der Behörden an, um festzustellen, wie diese die Gesellschaft sehen. Der nächste Schritt ist eine Darstellung der Lokalgeschichte der letzten 25 Jahre mit Hilfe von Straßentheater, Zeitungen, Plakaten und Ausstellungen. Diese Darstellung zwingt die Teilnehmer, Zusammenhänge zu sehen und zu formulieren. Anschließend werden auch benachbarte Ortschaften und ganze Distrikte in die Untersuchung einbezogen. Sie führt schließlich zu ersten politischen Aktivitäten: Petitionen, Proteste, Fastenaktionen usw. Dabei rechnen die Projektarbeiter nicht mit Erfolgen dieser Aktionen; entscheidend ist vielmehr der Lernprozeß, der von den Mißerfolgen ausgeht und Einsichten in Denk- und Verhaltensstrukturen der Behörden und der Bevölkerung gibt. Ziel (und Hoffnung) des Projekts ist die Ablösung der Isolierung der Einzelnen durch neue Formen der Solidarität, einer Soli-

darität, die die Armen sowohl der protestantischen wie der katholischen Bezirke umfaßt. (Referent: Vithal Rajan³)

Da das Projekt noch nicht sehr lange läuft, ist eine Bewertung der Methoden und Ergebnisse noch nicht möglich. Sie wurde auch in der Gruppe nicht vorgenommen. Zu begrüßen ist in jedem Fall die Einschätzung des Nordirlandkonflikts als eines im Wesen sozialen, nur an der Oberfläche religiösen Konflikts. Ob die erstrebte politische Solidarisierung tatsächlich in nennenswertem Umfang eintritt, hängt vermutlich einmal von dem Umfang ab, in dem Projektarbeiter eingesetzt werden können. Sie hängt aber, wenn man der Darstellung Rajans folgt, auch vom Fortschritt der Friedensforschung ab, d. h. davon, ob sie in der Lage ist, für den Nordirlandkonflikt relevante und in eine einfache Sprache »übersetzbare« Ergebnisse zu liefern. (Dabei scheint uns das »Übersetzungs«-Problem nicht genügend reflektiert zu sein. Es müßte zumindest untersucht werden, ob es möglich ist, die Argumentation so zu vereinfachen, daß ihr Kern und ihre Stringenz nicht verloren geht.) Aber selbst im Falle eines gewissen Erfolgs bleibt zu fragen, wozu eine auf diese Weise entstandene Solidarisierung führt, ob sie tatsächlich politisch wird, welche Kampfinstrumente sie entwickelt, ob es zu Organisationsformen kommt, die eine anhaltende Konfrontation auf die Dauer überstehen können. Der Bericht gibt keine Hinweise auf entsprechende Zielvorstellungen, und es wurde auch nicht danach gefragt. Jedenfalls ist klar (wurde aber nicht diskutiert), daß dieses »Modell« nur komplementär zur Schule eingesetzt werden kann, nicht als Alternativ-Modell, zumal es bestimmte elementare Kenntnisse, die von der traditionellen Schule vermittelt werden, voraussetzt.

Während der Adressatenkreis im ersten Beispiel nur vage bestimmt ist, wandten sich die Veranstalter im zweiten Beispiel gezielt an eine lebensgeschichtlich und gesellschaftlich relativ einheitliche Gruppe, die Absolventen einer letzten Hauptschulklasse, die in ihrer großen Mehrheit später Lehrlinge, Arbeiter oder Hilfsarbeiter werden »wollten«:

3 Vithal Rajan, Belfast Bt. 9,7 AJ 169 Lisburn Road.

Beispiel 2: Simulation der Arbeitssituation (Spielmodell I)

Im Rahmen des Unterrichtsfaches »Hinführung zur Arbeitswelt« unternahmen Mitarbeiter der Hessischen Jugendbildungsstätte Dörnberg im Juni 1970 folgenden Versuch: Sie richteten auf dem Jugendhof das Modell einer Kästchenfabrik ein, in der die Schüler einer Hauptschul-Abschlußklasse drei Tage lang regelrecht arbeiteten, d. h. Kästchen produzieren mußten. Die Mitarbeiter des Jugendhofes wurden den Schülern nicht als Pädagogen vorgestellt, sondern sie bildeten die »Unternehmensleitung«.

Die Schüler mußten sich um verschiedene Stellen bewerben und wurden als Arbeiter, Meister, Kalkulator oder als Assistent der Betriebsleitung in verschiedenen »Abteilungen« eingesetzt. Nachdem die Schüler in ihre Funktionen eingearbeitet waren, verkürzte die »Betriebsleitung« die Zeiten für die einzelnen Arbeitsgänge (der »Zeitnehmer«, ein Schüler, erhielt entsprechende Instruktionen), behielten »Arbeiter« zu unbezahlten Überstunden zurück, entließen einzelne Arbeiter mit fadenscheinigen Begründungen usw. Die Schüler waren zwar empört über die Behandlung, die ihnen zuteil wurde, kamen aber nicht auf die Idee, irgendetwas gegen diese Zustände zu unternehmen, obwohl die Repressalien ständig zunahmen und sie nicht wußten, daß die »Leitung« ihre Rolle lediglich in pädagogischer Absicht spielte.

Neben der Fabrik war für die Schüler ein Lokal eingerichtet worden, wo sich die Schüler in ihrer Freizeit aufhalten konnten. In diesem Lokal kam es zu zwanglosen Gesprächen zwischen den Schülern und dem Wirt (daß dieser ebenfalls ein Mitarbeiter war, war den Schülern unbekannt). In dieser Phase des Spiels, in der sich die Schüler den Repressionen der »Leitung« ausgesetzt sahen, ohne sich dagegen wehren zu können, wurde der Wirt angewiesen, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß es ein Betriebsverfassungsgesetz, einen Betriebsrat u. ä. gibt.

Nachdem sich die Schüler über ihre Rechte informiert hatten, beschlossen sie zögernd einen Streik. Es kam zu heftigen Auseinandersetzungen, in deren Verlauf es den Schülern jedoch gelang, partiell ihre Rechte durchzusetzen.

Nun wurde das Spiel abgebrochen und der ganze Versuch anderthalb Tage lang diskutiert. Dabei beurteilten die Schüler u. a. die Arbeitsbedingungen als viel zu hart, so wie sie in der Wirklichkeit nie vorkommen würden.

Später schrieben mehrere Schüler dieser Klasse den Mitarbeitern, daß die wirklichen Arbeitsbedingungen, die sie an ihrem Arbeitsplatz vorfanden, den im Spiel gesetzten an Härte gleichkommen. Einige, die versuchten, ihre Rechte durchzusetzen, verloren deshalb ihre Lehrstelle.

Von allen Beteiligten wurde dieser Versuch beurteilt als eine sehr gute Demonstration der (möglichen) Verhältnisse am Arbeitsplatz und der Möglichkeiten des Arbeiters, sich zur Wehr zu setzen.

(Referent: Manfred Petsch⁴)

Auch hier handelt es sich, diesmal explizit, nicht um eine Alternative zur traditionellen Schule, sondern um die Wahrung von Komplementärfunktionen. Ausgangspunkt und Ausgangsmöglichkeiten waren ebenso konkret bestimmt wie die sozialen Perspektiven der Teilnehmer und die Richtung des zu erwartenden Ergebnisses. Der Mangel solcher Veranstaltungen liegt in ihrer Isoliertheit. Wenn die Schüler lediglich allgemein erfahren, daß sie »etwas machen« können, daß sie sich »solidarisieren« müssen, daß es für bestimmte Forderungen Rechtsgrundlagen gibt usw., werden sie im konkreten Konflikt-Fall dennoch den kürzeren ziehen, und man hat dem einzelnen wie der Sache der »sozialen Gerechtigkeit« möglicherweise einen schlechten Dienst erwiesen. Die »Einübung von Widerstand« hat – von Ausnahmen abgesehen – nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn zugleich ein kontinuierlicher politischer Arbeitszusammenhang vermittelt werden kann, konkret: wenn es gelingt, die einzelnen in funktionierende politische bzw. gewerkschaftliche Gruppen zu integrieren, die den nötigen Rückhalt und Reflexionszusammenhang gewährleisten. Dennoch kann man davon ausgehen, daß die erstaunliche Realitätsnähe dieses Modells es den angehenden Lehrlingen erstmals möglich machte, ihre »Klassenlage« deutlich und bewußt zu erfahren und sie zugleich als durch organisierte Gegenmacht gegen Herrschaftsinteressen prinzipiell veränderbar zu erkennen.

II. Für Strategien, die bereits vom einzelnen (oder vereinzelt) Lehrer im Rahmen des bestehenden Schulsystems, d. h. in dem allein von ihm selbst zu verantwortenden Unterricht, verwendet werden können, wurden drei ausführlichere Beispiele vorgebracht:

Beispiel 3: Rollenspiele in der Berufsschule (Spielmodell II)

In mehreren Berufsschulen in Nürtingen (Baden-Württemberg) wurden im Religionsunterricht, der dort teilweise die Funktion der Gesellschaftskunde übernommen hat, 11 Unterrichtseinheiten (»Familie«, »Ausbildungssituation«, »Schulsituation«) durch Rollenspiele eingeleitet. Die

4 Manfred Petsch, 6149 Ober-Hambach, Odenwaldschule; vgl. dazu auch: U. Lüers, Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen zur politischen Bildung. München 1971, S. 123 ff.; ein detaillierter Bericht liegt im Jugenddorf Dörnberg vor.

Klasse wurde in 4 Gruppen aufgeteilt; jede Gruppe wählte entsprechend den Gesamtthemen (s. o.) eine typische Konfliktsituation, die konstruiert sein konnte oder einen tatsächlichen Fall wiedergab. Die Schüler bestimmten Aufbau, Lösung, Rollenbeschreibung und -verteilung des Konflikts selbst. Die meist kurzen Spiele wurden im Klassenzimmer vorgeführt und auf Tonband aufgenommen. In den folgenden Stunden wurden die Aufnahmen analysiert. Als Ergebnis eines Klassengesprächs wurde der Konflikt unter den drei Kategorien »Themen des Konflikts«, »Rollenverhalten der Spieler« und »Konfliktlösung« an der Tafel aufgeschrieben. Damit läßt sich u. a. zeigen, daß der Anlaß der Auseinandersetzung, das Konflikt-Thema, meist nicht sachrational gelöst wird, sondern daß die Gruppenstruktur die Lösung entscheidend mitbestimmt. Um die soziale Sensibilität zu fördern, wurde das Verhalten einzelner Spieler oft noch mittels des »Kind-Jugendlicher-Erwachsener-Schemas« nach R. und H. Hauser analysiert⁵; danach steckt in jedem Menschen in jedem Lebensalter ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener mit typischen Verhaltensweisen (von denen jeweils eine dominiert), die gegenseitig akzeptiert werden müssen.

Es zeigte sich 1., daß selbst in dem rückständigsten und autoritärsten Schulzweig der BRD solche Versuche möglich sind (wenn auch auf Kosten einer gewissen Isolierung im Kollegium), und 2., daß die Lehrlinge, die ja durch ihre familiäre, schulische und berufliche Sozialisation nicht gerade bevorzugt sind, außerordentliche Phantasie bei der Darstellung entwickelten und durch die Darstellung zu intensiver Diskussion der dabei auftretenden oder deutlich werdenden Probleme motiviert wurden. (Referent: Burkhard Steinmetz⁶)

Zu fragen wäre, ob ein Spiel, dessen »Rollen« vorweg eingegrenzt sind, wirklich beobachtetes Verhalten oder nur schematische, durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen eingeprägte *Vorstellungen* von »typischem« Verhalten zutage fördert. Erfahrungen mit Rollen- und Situationsspielen, die von Lehrlingen außerhalb der Schule durchgeführt wurden, weisen teilweise in diese Richtung. (Z. B. wurde der »Vater« regelmäßig als Frühstückstisch-Zeitungsleser dargestellt, obgleich dieses Verhalten in Arbeiterfamilien kaum vorkommt.) Dennoch könnte diese Methode, im Verbund mit anderen von engagierten Lehrern systematisch eingesetzt, ein inner-

⁵ Vgl. R. und H. Hauser, Die kommende Gesellschaft. Handbuch für soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. Wuppertal/München 1971.

⁶ Burkhard Steinmetz, 74 Tübingen, Christofstr. 27; die Tonbänder sind über den Referenten zugänglich; vgl. auch: U. Lüers u. a., a. a. O., S. 167 ff.

halb der Berufsschule sonst kaum erreichbares kritisches Potential freisetzen. Es wäre interessant zu untersuchen, ob und wie diese Jugendlichen ihr Verhalten im Betrieb, zur Gewerkschaft etc. langfristig verändern und ob sie in der Lage sind, das Gelernte in kritischen Situationen (z. B. bei Streikbewegungen) entsprechend umzusetzen.

Der gleiche Lehrer hat noch ein anderes Unterrichtsspiel erprobt, das inhaltlich unmittelbar an den Gegenstand der Friedensforschung heranführt (es wurde in der Diskussion kurz angesprochen, aber nicht ausgeführt):

Beispiel 4: Kriegsdienstverweigerer vor dem Prüfungsausschuß

Kriegsdienstverweigerung (KDV) ist eines der wenigen Handlungsmodelle, die prinzipiell jedem (männlichen) Individuum zugänglich sind und zugleich eine unmittelbare politische Dimension und Wirkung haben. Deshalb ist KDV für die politische Bildung exemplarisch wertvoll. Zudem konzentrieren sich in der KDV die wesentlichen Aspekte, die auch für die Friedensforschung relevant sind, z. B. Grundrechte, Gewissensfreiheit, Aggression, militärische Strategie, strukturelle Gewalt und soziale Gerechtigkeit. Damit ist zugleich die Möglichkeit fächerübergreifenden Unterrichts angeboten.

Ohne auf die Stoffe einzugehen, die man im einzelnen in einer Klasse zum Thema KDV behandeln kann, soll hier auf die Möglichkeiten des Spiels hingewiesen werden. Hier empfiehlt sich eine Scheinverhandlung nach dem Muster der Verfahren vor den Prüfungsausschüssen. Das Spiel sollte erst dann durchgeführt werden, wenn die Schüler einige Vorkenntnisse über die Thematik und das Verfahren haben. Hier können sich auch Mädchen sehr gut beteiligen.

Die Rollen sind so verteilt: Der Antragsteller, evtl. ein Beistand des Antragstellers, der Ausschußvorsitzende, der die Verhandlung führt, und drei Beisitzer, die über den Antrag entscheiden. Über die spezielle Problematik des Verfahrens, die man zur Durchführung des Spiels kennen sollte, informiert die Literatur⁷.

Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler ihre Emotionen den Rollen nicht immer unterordnen können; deshalb ist es günstig, wenn der Lehrer den Prüfungsvorsitzenden spielt, um den »ordnungsgemäßen Verlauf« einhalten zu können. Dies ist wichtig, weil die Schüler die »Reduktion durch Verfahren« (Luhmann) als soziale Situation im Spiel einüben müssen.

Die Analyse des Spiels mit der ganzen Klasse ist zugleich eine gute Erfolgskontrolle für den vorherigen Unterricht. Es ist im übrigen nicht

⁷ Vgl. vor allem: W. Schwaborn, Handbuch für Kriegsdienstverweigerer. Köln 1972.

Absicht eines solchen Spiels, Kriegsdienstverweigerer zu »produzieren«, sondern die Komplexität der Problematik zu verdeutlichen. Kriegsdienstverweigerer produzieren kann man nur durch gezielte Verfahrensschulung, was 1. dem Gewissensbegriff widerspricht, 2. in der Schule unmöglich ist und 3. die pädagogische Absicht eines Spiels, Selbsttätigkeit und Phantasie zu fördern, ad absurdum führt.

(Referent: Burkhardt Steinmetz; vgl. Anm. 6)

Ein anderes Rollenspiel, das »International Simulation Game« wurde von Galtung empfohlen, aber nicht näher ausgeführt. Das Spiel unterscheidet sich erheblich von den gängigen Ost-West-Simulationen; es sei ein »cross-pressure-game«, d. h. es sei so angelegt, daß man niemals *alles* machen kann, was man für richtig hält; es werde hauptsächlich zur Darstellung und Erforschung der Nord-Süd-Konflikte benutzt; es sei so konzipiert, daß die Schüler selbst es umstrukturieren könnten.

Dazu wurde ergänzt, daß alle diese Methoden an sich nicht neu seien. Man erinnerte an die von Moreno in den 50er Jahren entwickelte Gruppenpsychotherapie⁸, bei der unbewältigte Spannungen dadurch bewältigt werden, daß die einzelnen in »Psychodramen« Rollen spielen und gleichzeitig die Wirkung dieser Rollen auf andere beobachten, ihre Kontaktfähigkeit erweitern und ihre affektiven Beziehungen zueinander durchschauen. Entscheidend sei, daß bei diesen Methoden nicht vom einzelnen Individuum ausgegangen werde, sondern von den *Beziehungen* der Individuen untereinander (Günter Neff). Anscheinend von dieser Methode ausgehend, hat Daublewsky (Weinheim) ihre Kooperationsspiele entwickelt⁹, auf die die Odenwaldschüler hinwiesen, Spiele, bei denen die Schüler zur Kooperation gezwungen sind, wenn sie ein bestimmtes, als wünschenswert angesehenes Ziel erreichen wollen. Aber die Schüler wiesen auch auf die Gefahr dieser Ansätze hin; sie können sich leicht in individual-, bestenfalls sozialpsychischen Anstrengungen und Therapieversuchen erschöpfen, ohne auch nur die gesellschaftlichen Ursachen ihrer Probleme und die Dimension des *politischen* Konflikts ins Gesichtsfeld zu bekommen. Auch bei den »International

8 I. L. Moreno. Gruppentherapie und Psychodrama, Stuttgart 1959; ders., Die Grundlagen der Soziometrie. Köln/Opladen 1954

9 B. Daublewky, Spielen in der Schule. In: Neue Sammlung 11 (1971), 6, S. 533-552.

Simulations Games« scheint uns die Vermittlung der individualpsychischen und der politischen Ebene zumindest nicht unproblematisch zu sein. Wenn die Hauptwirkung in der Erkenntnis besteht, wie schwer es doch ist, Politiker zu sein (Johan Galtung), so ist allerdings zu fragen, ob sich der Aufwand für dieses Ergebnis lohnt. Durch größeres »Verständnis« gegenüber Politikern schlechthin, d. h. abgesehen von ihren politischen Zielsetzungen und Interessenbindungen, wird die Schule nicht politisch und die strukturelle Gewalt nicht vermindert¹⁰.

Ein generelles Problem des Rollenspiels in der Schule (Spielmodell I) besteht nach den Erfahrungen von Burkhardt Steinmetz darin, daß man immer wieder in den gleichen »Trott«, den »normalen« Schulalltag zurück muß. Die Spiele bieten Auflockerung und bewirken eine stärkere Motivation für intellektuelle Auseinandersetzung. Die Motivation reicht aber anscheinend nicht aus, um kontinuierlich selbständige Gegenstandsbestimmung und Unterrichtsgestaltung durch die Schüler zu bewirken.

Man war sich einig (besonders die anwesenden Odenwald-Schüler und Kirsten Schäfer von der Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt wiesen aufgrund eigener Erfahrungen mehrmals darauf hin), daß es nicht genügen kann, den *älteren* Schülern demokratische Schulinstitutionen zuzugestehen. Ihre vorausgegangene schulische Sozialisation hat die Fähigkeit zur produktiven Wahrnehmung solcher Möglichkeiten und das notwendige Selbstvertrauen in der Regel so weit korrumpiert, daß es dann nicht schwerfällt, die angebliche Irrealität solcher Versuche »nachzuweisen« (vgl. Beispiel 10). An diesem Punkt setzt eine Methode ein, die auf die Förderung von Selbständigkeit, Kritik und Kreativität bereits in der ersten Grundschulklasse abhebt und auf diese Weise die Dispositionen für die Wahrnehmung der Funktionen schafft, die progressive Lehrer älteren Schülern gern abtreten würden:

Beispiel 5: Vorübung zu einer Erziehung zum Frieden: Die Schulstruktur als Ausdruck struktureller Gewalt – Unterrichtsversuche und Diskussionen mit Grundschulern.

Bereits im ersten Grundschuljahr einer durchschnittlichen mittelstädti-

¹⁰ Leider hatte Galtung kaum Gelegenheit, seine Erfahrungen mit diesem in der Ohio-State-University von Prof. Alger entwickelten Spiel genauer darzustellen.

schen Grundschule (Reutlingen, Baden-Württemberg, ca. 30 6-7-jährige Kinder) machte die Lehrerin die Organisation und den Ablauf des Unterrichts, d. h. die Zwänge und Abhängigkeiten, die zu der jeweils bestimmten Unterrichtsform führten, immer wieder zum Gegenstand des Unterrichts selbst¹¹.

Dabei erfuhren die Kinder z. B., daß der Lehrer selbst bestimmten Regeln unterliegt, in einer gewissen Abhängigkeit steht zum Rektor, zum Kollegium, zur Schulbehörde, zu den Eltern seiner Schüler und zu seiner eigenen Erziehung und Ausbildung, daß er einem Bildungsplan folgen soll, daß es dazu Stoffpläne und Curricula gibt, die den bereits entwickelten Interessen der Schüler und auch der Lehrer möglicherweise nicht entsprechen und ihre weitere Entfaltung verhindern. Es stellte sich heraus, daß schon die »Kleinen« erkennen können, inwieweit die bestehende Schule als gesellschaftliches Feld an der Reproduktion von »organisierter Friedlosigkeit« (Senghaas) beteiligt ist¹². Die eigenen Probleme der Kinder können als mit übergreifenden Problemen verbunden gezeigt werden, etwa am Beispiel des Zusammenhangs von Leistungsdruck und Abschreckungsideologie; auch die Verhaltensregelung durch Drohung und Bestrafung (»tue dies, denn du weißt, was passiert, wenn du es nicht tust«) kann den Kindern als Produkt und Bedingung der Möglichkeit der Abschreckungs- und Drohpolitik gezeigt werden. Es wurden erste Einsichten in den Zusammenhang des unmittelbar erfahrenen Teilfeldes »Schule« mit Darstellungen von gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt, die beide von struktureller Gewalt geprägt sind.

Indem der Lehrer seine Lehrmethoden ebenso wie sein eigenes Verhalten immer wieder problematisierte und zur Diskussion stellte, sich kritisieren ließ und sich selbst korrigierte, entwickelten die Kinder bereits innerhalb von etwa vier Monaten eine erstaunliche kritisch-analytische Aktivität und konstruktive Spontaneität: Sie machten selbst überraschende und brauchbare Vorschläge für Themen und Stundenabläufe (z. B. baten sie darum, sog. Hinführungen und Einstimmungen künftig ganz wegzulassen und statt dessen mit einer theoretisch-kritischen, also distanzierenden Vorüberlegung einzusetzen und dann erst die Sache selbst ins Spiel zu bringen, damit man sehen könne, wozu das gut sei, was man da lernen müsse); sie entdeckten und kritisierten (z. B. anhand einer Konfrontation »kindgemäßer« harmonistischer Darstellung der Fließbandarbeit mit Wallraff-Reportagen) bestimmte Schulbuchtendenzen; sie »bestreikten« Lehrveranstaltungen, in denen sie »wie Babies« behandelt wurden. Der »kindertümliche« Musikunterricht eines anderen

¹¹ Als Folie für solche Überlegungen eignet sich u. a. das Kinderbuch von Th. Egner, *Die Räuber von Kardemomme*. Berlin 1959.

¹² Vgl. z. B. D. Senghaas, *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*. Frankfurt/Main 1972.

Lehrers mußte aufgegeben werden zugunsten einer mit dem Deutschunterricht koordinierten kritischen Einstudierung von Hindemith/Blecher: »Wir bauen eine neue Stadt«, was auch trotz des relativ hohen musikalischen Schwierigkeitsgrades gelang. Dabei erfaßten die Schüler rasch das folgende Problem: Die Kinder im Stück wollen aus den ihnen von den Erwachsenen eingeräumten Möglichkeiten des Kindseins ausbrechen. Sie bauen eine neue Stadt, in der »allein das Kind regiert«. Es geschieht jedoch, daß in dieser »Kinder-Welt« die Schablonen der Erwachsenen nicht nur reproduziert, sondern brutalisiert werden: Der Lehrer schlägt die Schüler, und, wer außerhalb der Schule an Tabus rührt, wird ins Gefängnis gesteckt. Ein solcher Unterricht gibt den Schülern dann die Möglichkeit, das Handeln ihres Lehrers kritisch zu sehen. Schon kleine Kinder entwickeln so ein erstaunliches Sensorium dafür, wann der Lehrer automatisierten Denkmustern aufsitzt.

Dieses Verhalten behielten die Kinder auch dann bei, als sie im zweiten Schuljahr einen neuen Klassenlehrer bekamen, der zu seiner Überraschung häufig mit relativ kenntnisreichen Fragen nach der Motivation und nach den Begründungen für sein Handeln konfrontiert wurde und dessen Maßnahmen des öfteren in Zweifel gezogen wurden. Durch Kooperation des alten und des neuen Klassenlehrers konnte indessen eine Konfrontationssituation vermieden werden, bei der die Schüler vermutlich auf die Dauer den kürzeren gezogen hätten und mehr oder weniger schweren Repressionen ausgesetzt gewesen wären.

(Referent: Ingeborg Hiller-Ketterer¹³)

Die Methode, wenn isoliert angewendet, muß u. E. jedoch ebenfalls auf Grenzen stoßen: 1. Findet der Lehrer keine Kollegen, die zur Kooperation bei der Fortführung des Unterrichts bereit sind, wird die kritische Haltung der Kinder zu für sie völlig unverständlichen Sanktionen und Frustrationen führen. (Der Lehrer müßte also, um eine gewisse Resistenz dagegen zu entwickeln, sein eigenes selbstkritisches Verhalten als atypisch darstellen und Widerstandsmöglichkeiten zeigen und einüben können.) 2. Die »theoretische« Kritik der Stoffwahl, des Gratifikationssystems usw. muß langfristig zu Ohnmachtsgefühlen und apolitischem Verhalten führen,

¹³ Ingeborg Hiller-Ketterer, Pädagogische Hochschule Eßlingen.

Vgl. dazu im einzelnen: I. Hiller-Ketterer, Kind, Gesellschaft, Evangelium, Stuttgart/München 1971; Hiller-Ketterer/Thierfelder, Leistung und Gerechtigkeit, Stuttgart/München 1972; Hartwig/Hiller-Ketterer/Kreiner, Schule als Konfliktfeld – Materialien für didaktische Ansätze. In: Ackermann u. a. (Hrsg.), Erziehung und Friede. München 1971, S. 88–99; G. G. Hiller, Unterrichtliches Handeln als Gegenstand des Unterrichts. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 26 (1971), S. 3–19.

wenn sie auf den Unterricht eines Lehrers beschränkt bleibt, d. h. wenn es dem Lehrer nicht möglich ist, die Institutionen, die ihn zu dem durchschaubar gemachten Verhalten zwingen, auch »praktisch« zur Disposition zu stellen und entsprechende Erfolgserlebnisse zu vermitteln. 3. Im übrigen scheint es uns zweifelhaft, ob mit den konkreten inhaltlichen Hinweisen tatsächlich der hohe Anspruch eingelöst wurde, »strukturelle Gewalt in der Schule« für den Schüler sichtbar zu machen, zumal sich »strukturelle Gewalt« wohl nicht ausschließlich an der Tatsache festmachen läßt, daß auch der Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts an gewisse Rahmenrichtlinien gebunden ist, sondern in erster Linie an den konkreten Auswirkungen für den Schüler selbst (etwa Beurteilungs- und Selektionszwang, Schulordnung u. ä.)¹⁴. Ferner geht aus der Darstellung nicht ganz hervor, *wie* denn der Übergang von der Erkenntnis struktureller Gewaltverhältnisse in der Schule zur Erkenntnis gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge bewerkstelligt wird. Tritt an dieser Stelle nicht wieder der Lehrer in seiner alten Funktion auf, als »Sachautorität«, deren Äußerungen (»kann gezeigt werden...«) durch die Schüler nicht weiter geprüft werden können? Wie sollen die außerschulischen Gewaltverhältnisse und die Einbettung der Schule in sie den Schülern erfahrbar gemacht werden?

Trotz dieser Einwände und Fragen scheint es uns jedoch, daß man diesen Ansatz, als *Voraussetzung* für spätere Schüleraktivität genommen, kaum überschätzen kann. Wollte man sich jedoch auch in der Sekundarstufe damit begnügen, so würde eine Unzulänglichkeit entstehen, die alle unter II angeführten Beispiele charakterisiert: Sie sind immer noch »lehrerzentriert«. Die Offenlegung des Konzepts geht vom Lehrer aus und setzt, wollte man sie als *allgemeines* Verfahren vorschreiben, ein harmonistisches Konzept von Lehrer-Schüler-»Partnerschaft« voraus – als ob beide Gruppen über gleiche Macht verfügten und den gleichen Abhängigkeiten unterlägen¹⁵.

¹⁴ Zu ersten Ansätzen dazu vgl. W. Jungk und K. Hagener, Mitbestimmung in der Schule. Schule als Übungsfeld politischen Handelns, dargestellt an einer Fallanalyse zum Thema Schulordnung. Frankfurt/Main 1972.

¹⁵ Vgl. dazu und zur »Schülerstrategie« als Konsequenz dieser Überlegungen Punkt III dieses Beitrags.

III. Es bestand Einigkeit darüber, daß die für eine Friedenserziehung relevanten gesellschaftlichen Probleme spätestens in der Sekundarstufe nicht mehr im traditionellen Fächerkanon erfaßt werden können. Fächerübergreifender, projektorientierter Unterricht ist dafür notwendig (der u. a. eine wesentlich verstärkte Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation und damit eine Veränderung der Lehrerbildung und -fortbildung voraussetzt). Für die Möglichkeiten eines solchen fächerübergreifenden Unterrichts wurde allerdings nur folgendes vorgetragen, das in einer Sonderschule für Lernbehinderte praktiziert wurde:

Beispiel 6: Lernbehinderte klären sich und andere über Lernbehinderte auf. – Vorbericht über ein die Fächer Deutsch, Rechnen, Sozialkunde, bildhaftes Gestalten, Werken und Religion übergreifendes Unterrichtsvorhaben mit lernbehinderten Sonderschülern und über eine entsprechende praxisbegleitende Untersuchung

Während ihres Praktikums in einem 9. Schuljahr an einer Stuttgarter *Sonderschule für Lernbehinderte* unternahmen Studierende des Instituts für Sonderpädagogik an der PH Reutlingen den Versuch (im Anschluß an eine Pressekonferenz des Schulleiters, mit der dieser die Öffentlichkeit auf den miserablen Zustand der Schulgebäude aufmerksam machen wollte), die Schüler einer Abschlußklasse zu ermutigen, Formen zu explorieren, in denen sie selbst sich und andere über »Lernbehinderung« aufklären könnten. Es sollte klar werden: Lernbehinderung ist ein hauptsächlich durch fortgesetzte, gesellschaftlich bedingte und organisierte, kulturelle Benachteiligung erzeugtes Problem. Unter Anleitung der Studenten sammelten die Schüler entsprechende Informationen und Materialien; sie erstellten Schaubilder, Fragebogen für Interviews und Flugblätter. Den Redakteuren und Regisseuren des Süddeutschen Rundfunks gelang es, im Rahmen einer Sendereihe des Jugendfunks mit dieser Klasse eine Unterhaltungs- und Informationssendung zu produzieren, zu deren Gestaltung die Schüler nicht nur das Musikprogramm auswählten, sondern auch die Interviews durchführten, die Manuskripte schrieben und selbst verlasen.

Im Anschluß an diesen Versuch erarbeiteten die Studenten weitere Vorschläge für ähnliche Vorhaben und legten entsprechend geeignete Unterrichtsmaterialien (zusammen mit einer Auswertung des Versuchs) vor.

(Referent: Ingeborg Hiller-Ketterer¹⁶)

¹⁶ Vgl. dazu im einzelnen: Klepzig/Wörnle, Examensarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Reutlingen. Frühjahr 1973.

Das Entscheidende an diesem Versuch scheint uns indessen nicht so sehr die (zweifelloso unerläßliche) Kooperation verschiedener Fachlehrer als vielmehr die Tatsache zu sein, daß der Gegenstand des Unterrichts unmittelbar den objektiven Interessen aller Schüler entsprach, insofern sie selbst Lernbehinderung zumindest als gesellschaftliche Diskriminierung bereits erfahren hatten. Umgekehrt wird auch das für diese Thematik gegebene, wenn auch beschränkte Interesse von Teilen der Öffentlichkeit bei der erfolgreichen Durchführung des Versuchs eine Rolle gespielt haben.

Leider wurde nicht diskutiert, auf welche Weise ähnlich strukturierte Projekte sich für andere Schularten entwickeln lassen, welche Schülerinteressen eine vergleichbar starke Intensität aufweisen und wie sie mobilisiert werden können. In einem anderen Zusammenhang wurde aber erwähnt, daß die Abschaffung der Examina eine wesentliche Voraussetzung für eine demokratische Erziehung sei (Magnus Haavelrud), daß unsere Schulen staatliche ›Sortierkästen‹ seien und die Lehrer nicht die Funktionen von Pädagogen, sondern von Staatsanwälten ausübten (Johan Galtung). Aus dem Beifall, mit dem diese Feststellungen quittiert wurden, kann man entnehmen, daß in dieser Hinsicht weitgehend Einigkeit bestand. Vermutlich fallen die damit angesprochenen Themen auch unmittelbar in den primären Interessenbereich der Schüler. Es lassen sich also fächerübergreifende Unterrichtsprojekte in verschiedenen Schultypen analog zu Beispiel 6 mit folgenden Gegenständen denken: Untersuchung der individualpsychischen Folgen und der gesellschaftlichen Funktionen der Zensurenggebung, der Versetzungen, der Prüfungen, der täglich erzwungenen Interessenaufsplitterung (extrinsische Lernmotivation, Verlust des Selbstvertrauens zum eigenen Intellekt als Folge dessen, Zerstörung des selbständigen, selbstbestimmten Denkens und des Gedächtnisses, Gewöhnung an Rang- und Klassenunterschiede, Einübung von Anpassungsverhalten, Entwicklung von Leistungsnormen, die dem bestehenden Herrschaftsinteresse entsprechen, u. a.). Solchen Projekten würde allerdings kaum öffentliche Unterstützung zuteil werden; die sie durchführenden Lehrer und Schulen riskieren, daß die Schüler die bereits bewirkten Internalisierungen des Zwangssystems durchschauen und die weitere Anpassung verweigern. Die Lehrer brächten sich selbst

in eine ziemlich schwierige Situation. Es ist kaum anzunehmen, daß ein derartiger Unterricht an unseren Schulen eine weitere Verbreitung finden wird. Es ist nicht einmal wahrscheinlich, daß überhaupt Projekte dieser Art von Lehrern initiiert bzw. innerhalb des »normalen« (normierenden) Unterrichts verwirklicht werden.

Das Beispiel zeigt, daß die Möglichkeiten der Lehrerschaft zu tatsächlich strukturverändernden Maßnahmen relativ gering sind. Den gewiß notwendigen, aber zwangsläufig auch eng dimensionierten Versuchen einzelner Lehrer muß deshalb eine »Schülerstrategie« entgegenkommen, in deren Rahmen die Schüler sich als »Gegenmacht« verstehen und organisieren (Joachim Hofmann). Lehrer und Schüler befinden sich nicht in der gleichen Situation. Sind zwar die Lehrer gegenüber den Schülern mit relativ starken Machtmitteln ausgestattet, so sind doch die Schüler in gewisser Weise unabhängiger. Der Lehrer steht auf der untersten Stufe der »Schulbürokratie«. Mit vielen Vorgesetzten und Vorschriften bleibt er das ausführende Organ anderer. Er ist an ein autoritäres Gewaltverhältnis gebunden. Während die Lehrer nach dem jetzt geltenden Beschluß der Ministerpräsidentenkonferenz (»Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst« vom 28. 1. 1972) in ihrer Existenz gefährdet sind, wenn sie sich in einer bestimmten Weise politisch organisieren, sind Schulausschlüsse von Schülern aus ähnlichen Gründen bisher nicht vorgesehen – wenn sie auch in der Praxis vereinzelt vorkommen mögen¹⁷. Der Lehrer bekleidet eine gesellschaftliche Doppelrolle: Er soll in seiner Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen, obgleich ihn sein Beruf zur Wahrnehmung einer Kontrollfunktion verpflichtet; er soll seinen Schülern Kritikvermögen vermitteln, ist aber selbst einer absoluten Gehorsamspflicht unterworfen und durch beamtenrechtliche Vorschriften streng gebunden¹⁸.

Aus der Tatsache, daß die Veränderung der Schule den Interessen der *Schüler* entsprechen muß, ergibt sich, daß es in erster Linie die

¹⁷ Vgl. W. Abendroth u. a., Wortlaut und Kritik der verfassungswidrigen Januarbeschlüsse. Köln 1972.

¹⁸ Vgl. die Broschüre »Projekt Curriculum« des Landesvorstandes der Schülervertretung des Landes Hessen, Marburg 1972, 72; beziehbar über den ehemaligen Vorsitzenden des Curriculum-Ausschusses des Landesschülerrates Hessen: Joachim Hofmann, 3551 Simtshausen, Niederaspherstr. 2.

Schüler sind, die sie durchsetzen müssen. Veränderung, die ihren Zweck erreicht, kann es, im ganzen gesehen, nur geben, wenn das betroffene »Subjekt« sie selbst erobert, nicht per Dekret von oben.

Teil der Schülerstrategie könnte vielleicht die »Konfliktstrategie« sein, die Galtung empfahl: Die Schüler könnten versuchen, durch Streik oder andere Formen der Verweigerung bestimmte Unterrichtseinheiten durchzusetzen. Sie könnten z. B. darauf bestehen, daß sie die Gelegenheit erhalten, sich innerhalb der Schule über die Dimensionen und gesellschaftlich-ökonomischen Funktionen der Rüstung zu informieren und dazu eine Woche lang ausschließlich Experten zu hören bzw. mit ihnen zu diskutieren. Die Konfrontation mit den Schulaufsichtsbehörden, die unmittelbare Erfahrung etwa von Interessenverbindungen zwischen Schulsystem und Industrie, die dabei anfallen könnte¹⁹, wäre wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses.

Man war sich nach diesen Diskussionsbeiträgen indessen einig, daß eine *undifferenzierte* Konfrontation zwischen Lehrern und Schülern nicht anzustreben ist. Einzelne Lehrer können, insbesondere für die jüngeren Schüler, durchaus Hilfestellung leisten, sie können zu »Bündnispartnern« der Schülergruppen werden, in denen sich zunächst immer nur ein Teil der Schüler als »Gegenmacht« organisiert. Oft wird es sogar der Lehrer sein, der sie zur Entdeckung und Vertretung ihrer Interessen ermuntert. Indem er weniger zu steuern versucht, sich durch Mißerfolge nicht zu autoritären Maßnahmen verleiten läßt, die Möglichkeit zu Schülersitzungen gibt, Interessenwidersprüche aufzeigt, über Vorgänge und Strukturen informiert bzw. Ratschläge gibt, Aktionen im Rahmen seiner Möglichkeiten direkt oder indirekt unterstützt usw., kann er eine wichtige (aber nicht die wichtigste) Rolle im Transformationsprozeß spielen. Solche Bündnisse werden aber nur von Fall zu Fall realisiert werden können; die angeführten Verhältnisse (Hierarchisierung, beamtenrechtliche Bindungen u. a.) lassen eine ununterbrochene Interessenidentität auch zwischen progressiven Lehrern und den Schülergruppen kaum zu.

Nun gibt es genügend Beispiele (einige, auch aus anderen euro-

¹⁹ Vgl. u. a. F. Nyssen, Schule im Kapitalismus. Köln 1970.

päischen Ländern, wurden in der Diskussion angeführt) dafür, daß insbesondere junge Lehrer als einzelne die Rolle des Bündnispartners einer sich organisierenden Schülerschaft selbst in der soeben bezeichneten Beschränkung kaum spielen können. Schon bei relativ geringfügigen Abweichungen von den in einer Schule geltenden Normen sehen sie sich vielfachen Diskriminierungs-, Isolierungs- und Unterdrückungsmaßnahmen von seiten des Direktors, der Schulbehörde und nicht zuletzt des Kollegiums ausgesetzt – bis hin zur Versetzung oder Entlassung. Nicht der einzelne Lehrer, sondern nur die progressive Lehrergruppe kann diesem Druck standhalten und kommt als langfristiger, relativ verlässlicher »Bündnispartner« für die »Schüler-Gegenmacht« in Betracht. Wie die Schülergruppen müssen die kleinen Gruppen fortschrittlicher Lehrer sich ihrerseits in regionalen und überregionalen Lehrerverbänden und Gewerkschaften politisch organisieren, die aber weit über eine reine Standesvertretung hinaus gehen müssen. Sie dienen nicht nur der Verhinderung der Isolierung in Kollegium und Schule, sondern auch unmittelbar der juristischen Beratung. Nur wenn der Lehrer seine Tätigkeit als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Veränderungsstrategie, sich selbst als Teil einer größeren, auch die Schülerbewegung umfassenden »Gegenmacht« versteht und auch jenseits der Schule sich entsprechend engagiert, können nennenswerte Veränderungen zusammen mit den Schülern durchgesetzt werden²⁰.

IV. Wie unsere Überlegungen gezeigt haben, sind die Grenzen zwischen den unter III diskutierten Modellen und Veränderungen der gesamten Schulstruktur in Beziehung zur Gesellschaft (IV) fließend. Das folgende Experiment könnte ebenfalls, als Teil einer Schülerstrategie, in gewissen Grenzen auch im Unterricht der einzelnen Lehrer bzw. in Zusammenarbeit mit verschiedenen Lehrern wiederholt werden; aber es ist klar, daß es einen sehr weitgehenden Konsens mit der Schulleitung voraussetzt bzw. eine »Fachkonferenz«, in der die Schüler selbst bereits einen gewissen Einfluß haben:

Beispiel 7: Schülerkurs in der Odenwaldschule

Einige Schüler der Odenwaldschule brauchten für das laufende Schuljahr noch einen »Credit« (eine Art Seminarschein). Das in der Oden-

²⁰ Vgl. dazu Abschnitt V dieses Beitrags.

waldschule eingeführte Oberstufen-Kurssystem verpflichtete die Schüler zur Teilnahme an einer bestimmten Anzahl von Kursen, die jeweils drei Monate dauern. Die freie Auswahl der Kurse ist u. a. insofern beschränkt, als die Wahl eines bestimmten Schwerpunkts zugleich gewisse »komplementäre« Fächer obligatorisch macht.²¹ Im vorliegenden Fall hatte aber der Fachlehrer (Gerold Becker) keine Zeit, den erforderlichen Kurs durchzuführen. Daraufhin entwickelten die Schüler ein Konzept für einen von ihnen selbst veranstalteten kulturanthropologischen Kurs. Die Fachkonferenz, in der auch Schüler vertreten sind, akzeptierte dieses Konzept. Zugrundegelegt wurde ein Text von Margaret Mead. Einer der Schüler hatte sich schon früher in die Thematik eingearbeitet und hielt ein Einführungsreferat. Der Fachlehrer gab Empfehlungen für weitere Literatur. Der Kurs wurde von einer Gruppe von vier Schülern vorbereitet, 12 insgesamt nahmen teil. Für jede Sitzung wurde ein neuer Diskussionsleiter und ein Protokollant gewählt. Im Verlauf der drei Monate entwickelten auch diejenigen Schüler Aktivität, die in »Lehrerkursen« bisher kaum mitgearbeitet hatten.

Die auch in der Odenwaldschule immer noch obligatorische Abschlußprüfung und Beurteilung am Ende der Kurse wurde folgendermaßen gehandhabt: Die Gruppe selbst schlug für jeden Schüler mündliche Benotungen vor. Der Fachlehrer stellte zum Schluß des Kurses drei Aufsatzthemen, die in einer vierstündigen Klausur wahlweise behandelt wurden. Die endgültigen Zensuren setzten sich zusammen aus der Note, die die Gruppe gegeben hatte, und aus der Note, die der Lehrer für den Aufsatz gab. Die außerdem für die internen Zwecke der Schule üblichen individuellen Beurteilungen (»Kursberichte«) wurden von drei Schülern entworfen, in der Gruppe diskutiert und endgültig formuliert. Die Fachkonferenz akzeptierte sie.

(Referent: Astrid Ursula Windfuhr²²)

Erstaunlich ist, daß die Motivation der Schüler trotz des auch hier gegebenen Bewertungsdrucks während des ganzen Kurses erhalten blieb bzw. sich sogar steigerte. Bei dem Versuch der Selbstbeurteilung und -bewertung der Schüler, wie er hier gemacht wurde, sollten allerdings – wenn auf eine Rangplacierung schon nicht verzichtet werden kann – die grundsätzlichen Probleme der Leistungsbeurteilung im Unterricht selbst thematisiert werden²³. »In solch

21 Vgl. W. Edelstein, Eine Schulverfassung für den Wandel. In: Schäfer/Edelstein/Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/Main 1971, S. 22 ff.

22 Astrid Ursula Windfuhr, 6149 Ober-Hambach, Odenwaldschule.

23 Vgl. dazu: K. Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1972; vgl. ebenso: F. Huisken, Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.

einer Selbstbewertung liegt (grundsätzlich) das Risiko einer unkritischen Integration des Schülers in ein selektives und undemokratisches Leistungssystem«; aber »Schüler, die selbst bewerten sollen, werden um die Verschwommenheit der zugrundegelegten Kriterien, den geringen Voraussagewert der Noten... eher wissen«²⁴.

Es wäre naheliegend, angesichts überfüllter Klassen und fehlender Lehrer, solche Unterrichtsformen als Notlösung in die gegenwärtige Schule einzuführen. Dieser Versuch würde aber vermutlich scheitern, weil er den selbstorganisierten Unterricht zum technokratischen Behelfsunterricht degradieren würde. Das (in unserer Arbeitsgruppe nicht diskutierte) Beispiel der italienischen »Schülerschule« zeigt, daß ganz bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen. Der Bericht über diese »Scuola di Barbiana«²⁵, der von den Schülern selbst verfaßt worden ist (auf einem Niveau, das man hierzulande kaum von durchschnittlichen Universitäts-Studenten gewohnt ist), beginnt mit der Feststellung, daß die Schülerschule 29 Lehrer bei 30 Schülern hatte. Der einzige erwachsene Lehrer, ein progressiver Pfarrer, unterrichtete selbst nur die Ältesten, diese wiederum die jeweils Jüngeren usw. Die Selbstbeschränkung des Pfarrers bedeutete nicht etwa, daß er keinen Einfluß gehabt hätte: ohne ihn konnte die Schule nicht fortbestehen. »Schülerkurse« und »Schülerschulen« setzen also zunächst einmal einzelne besonders engagierte und besonders gute Pädagogen voraus. Noch wichtiger scheint uns eine andere Voraussetzung zu sein, die in der Odenwaldschule nicht gegeben ist (weshalb derartige von Schülern selbst organisierte Kurse nach Einschätzung der Schüler dort kaum zum Regelfall werden dürften): Die Scuola di Barbiana hat möglicherweise nur deshalb so gut als »Schülerschule« funktioniert, weil es eine Schule der Unterprivilegierten war, von Schülern, die sich in den normalen italienischen Volksschulen nicht halten konnten, wie z. B. die Kinder kleiner Bauern und Hilfsarbeiter im Gebirge. Diese Kinder entwickelten eine Lernmotivation; es ist erstaunlich, wie viel sie gelernt haben (verschiedene Sprachen, Mathematik, Statistik...). Die Motivation wurde täglich verstärkt durch

²⁴ Landesvorstand der Schülervertretung des Landes Hessen (Hrsg.): Projekt Curriculum, a. a. O., S. 8.

²⁵ Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Berlin 1970.

den deutlich empfundenen Klassegegensatz zu den Privilegierten, durch den Haß auf das Schulsystem und die Gesellschaft, in denen ihresgleichen so offenkundig benachteiligt werden, durch die bewußte Solidarität mit den Unterdrückten aller Länder. Die Erklärung dafür, daß dieses Beispiel in der Bundesrepublik bisher nicht nachgeahmt wurde, wird u. a. auch darin zu suchen sein, daß es Interessengruppen geben muß, die eine solche Solidarität und die (auch intellektuelle) Emanzipation der Unterprivilegierten von der Kontrolle durch die Privilegierten verhindern.

Auch in Schulen, deren Schüler sich vorwiegend aus den »Übergangs«- und herrschenden Gesellschaftsklassen rekrutieren, kann jedoch unter bestimmten Bedingungen das Prinzip des Selbstunterrichts in Verbindung mit Lehrerunterricht funktionieren:

Beispiel 8: Experimental-Gymnasium Oslo/Norwegen

Die Schule ist für die 16–18jährigen ähnlich wie eine Universität organisiert. Sie wird von den Schülern weitgehend selbst verwaltet. Das gilt allerdings nicht für die Finanzen, die von der Stadt Oslo aufgebracht werden. Es gibt keine Schul-»Obrigkeit«, der Gehorsam zu leisten wäre. Die Schüler verbringen relativ viel Zeit mit Schulversammlungen, Herstellung von Arbeitspapieren, Diskussionen etc. Unterricht in den traditionellen Schulfächern wird in der herkömmlichen Form, aber mit neuen Inhalten angeboten. (Die Lehrer haben sich freiwillig an diese Schule gemeldet, werden aber nach den üblichen Maßstäben bezahlt.) Die Schüler haben jedoch – ähnlich wie in Summerhill – das Recht, sich selbst und ohne Kontrolle zu unterrichten. Dabei versuchen die Schüler, die Ressourcen der Gesellschaft für die Zwecke der Schule zu verwenden. Die Schule stellt also kein nach außen abgeschlossenes System dar. So laden die Schüler beispielsweise häufig Experten aus verschiedenen Fachgebieten ein, um sich von ihnen berichten zu lassen und mit ihnen zu diskutieren. Auf diese Weise finden auch Friedensforschung und Friedenserziehung zwanglos Eingang in die Schule. Die Rolle der Experten (und der Lehrer) ist dabei keineswegs nur die von unangefochtenen Autoritäten, sondern auch die von »Prügelknaben«. Gerade dies aber ist die Voraussetzung für die Effektivität solcher Veranstaltungen. Das Ergebnis: Die Schüler können zwar in der Regel weniger Mathematik als Gleichaltrige in anderen Schulen; aber sie haben ein kritisches Bewußtsein für die Analyse ihrer Gesellschaft und der Weltgesellschaft entwickelt, das das der meisten Fünfzigjährigen übersteigt.

(Referent: Johan Galtung ²⁶)

²⁶ Johan Galtung, Professoratet I Konflikt-OG Fredsforkning, Chair In Konflikt And Peace Research, Blindern, P. O. Box 1070, Oslo 3, Norwegen.

Johan Galtung schlug (wohl in Anlehnung an eine Idee Illichs) vor, in den Schulen eine Art Cafeteria einzurichten, der eine Bibliothek angeschlossen ist, so daß das für Diskussionen und Kleingruppenarbeit benötigte Material leicht verfügbar ist. Nach diesem Vorschlag wird der »Unterricht« weitgehend in die Cafeteria verlagert, zu der auch Eltern und Lehrer gleichberechtigt Zugang haben sollten.

Die Forderung nach »Gleichberechtigung« mit Lehrern und Eltern ist nach der Erfahrung verschiedener Schülergruppen z. B. bei Schülervollversammlungen u. dgl. fragwürdig: Dank ihrer strukturell gesicherten Überlegenheit gelingt es Lehrern und Eltern in der Regel ziemlich leicht, die Interessen, Wünsche und Zielvorstellungen der Schüler so geschickt zu manipulieren und sich entsprechende Zustimmung durch die Schüler zu sichern, daß diese in der Mehrzahl erst später merken, daß ganz oder teilweise *gegen* ihre Interventionen und Interessen verfahren wurde. Ferner scheint uns die Vorstellung, daß sich auf den Tischen »statt eines Menüs« »das Buch« befindet (Johan Galtung) und zwanglos sich Gruppen bilden, ein wenig spontan und unvermittelt. Aber sicher könnte eine solche »Lerncafeteria«, wenn sie architektonisch für Kleingruppenarbeit angelegt ist, unter bestimmten Bedingungen sinnvoll sein. – Die Einbeziehung von Wissenschaftlern und Praktikern in den Unterricht könnte zweifellos auch in den herkömmlichen Schulen intensiviert werden. Galtungs Darstellung läßt aber nicht erkennen, inwieweit die Öffnung der Schule nach außen auch die unmittelbare Einwirkung (etwa im Sinne von Beispiel 6) auf die politisch-sozialen Verhältnisse im Umfeld der Schule einschließt. Jedenfalls sollte man sich nicht mit Experten-Hearings begnügen. Die Annahme, man könne die gesellschaftlichen Kräfte, die an einer Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Schulsystems materiell interessiert sind, *langfristig* dadurch ausschalten, daß man neue Inhalte und Formen über das »Trojanische Pferd« Wissenschaft in die Schule einführt (Galtung), ist wohl nicht realistisch.

Ein wenig in die Richtung geht auch das folgende Beispiel, das jedoch komplexer zu sein scheint:

Vgl. auch Mosse Jørgensen, Schuldemokratie – keine Utopie, das Versuchsgymnasium Oslo, Reinbek 1973.

Beispiel 9: Gesamtschule als Aufgabe politischer Bildung für Lehrer und Schüler

Das Hauptprinzip der Laborschule in Bielefeld besteht darin, die Lehrer durch die Herstellung (und Verantwortung) ihrer eigenen Schule »zur Politik« zu »zwingen«. Dadurch werden die Voraussetzungen für eine Erziehung zur Politik (= Erziehung zur »beweglichen Regelung gemeinsamer Angelegenheiten« und damit auch zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit) geschaffen. Die Schule ist so konzipiert, daß die Lehrer nicht umhin können, aktive Elternarbeit und unmittelbare politische Arbeit bei den verschiedenen Instanzen der staatlichen Kultusverwaltung zu betreiben. Sie sind zugleich direkt an der Evaluation ihrer Unterrichtsversuche durch die Universität und an der Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie beteiligt. Die Curricula, die sie selbst herstellen oder die ihnen durch die verschiedenen Disziplinen der Universität zur Verfügung gestellt werden, dienen dem gleichen Zweck. Sie sind nicht als bis ins Detail ausgearbeitete Fahrpläne angelegt, sondern stellen Lehrer und Schüler immer wieder vor neue Entscheidungen. So gleichen sie eher einem Labyrinth, einer Reise ins Unbekannte, die »politische Bildung« bewirkt; denn Politik erfordert die Fähigkeit, angesichts von Macht und Herrschaft die Wirklichkeit verändernde Entscheidungen zu treffen.

(Referent: Hartmut v. Hentig 27).

Die Kürze der hier gegebenen Darstellung erlaubt kaum eine Beurteilung des Bielefelder Versuchs. Die Konstruktion mag in ihrer Verklammerung mit der universitären Forschung funktionieren. Es erhebt sich aber die Frage, ob sie als generalisierbares Modell in Betracht kommt, wenn die enge Zusammenarbeit mit der Forschung für das Modell konstituierend ist, da diese bestenfalls in Universitätsstädten möglich ist. Ferner gewinnt man aus der Darstellung den Eindruck, als zielten die »Labyrinth«-Curricula lediglich auf den Zwang zur Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten und »Angeboten«. Ist diese Interpretation richtig, so wäre dem Modell entgegenzuhalten, daß eine solche Wahl zwischen Alternativen noch keine *politische* Entscheidung darstellt und auch nicht notwendig politische Entscheidungsfähigkeit bewirkt.

Im Anschluß an dieses Beispiel kam es zu einer längeren Diskussion über den pädagogischen Erkenntnis- und politischen Stellenwert von Modellschulen. Einige Arbeitsgruppenmitglieder neigten

27 Hartmut von Hentig, Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie, Universität Bielefeld. 48 Bielefeld, Roonstr. 25.

zu der Ansicht, Modellschulen hätten lediglich eine Alibifunktion und seien ein exemplarischer Ausdruck »repressiver Toleranz«. Freiräume, die Lehrern und Schülern dort gewährt würden, seien so atypisch, daß die Ergebnisse für das »normale« Schulsystem nicht übernommen werden könnten (Nicolaas Rodenburg). Dem wurde entgegengehalten, daß die in den letzten Jahren im Schulsystem erfolgten Reformen *auch* ein Ergebnis der Erfahrungen von Experimentalschulen seien. Nach Auffassung Galtungs kann die »Alibitheorie« bzw. die »Inspirationstheorie« der Funktion von Modellschulen je nach Kontext gültig sein. Das folgende Beispiel ist ein Beleg für die »Alibitheorie« und zugleich dafür, daß die damit gekennzeichneten bürokratischen Bestrebungen gelegentlich auch unterlaufen werden können:

Beispiel 10: Veränderung von rigiden Planungskonzepten der Administration durch solidarisches Handeln der Lehrer unter Mithilfe der »wissenschaftlichen Begleitung«

In einem Bundesland wurde durch langjährige Planungsarbeit ein progressiver Schulversuch (Gesamtschule) entwickelt. Das Planungskonzept von 1970 sah vor, nach einer halbjährigen Eingangsstufe in Klasse 5 die äußere Differenzierung in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik einzuführen.

Bei der Realisierung zeigte es sich jedoch, daß es keine hinreichend sicheren Kriterien gab, nach denen die äußere Differenzierung zum vorgesehenen Zeitpunkt vorgenommen werden konnte. Dies wurde von Gegnern der Gesamtschule wie dem Philologenverband und einem Teil der Administration zum Anlaß genommen, vorschnell ein Scheitern des Versuchs zu konstatieren. Das Modell wurde als abschreckendes Beispiel in die Diskussion gebracht, wobei auf eine vorgebliche Leistungsminderung der Schüler verwiesen wurde. Den Lehrern wurde unterstellt, sie würden aus subjektiven Gründen das vorgesehene Planungskonzept unterlaufen.

Durch langandauernde Diskussion und durch die Mithilfe der wissenschaftlichen Begleitung wurde schließlich über einen Antrag an den Minister erreicht, daß die Konzeption selbst geändert und verbessert wurde. Man richtete eine echte Orientierungsstufe von zweijähriger Dauer ein, in der erst gegen Ende des 6. Schuljahrs nach zwei Leistungsniveaus differenziert wird.

Dieses Beispiel zeigt, daß es möglich ist, nach harten Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der Administration und den Lehrern an der Basis zunächst für unumstößlich gehaltene restriktive Bedingungen abzuändern und einer konstruktiven Lösung zuzuführen. Es zeigt aber auch, wie notwendig es ist, Schulversuche mitten in der Realisierung

fortlaufend wissenschaftlich zu betreuen d. h. zu evaluieren und den Lehrern Hilfestellung bei ihrer Entwicklungsarbeit zu geben. (Referent und Ort können aus einsichtigen Gründen nicht genannt werden²⁸).

Die geschilderte Aktivität der wissenschaftlichen »Betreuer« ist gewiß sehr zu begrüßen. Es scheint uns aber fraglich, ob sich der Erfolg ohne zusätzlichen politischen Druck auch dann eingestellt hätte, wenn es um weiterreichende Ziele als im vorliegenden Fall gegangen wäre. Im übrigen zeigt sich an diesen und an ähnlichen Versuchen, wie wichtig es ist, bei umfangreichen Veränderungen der Unterrichts- und Schulstruktur die Elternschaft einzubeziehen und ggf. zu mobilisieren. Die Beharrungstendenz der Eltern als ein entscheidender Widerstand gegen Reformen darf allerdings nicht unterschätzt werden (Hartmut v. Hentig). Strategien, die die Elternschaft nicht berücksichtigen, sind deshalb wahrscheinlich häufig zum Scheitern verurteilt.

Konkrete Vorschläge gab es dazu aber nur wenige. Aus Polen wurde von Helena Piasecka, der Leiterin einer UNESCO-Schule, berichtet, daß dort zumindest in größeren Städten regelmäßig Volkshochschulkurse für Eltern von Schulkindern stattfinden. Diese Kurse sollten so angelegt werden, daß sie die Erkenntnisse der pädagogischen Forschung an die Eltern weitervermitteln, wobei es die Eltern unmittelbar dort anzusprechen gilt, wo sie erkennbare, aus dem gegenwärtigen Schulsystem resultierende Probleme und Bedürfnisse haben. Ein weitergehender Vorschlag sah vor, Kurse zusammen mit Eltern und Schülern vorzubereiten und durchzuführen, so daß die Kinder wieder in einen sachlichen Kommunikationszusammenhang mit ihren Eltern einbezogen werden (Ingeborg Hiller-Ketterer).

V. Strategien, die von vornherein auf internationale Kooperation und Erfahrung ausgerichtet sind, sind innerhalb der traditionellen, weitgehend dem nationalstaatlichen Denken des 19. Jahrhunderts verpflichteten und auf den Nationalstaat hin orientierten europäischen Schulsysteme relativ selten. Das bisherige Programm für »International Understanding« der UNESCO-Schulen scheint, vermutlich

²⁸ Vgl. dazu: P. Büchner, Schulreform durch Bürgerinitiative. Möglichkeiten und Grenzen von Gesamtschulen. München 1972.

infolge der zugrunde liegenden idealistischen Konzeption, noch keine nennenswerte Erfolge gebracht zu haben. Einzelne Initiativen, die von solchen Schulen ausgehen, stellen aber immerhin erste Schritte dar. So wurde berichtet, daß nach einer in der BRD ausgestrahlten Jugendsendung »Deutsche fragen Polen« über 200 westdeutsche Briefe in einer der polnischen Schulen eintrafen, die in der Sendung repräsentiert waren. Das führte zu einem lebhaften Briefwechsel zwischen deutschen und polnischen Schülern und schließlich auch zu gegenseitigen Gruppenbesuchen.

Der folgende Beitrag berichtet von einem deutschen Versuch, unabhängig von der UNESCO die nationale Beschränktheit der Schule zumindest partiell zu durchbrechen:

Beispiel 11: Selbsterziehung zur Friedensfähigkeit durch Friedensdienste

In dem von der »Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau« getragenen Studienkolleg Laubach, einer Kleinstadtschule mit Heimen, entwickelte sich eine Initiative, die unterrichtliche Vermittlung von Geschichte und Sozialkunde durch engagierte außerschulische Arbeit zu vertiefen. Es bildete sich eine »Arbeitsgemeinschaft für Friedensdienste«, die sich inzwischen, obwohl immer noch primär von Schülern und Lehrern dieser Schule getragen, als eigener Verein (e. V.) konstituiert hat, um von der Schule und dem Schulträger unabhängig zu sein und eine bessere Plattform für die Einübung einer Partnerschaft von Jüngeren und Älteren zu haben. Auch Studenten (ehemalige Schüler) beteiligen sich. Seit 1969 wurden sechs dreiwöchige Friedensdienste mit 14–29 Teilnehmern durchgeführt in Auschwitz, Stutthof (bei Danzig), Palermo und Israel. Für 1973 sind Arbeitsaufenthalte im Libanon, in Israel, Polen und Sizilien geplant. Die Friedensdienste werden so angesetzt, daß 11 Ferientage und 10 Schultage (Zeit der früher üblichen Klassenfahrten) in Anspruch genommen werden. Reise und Aufenthalt werden mit Zuschüssen der ev. Landeskirche, des Staates (Bundesjugendplan) und des Kreises finanziert. Unter Friedensdienst versteht die Gruppe physische Arbeit für und mit Bevölkerungen, die von Gewaltherrschaft, Krieg oder Ausbeutung besonders betroffen waren und sind. Das Ziel bezüglich der Teilnehmer ist es, »durch das Erlebnis der spannungsvollen Partnerschaft«, d. h. durch den Gruppenprozeß und die Erfahrung anderer Lebens- und Arbeitsgewohnheiten, »größere Friedensfähigkeit« in sich selbst zu entwickeln, die sich dann auch in politischen und sozialen Handlungen innerhalb der Schule und in der näheren Umgebung, aber auch in öffentlichen politischen Stellungnahmen auswirken soll. (So hat z. B. inzwischen ein Teil der Gruppe mit der Betreuung von Gastarbeiterkindern begonnen.) Die Friedensdienste werden intensiv durch Seminare zur Geschichte (zentrale Bedeutung hat die Behandlung des Faschis-

mus) und zu den Gegenwartsproblemen der betreffenden Länder vorbereitet. In der Nachbereitung haben sich konkrete Aufgaben als sehr wirksam erwiesen: Organisation von Ausstellungen (Auschwitz), Referate in anderen Schulen und Gruppen, Organisation von Jugendtagungen (ev. Akademie Arnoldshain), Vorbereitung und Teilnahme am Kongreß »Friede mit Polen«, Frankfurt 1971. Die Wirkung der Gruppenarbeit auf die Schule ist schwer meßbar, doch bildet sie zumindest einen positiven »klimatischen« Faktor, der auch quantitativ ins Gewicht fällt (30–50 % der Abiturienten der letzten Jahre waren an einem der Friedensdienste beteiligt). Die beteiligten Lehrer (9 von 30) haben innerhalb der gemeinschafts- und sozialkundlichen Fächer (Kursssystem) Themen der Friedenspädagogik verbindlich gemacht und kooperieren in einem Arbeitskreis für Friedenspädagogik. Sowohl unter den Lehrern als auch unter den Schülern hat die Arbeit eine deutliche Polarisierung bewirkt. Über befreundete Friedensdienstorganisationen (Aktion Sühnezeichen) vermittelt die Gruppe besonders motivierten Mitgliedern nach der Schulzeit einen Sozialdienst im Ausland (Arbeit in den Negerlums in den USA und in einem Gehörlosenheim in Norwegen). Für Kriegsdienstverweigerer ist dieser soziale Friedensdienst im Ausland Entgelt für den »Ersatzdienst«.

(Referent: Rüdiger Mack²⁹).

Der Beitrag wurde – wie mancher andere – zur Kenntnis genommen, aber nicht diskutiert, obwohl er immerhin einen Ansatz bietet, bei gegebener Schulstruktur konkrete gesellschaftliche und internationale Erfahrungen in die Schule zu integrieren, die die »theoretischen« Kenntnisse ergänzen und aus der Schule heraus auf die Umwelt einen politischen Einfluß nehmen. Man hätte den Berichterstatter fragen sollen, welche Anzeichen darauf hindeuten, daß Arbeitsaufenthalte »dieser Art langfristig ein international orientiertes Bewußtsein bewirken, daß sie zur praktischen und politischen Solidarisierung mit den Ausgebeuteten und Unterprivilegierten auch des eigenen Landes führen. Man hätte zu erfahren versuchen sollen, was unter »Friedensfähigkeit« im Hinblick auf eine Gesellschaft zu verstehen ist, in der die »Friedfertigkeit« des einen (größeren) Bevölkerungsteils beständig von dem kleineren beschworen wird, der gerade von dieser Friedfertigkeit profitiert. Man hätte darüber hinaus fragen sollen, welche Handlungsmodelle und gesellschaftlichen Zielvorstellungen die Schüler entwickeln, deren po-

²⁹ Rüdiger Mack, 6312 Laubauch 1, Richard-Wagner-Str. 22.

litischer Lernprozeß auf diese Weise eingesetzt hat, und was »Polarisierung« im Kontext der Schule bedeutet. Wichtig wäre es doch zu wissen gewesen, ob sie die Einstellung zur eigenen Institution mit einbegreift, ob die Konflikte nur als Folge von einen selbst nicht betreffenden Verhältnissen und Zuständen erfahren werden, oder ob sie im eigenen Lebensbereich zum Bewußtsein kommen und wie sie angegangen werden.

Das folgende Modell (Beispiel 12) ist von seiner Anlage her vergleichsweise komplex. Es umfaßt potentiell alle fünf »Felder«, in denen die bisherigen Beispiele angesiedelt waren, ist also ansatzweise im Unterricht des einzelnen Lehrers, besser aber im fächerübergreifenden Unterricht verwendbar und muß, konsequent praktiziert, zu einer weitreichenden Umstrukturierung der gesamten Schule führen. Dabei kann diese praktisch auf jeder Altersstufe einsetzen und die Behauptung widerlegen, daß eine demokratische Erziehung mit 7–8jährigen noch nicht möglich sei (Galtung). Sie beruht auf einer inzwischen als gesichert anzusehenden Erkenntnis der Neurophysiologie, daß nämlich in der Hauptsache das wahrgenommen und gespeichert wird, wofür bereits ein vorstrukturiertes *Interesse* vorhanden ist. Daraus hat der Neurophysiologe und Pädagoge David Wolsk eine einfache Konsequenz gezogen: Es ist falsch, das »Interesse« der Schüler dadurch »wecken« zu wollen, daß man Gegenstände/Stoffe/Lernziele von außen, d. h. vom Lehrer oder von der Schule aus, durch vorgeschriebene Bücher oder vorgeschriebene Verfahren an die Schüler heranträgt. Es müssen Methoden gefunden werden, die bei Schuleintritt bereits *gegebenen*, mitgebrachten Interessen und Erfahrungen in der Schule so zu aktualisieren (sichtbar und bewußt zu machen), daß sich die Aneignung von Kenntnissen von selbst daran anschließt. Der im folgenden wiedergegebene Text von Wolsk beschränkt sich allerdings auf ein gegenwärtig laufendes internationales Projekt, in dem die Methode erst bei Zwölfjährigen angewandt wird; sie ist aber bereits auch mit Jüngeren und in anderen als den unten angegebenen Schulfächern mit Erfolg erprobt worden.

Beispiel 12: Kontroverses, bewußt gemachtes Verhalten als Ausgangspunkt für intrinsisches, an affektiven und sozialen Vorgängen orientiertes Lernen und transnationale Schulkommunikation als didaktisches

Instrument (Spielmodell III).

Im Januar 1972 fand mit Unterstützung des UNESCO Sekretariats und des UNESCO Institute for Education, Hamburg, ein neuntägiger »workshop« in Hamburg statt, an dem Lehrer aus acht Ländern teilnahmen (BRD, CSSR, Dänemark, England, Österreich, Ungarn, USA, Zypern). Ziel des »workshops« war eine Innovation des Sozialkundeunterrichts und die Organisation eines Experimentalprogramms. Es wurden etwa 40 Curriculum-Einheiten für Schüler von 12–18 Jahren gesammelt. Einige stammten von Autoren, die nicht an dem »workshop« beteiligt waren, andere wurden speziell dafür verfaßt, noch wieder andere wurden von den teilnehmenden Lehrern während des Seminars entwickelt. Ihr gemeinsames Merkmal besteht darin, daß sie von den eigenen Erfahrungen und Aktivitäten der Schüler ausgehen, die innerhalb des Klassenraums erzeugt [generated] wurden. Sie dienen als Ausgangspunkt für die selbständige Erforschung verschiedener Fragen [topics], die mit dem Verhalten des Menschen als Individuum und als soziales Wesen zusammenhängen.

Die [hier diskutierten] Curriculumeinheiten werden innerhalb des normalen Rahmens [d. h. der gegebenen Schulfächer] von Gesellschaftskunde [social studies], Geschichte, Literatur und Humanbiologie benutzt. Der Lehrer geht von einer bestimmten Vorstellung von menschlichem Verhalten oder von einer allgemein bekannten menschlichen Situation aus. Der Unterricht beginnt, indem die Schüler in eine Aktivität verwickelt werden, die direkt oder indirekt auf die Vorstellung oder Situation bezogen ist. Das kann ein vereinfachtes Experiment über Wahrnehmungsverzerrungen sein, eine Simulation, eine Rollenspiel-Situation oder z. B. eine Untersuchung darüber, wie sich ein Gerücht in der Schule verbreitet. Diese Aktivität dauert 10–20 Minuten; der Rest der Stunde wird für die Diskussion benutzt.

Das Curriculum umfaßt eine große Variationsbreite solcher »critical incidents« und Projekte, die wir in Ermangelung einer besseren Bezeichnung Erlebnissituationen [experience-situations] nennen. Sie sind in Sequenzen angeordnet, um bestimmte Themen zu entwickeln, können aber auch einzeln benutzt werden.

Diese Erlebnis-Situationen produzieren einen typisch hohen Grad von Interesse und persönlichem Engagement. Das letztere ist ein Schlüsselfaktor. Es ist wichtig, daß die Schüler sich selbst als Quelle und Zentrum des Curriculum sehen. *Ihre* Erfahrungen, *ihre* Reaktionen, *ihre* Gefühle, *ihre* Entscheidungen sind die Grundlage der anschließenden Diskussionen, aber nur die Grundlage. Es ist gleichermaßen wichtig, daß die Diskussionen über die speziellen und unmittelbaren Erfahrungen hinausgehen. Indem sie das tun, beginnen die Schüler zu lernen, wie man einen Schritt von sich selbst zurücktritt, wie man anfängt zu verallgemeinern und mögliche Verbindungen zwischen anderen Situationen und Erfah-

rungen zu sehen. Sie versuchen, allgemeine Regeln über menschliches Verhalten zu formulieren.

Indem der Prozeß damit beginnt, das eigene Entscheidungsverhalten zu analysieren, beginnt jeder Schüler, seine Annahmen über menschliches Verhalten und über sich selbst zu testen. Dieser Prozeß von Analyse und Synthese wird in weiteren Diskussionen vervollständigt und/oder schriftlich fortgesetzt. Es ist für jeden möglich festzustellen, welche weiteren Informationen, Kenntnisse und interpersonale Fähigkeiten nützlich wären. An dieser Stelle können Lehrer, Eltern, Mitarbeiter in Büchereien und in der weiteren Gemeinde Hilfestellung leisten.

Als Ergebnis dieser anfänglichen Erlebnissituation hat der Schüler einen eigenen persönlichen Bezugsrahmen, den er auf die Information aus diesen äußeren Quellen anwenden kann (in der Terminologie von Piaget: es kann sowohl Assimilation als auch Akkomodation stattfinden). Dies kann sein Verhältnis und die Speicherung der neuen Information wesentlich verbessern.

Genauso wichtig ist es, daß der Lehrer, indem er Information auf *Entscheidungsprozesse* rückbezieht, sich um etwas bemüht, was in unserem gegenwärtigen Unterricht allgemein fehlt, d. h. um die Frage, wie man erworbenes Wissen anwendet. Indem man Erlebnissituationen und »critical incidents« entwickelt, die Beteiligung und Aktivität erzeugen, die von den Schülern Entscheidungen fordern, ist eine bessere Möglichkeit gegeben, innerhalb des Klassenraums einen »on the job«-Kontext für Lernen [ein bedarfs- und praxisbezogenes Lernen] zu schaffen. Die Schüler erfahren den Prozeß, der zu Entscheidungen führt und in dem Information benötigt wird, um Entscheidungen zu treffen oder auszuwerten. Sie lernen durch Selbsterfahrung, die besonders dann wesentlich ist, wenn es darum geht, »Gegenstände« aus dem sozialen und affektiven Bereich zu lernen.

Das Curriculum umfaßt eine Anzahl von Einheiten, die *nicht mit einer Klassenraum-Erlebnissituation beginnen*, z. B.: »Ideale Gemeinde«, »Das Jahr 2000«, »Export-Import«, »Action projects«, »Gemeinde-Probleme«. Dennoch liegt auch diesen Einheiten etwa das gleiche Vorgehen zugrunde. Die Kontakte, die die Schüler bei diesen Einheiten mit Leuten und Institutionen in ihrer Gemeinde aufnehmen, sind auf die Beziehung zwischen Informationen und Entscheidungen konzentriert. Für die Schüler ist es wichtig zu sehen, wie die Annahmen der Leute über menschliches Verhalten und soziale Vorgänge den Hintergrund für ihre Beschreibungen der Probleme und für die Entscheidungen darstellen, mit denen sie sie zu lösen versuchen.

Durch die »Action projects« werden die Schüler selbst aktiv und treffen Entscheidungen. Indem sie mit Behördenvertretern und Menschen im Beruf zusammenarbeiten, können sie die Entscheidungsprozesse dieser Leute mit ihren eigenen vergleichen.

Andere Projekte entwickeln sich spontan aus den Erlebnissituationen und Diskussionen. Zum Beispiel interessieren sich einige Schüler nach dem Experiment »Aspirationsebenen« [»Level of aspiration«] dafür, wie ihre Schulkameraden entscheiden, welchen Beruf sie als Erwachsene ergreifen wollen. Sie entwickelten einen Fragebogen, der einmal jährlich während der drei Schuljahre in der Gymnasialstufe (secondary school) ausgefüllt werden sollte.

Das *internationale Projekt*, für das die Einheiten gesammelt wurden, schließt ein System ein, nach dem Ergebnisse zwischen den Klassen in verschiedenen Ländern ausgetauscht werden. Die Schüler haben auf diese Weise die Möglichkeit, ihr Verhalten mit dem anderer zu vergleichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen (bei gleicher »Erlebnissituation« als Ausgangspunkt) und den Versuch zu machen, sie zu erklären.

Die Schüler untersuchen bei diesem Erfahrungsaustausch auch ihre eigenen Stereotype und Stereotype über sich. Zum Beispiel bekommt eine Klasse in Dänemark ein Tonband, das die Diskussion einer deutschen Klasse über die Frage wiedergibt »Was ist ein Deutscher?«. Bevor jedoch das Band angehört wird, machen sie selbst eine Aufnahme, die erstens ihre eigenen Meinungen darüber festhält, was einen Deutschen kennzeichnet, zweitens darüber, was die deutschen Schüler darüber gesagt haben könnten und drittens über die Frage, was einen Dänen ausmacht. Dann hören sie das Band aus Deutschland und kommentieren die Angemessenheit und Mängel ihrer Annahmen über die Aussagen der deutschen Schüler.

Dies ist ein Beispiel dafür, was sich aus dem Austauschprogramm entwickeln kann. Jede Einheit bietet besondere Möglichkeiten. Zusammen ergeben sie ein sehr viel größeres Spektrum gemeinsamer, allgemeiner Erlebnissituationen. Die Schüler versuchen, sich selbst in die Erfahrung hineinzusetzen, die in einem anderen Land gemacht wurde (Sensitivität für andere); dann können sie herausfinden, wie gut sie in der Lage waren, diese Erfahrungen vom Gesichtspunkt einer anderen Person zu sehen und zu fühlen, d. h. den anderen zu verstehen. Dieser Prozeß wird gefördert, indem man ihn von einer anderen Seite aus noch einmal in Gang setzt: eine zweite Gruppe von Schülern versucht ihrerseits zu verstehen, wie es für die erste war.

Das Projekt, das in den acht erwähnten Ländern läuft, wird gegenwärtig vom UNESCO Institute for Education, Hamburg, ausgewertet. Ein Folge-workshop wird 1973 stattfinden.

(Referent in der Diskussion: Reiner Steinweg 30)

30 Reiner Steinweg, 6268 Bad Vilbel, Windeckerstr. 16; der obige Text wurde für die Zwecke dieses Berichts von David Wolsk verfaßt, Danmarks Paedagogiske Institut, Hermodsgade 28, 2200 København N.; Übersetzung von R. Steinweg.

Wir haben den Text ungekürzt wiedergegeben, weil es bisher keine Publikationen über diesen Ansatz gibt, auf die man verweisen könnte, obwohl er bereits seit einigen Jahren in den USA und in Dänemark erprobt wird. Natürlich wären an den Verfasser eine ganze Reihe der Fragen zu stellen, die wir oben bereits im Anschluß an die Darstellung anderer Ansätze aufgeworfen haben. Darüber hinaus läßt die Darstellung einige andere, möglicherweise entscheidende Fragen offen:

1. Um welche Spiele handelt es sich eigentlich primär? Stellt das »Curriculum« ein Sammelsurium aus den verschiedensten Ansätzen dar, wie sie teilweise auch in diesem Bericht schon beschrieben worden sind, oder enthält es originäre neue Formen, die für die beschriebenen Zwecke in besonderem Maße geeignet sind? Aus Gesprächen mit Wolsk haben wir den Eindruck, daß letzteres der Fall ist. Vielleicht hat er auf eine Konkretisierung verzichtet, weil sie sich letztlich doch nicht in der Beschreibung, sondern in der praktischen Erprobung erschließt. Aber nur, wenn man die besondere Struktur dieser Spiele genauer kennt, könnte man ermessen, ob die Ebene, auf der die Kinder hier »Entscheidungen« treffen, mit der politischen (im weitesten Sinne) hinreichend verbunden ist; lediglich für die Aktionsprojekte kann das von vornherein angenommen werden, obwohl es natürlich sehr wichtig wäre, zu wissen, an welche Art von »Aktionen« (und in welchem allgemeineren politischen Zusammenhang) der Verfasser denkt. Unser Eindruck ist, daß er *jede* Art politischer Aktion zulassen und unterstützen würde, wenn sie nur von den Schülern selbst konzipiert und durchgeführt wird. Aber die Praxis müßte zeigen, wie weit er bei den gegebenen gesellschaftlichen Interessengegensätzen zu gehen vermag.

2. Auch der bei Wolsk zugrundeliegende Interessenbegriff bedürfte wohl noch der Präzisierung. Aber es ist klar, daß nicht an eine schlichte Neuauflage der alten pädagogischen Forderung gedacht ist, Sachinteresse aus »natürlichen« Problemsituationen zu entwickeln. Hier wird nicht (oder jedenfalls erst in zweiter Linie) auf spezielle Erkenntnisse abgehoben (wie etwa in dem berühmten Milchbüchsenbeispiel auf die physikalischen Eigenschaften der Luft), sondern auf die Ebene, auf der man als Mensch im täglichen Umgang mit anderen Menschen immer wieder und unmittelbar be-

troffen ist, die Ebene des Verhaltens.

3. Wolsk sagt einiges darüber, was die Schüler innerhalb des von ihm gesetzten Rahmens tun und erkennen »können«, aber man erfährt nicht, welches Verhalten in den bisherigen Versuchen aufgetreten ist und unter welchen konkreten sozialen und schulorganisatorischen Bedingungen es zustande gekommen ist. Wiederum können wir nur auf mündliche Äußerungen zurückgreifen, aus denen hervorgeht, daß das Verhalten, das hier als *Möglichkeit* geschildert wird, auch *tatsächlich* aufgetreten ist, und zwar nicht im Rahmen von Modellschulen, sondern in gängigen Schultypen. Es ist zu hoffen, daß die an dem UNESCO-Versuch beteiligten Lehrer eine detaillierte Beschreibung ihrer Ergebnisse und Voraussetzungen geben werden.

4. Unklar bleibt, *wie* die Kinder bei der Evaluation der »critical incidents« über die unmittelbare Erfahrung hinausgelangen sollen. Welche Rolle spielt hier der Lehrer? Zu vermuten ist, daß es eines ganz besonderen pädagogischen Geschicks bedarf, um an dieser Stelle nicht einfach in die alte Rolle des Wissensvermittlers zurückzufallen. Wie erwerben die Kinder die »Fähigkeiten«, die sie benötigen, um das freigesetzte, bewußt gemachte Interesse an einer bestimmten Fragestellung verfolgen zu können, wenn der Lehrer sich tatsächlich darauf beschränkt, bloß »Assistent« der Kinder, »Berater« auf Anforderung zu sein, wie David Wolsk sagt?

5. Wie soll vermieden werden, daß auch dieser Ansatz sich zugunsten der gesellschaftlich Privilegierten und zuungunsten der Benachteiligten auswirkt? Diese Frage stellt sich besonders dann, wenn auf die Möglichkeiten der *Eltern* verwiesen wird, die sich entwickelnden Informationsbedürfnisse der Kinder zu befriedigen.

6. Fraglich erscheinen schließlich die Annahmen über die *Ursachen* menschlichen Verhaltens, die, nach einigen Formulierungen zu urteilen, dem Projekt zugrunde liegen. Es sind letztlich kaum die »Annahmen über menschliches Verhalten«, die entscheidende soziale und politische Entscheidungen bedingen (obwohl sie zweifellos eine Rolle spielen). Die Frage ist überhaupt, ob es sinnvoll ist (und wenn, für wen), von menschlichem Verhalten schlechthin, von »allgemeinen Regeln« des Verhaltens und vom Begriff »des« Menschen auszugehen bzw. den Schülern diese ideologischen Positionen zu

suggestieren. Daß es sich um solche handelt, kommt besonders deutlich dort zum Vorschein, wo internationale Verständigung auf Schulebene vorbereitet werden soll: Wolsk geht offensichtlich von der inzwischen als unhaltbar erwiesenen Annahme der frühen Friedensforschung aus, daß Einstellungen (attitudes), Vorurteile, Stereotype usw. die internationalen Beziehungen *wesentlich* beeinflussen. Es sind aber (jedenfalls in erster Linie) nicht die, die die politischen Entscheidungen determinieren, sondern die materiellen Interessen der in den verschiedenen Ländern herrschenden Klassen.

Es zeigt sich also, daß die Lehrer durch die Auswahl der Spiele und Fragestellungen auch in diesem Modell immer noch einen relativ großen Spielraum zur Manipulation der Schüler haben; diese wird auch dann noch in gewissem Ausmaß stattfinden, wenn der Lehrer, wie zweifellos Wolsk selbst, die größten Anstrengungen unternimmt, sein Verhalten von Steuerungsversuchen freizumachen. Es wäre also ein Irrtum anzunehmen, diese Methode führe *automatisch* zu demokratischeren Strukturen, zumal sie in ihrer (denkbaren) Totalität und Konsequenz in einer bürgerlich-demokratischen Gesellschaft wohl kaum durchzuhalten ist. (Diese Schwierigkeit teilt sie allerdings mit allen »realutopischen« Ansätzen, z. B. mit der Erziehungstheorie von Bertolt Brecht, die übrigens in einigen Punkten interessante Parallelen zur Theorie von Wolsk aufweist)³¹. Die Methode würde, konsequent angewandt, den Verzicht auf eine mit 18 Jahren »fertige«, abfragbare »Allgemeinbildung«, den Verzicht auf Leistungsvergleiche, Zensuren, Versetzungen und Examen bedeuten. Wenn der Interessenansatz entsprechend den Erkenntnissen der Neurophysiologie (und der Sozialwissenschaften) konsequent praktiziert wird – und die Versuche von Wolsk scheinen uns trotz der oben formulierten Fragen und Bedenken ein beachtlicher Schritt in dieser Richtung zu sein –, würden sich vermutlich ernsthafte gesellschaftliche Widerstände bemerkbar machen, wenn die Schüler den Ursachen der auf der interpersonalen wie auf der lokalpolitischen und internationalen Ebene ernsthaft und hartnäckig nachzugehen versuchten.

³¹ Vgl. dazu R. Steinweg, Das Lehrstück, Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1972, insb. Kap. 8.

Darauf aber sollte man es anlegen: Wenn die Annahme zutrifft, daß unterschiedliche soziale Klassenlagen unterschiedliches Verhalten erzeugen (und dafür gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Anhaltspunkten aufgrund von – wenn auch nicht unproblematischen – empirischen Untersuchungen), dann müßte das hier entwickelte Curriculum dazu führen, daß die Kinder umgekehrt nach einiger Zeit *Klassengegensätze* hinter den Verhaltensgegensätzen entdecken. Der Lehrer müßte sie gar nicht dahin führen. Er müßte entsprechende Beobachtungen lediglich vorsichtig aufgreifen und Anregungen geben, sie weiter zu verfolgen. Da der Interessenansatz notwendig das soziale Umfeld der Schule einschließt (selbst wenn nicht direkt mit entsprechenden Untersuchungsprojekten gearbeitet würde, wie Wolsk sie vorschlägt), müßte allerdings der Lehrer nach einiger Zeit wohl innerhalb der zutage tretenden Klassen- bzw. Interessengegensätze Partei nehmen. In den letzten Jahrzehnten haben die Lehrer – anders als die von Marx wiederholt erwähnten kleinen französischen »Schulmeister« – in der Regel Partei für die Privilegierten ergriffen (wenn auch unbewußt). Die konsequente Praktizierung des Interessenansatzes würde sie zwingen, falls sie den Kontakt zur Mehrheit ihrer Schüler nicht verlieren wollen, Partei für die Ausgebeuteten zu nehmen. (Das könnte durchaus ohne umgekehrte Unterdrückung und Benachteiligung der Schüler mit »besserer« Herkunft geschehen; so wie die meisten »radikalen« Schüler und Studenten bisher aus der »kleinen« und »großen« Bourgeoisie kommen, so dürfte es auch weiterhin möglich sein, solche Schüler allmählich und behutsam für die Solidarität mit den unteren Klassen zu gewinnen.) Schon die bloße, partielle Anwendung des Interessenansatzes würde einzelne Lehrer vermutlich auf die Dauer nötigen, sich im oben unter III erörterten Sinne zu organisieren, wenn solche Anwendung über das Experimentalstadium hinausgelangte und zu einem Massenphänomen innerhalb der Schule würde.

Es erscheint nicht völlig undenkbar, daß über diesen Ansatz bei konsequenter Elternarbeit auch die halb oder ganz proletarischen Teile der Elternschaft durch die Aktivitäten ihrer Kinder Bewußtseins- und Lernprozesse durchmachen, die zur Solidarität beitragen. Dann wäre die oben unter III erhobene Forderung nach gesamtge-

sellschaftlicher politischer Tätigkeit der Lehrer keine bloße Forderung mehr, sondern Lehrtätigkeit und politische Tätigkeit fielen weitgehend zusammen. Die politisch-gewerkschaftliche Organisation der Lehrer wäre nicht mehr in Gefahr, zur bloßen Ständevertretung zu degenerieren. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß eine gesamtgesellschaftliche Strategie ausschließlich von der Schule ausgehen könnte oder dort anzusetzen habe. Aber die Schule könnte u. E. doch in wesentlich stärkerem Ausmaß als bisher zur Konsolidierung der emanzipatorischen Bewegungen beitragen.

Außerschulische internationale friedenspädagogische Aktivitäten sollten nach der Vorstellung anderer Teilnehmer sowohl über etablierte Institutionen (wie die UNESCO, die World Federation of United Nations Associations, Gewerkschaften, Pfadfinder und andere Jugendorganisationen) als auch über neue, speziell der Friedenserziehung dienende Institutionen organisiert werden. Von letzteren erhoffte man sich breitere Wirkungsmöglichkeiten, indem sie neue Projekte und Programme entwickeln und auf die bestehenden Institutionen einwirken könnten. Konkret diskutiert wurden aber im wesentlichen nur die bereits üblichen Sommerschulen, wobei man sich für eine pluralistische Konzeption aussprach und dafür, daß die Teilnehmer »aus verschiedenen sozialen Schichten, aus verschiedenen Bildungsniveaus oder auch aus sozialen Randgruppen« kommen sollten.

Vorgeschlagen wurde ferner die Einrichtung eines »Internationalen Sekretariats für Friedenserziehung« das von einem »Komitee für Friedenserziehung« innerhalb der IPRA (International Peace Research Association) getragen werden sollte und folgende Aufgaben hätte: 1. Sammlung und Vermittlung von Informationen über Projekte und Erfahrungen in verschiedenen Ländern (gedacht wurde auch an eine Art »Datenbank« für solche Zwecke), 2. die Koordination solcher Projekte³². Das IPRA-Mitteilungsblatt soll auch dazu dienen, Informationen über Projekte und Verbindungspersonen schnell zugänglich zu machen. Es würde damit vorerst

³² Für die Jahre 1972-74 ist Christoph Wulf zum Sekretär des Education Committee der International Peace Research Association gewählt worden. Adresse: 6000 Frankfurt/Main, Schloßstr. 29

auch die »Datenbank« für friedenspädagogische Projekte ersetzen³³.

VI. Zur Struktur künftiger friedenspädagogischer Strategiediskussionen: Die Arbeitsgruppe mit der größten Teilnehmerzahl stand vor dem Dilemma, Durchsetzungsstrategien diskutieren zu wollen für Ziele, die in den vorausgegangenen Plenumsdiskussionen nur sehr allgemein oder aber so spezifisch bezeichnet worden waren, daß Einigkeit darüber in der Arbeitsgruppe nicht vorausgesetzt und auch nicht in einer kurzen »Ziel«-Diskussion hergestellt werden konnte. Hinter der Zielformulierung »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« wurden eine Reihe von z. T. gegensätzlichen, z. T. zu vereinbarenden, aber in jedem Fall ziemlich disparaten Zielsetzungen sichtbar. Die Spanne reichte von der Erziehung zu Klassenbewußtsein und aktiver Parteinahme im Klassenkampf (Benedetto Sajewa) bis zur Erziehung zu einer allgemeinen, unbestimmten »Friedensfähigkeit« (Beispiel 11). Von einigen wurde Friedenserziehung gleichgesetzt mit »guter« d. h. demokratischer (Nikolaas Rodenburg) oder »politischer« Erziehung schlechthin (Hartmut v. Hentig); andere verstanden darunter auch die inhaltliche Vermittlung spezifischer Ergebnisse der Friedensforschung (u. a. John Shippee), wobei man sich aber darin immerhin einig war, daß »Friedenserziehung« nicht zu einem Schulfach degradiert werden dürfte, da das mit Sicherheit bedeuten würde, sie unwirksam zu machen. (Man stelle sich nur vor, in einem obligatorischen Fach »Friedenserziehung« müßten Zensuren erteilt werden!) Friedenserziehung, so wurde formuliert, müsse als Prinzip den Unterricht im ganzen bestimmen.

Der Vorschlag, »so zu tun, als ob« die Ziele gegeben seien und sich auf die *Widerstände* zu konzentrieren, auf die jede, wie auch immer geartete oder intendierte, Schulreform trifft (Hartmut v. Hentig), konnte natürlich nicht verhindern, daß die Diskussionsbeiträge genauso disparat nebeneinandergestellt wurden, wie es die Zielvorstellungen waren. In einer Untergruppe einigte man sich später dar-

33 Vgl. International Peace Research Newsletter, herausgegeben von: International Peace Research Association, Secretariat, International Peace Research Institute, P. O. Box 5052, Oslo 3, Norwegen; vgl. insbesondere: Vol. 11, No. 1 u. 2, 1973: Special issue on PEACE EDUCATION, hrsg. v. Christoph Wulf.

auf, daß Ziele und Mittel nicht zu trennen seien; aber auch mit dieser Einsicht war keine Basis für die Ausarbeitung konkreter und auf allen erforderlichen Ebenen genau kalkulierter Strategien gegeben.

Der Anspruch, eine Strategie zu entwickeln, wie »Friedenserziehung« als Unterrichtsprinzip in Gesellschaft und Schule konkretisiert und durchgesetzt werden kann, konnte bei diesen Voraussetzungen nicht eingelöst werden. Schon die Formulierung des Kongreßthemas »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« ist etwa genauso plausibel wie die Forderung nach einer »Erziehung zu Freiheit von Hunger«. Die Mehrheit der Teilnehmer schien sich indessen darin einig zu sein, daß Friedenspädagogik sich nicht als Erziehung zu (beliebiger) »Friedfertigkeit« mißverstehen dürfe, daß sie vielmehr die gesellschaftlichen Ursachen der »organisierten Friedlosigkeit«, »strukturelle Gewalt« als Konstituente von Herrschaft etc. in der Schule zu diskutieren und von daher systemverändernde Handlungsmodelle zu entwickeln habe. »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit«, so verstanden, würde sich einreihen in eine unmißverständlich sozialistische Durchsetzungsstrategie im Bereich der Schule und in der sie tragenden Gesellschaft. Als solche müßte eine künftige Strategiediskussion folgende Dimensionen erfassen:

1. *Einschätzung der Schule im Bezugsrahmen Gesellschaft*

Hier müßten Funktionen der Schule historisch eingeschätzt und unterschiedliche Interessen, die sich mit Schule verbinden, ausgemacht werden. Die Untersuchung der »Bildungsökonomie« würde vermutlich die enge Verzahnung von Schule und staatlichen Institutionen einerseits und den Interessen der monopolisierten Privatwirtschaft andererseits herausstellen.

2. *Entfaltung der Zielvorstellungen im Sinne der Demokratisierung*

Hier müßte die Perspektive der Friedenserziehung als Teil des gesamtgesellschaftlichen Kampfes artikuliert werden. Daraus und aus der Bestimmung der Voraussetzungen für Frieden sind die konkreten Zielvorstellungen für die koordinierte Umgestaltung von Schule und Gesellschaft zu entwickeln.

Als Teil einer sozialistischen Strategie (weil Aufklärung über und

Beseitigung der Ursachen von Friedlosigkeit einschließend) steht Friedenspädagogik im Widerspruch zum herrschenden System, zu den Interessen eben jener, die vom Krieg bzw. seiner extensiven Vorbereitung profitieren, für die somit »Frieden« nur ideologischen Wert besitzt. Die Macht dieser Kräfte und die dagegen verfügbaren Kräftepotentiale müssen genau kalkuliert werden.

4. Entwicklung einer Durchsetzungsstrategie gemäß dem Prinzip der »Doppelstrategie«

Aus (3) folgt, daß eine Durchsetzungsstrategie zwei Komponenten haben muß: Sie muß (a) eine Mobilisierungsstrategie umfassen, um das Kräftepotential auszuschöpfen, und (b) eine tagespolitische Reformstrategie, um Gegenmachtpositionen zu verbreitern. Erst mit der Klärung dieser Ebenen wird ein geeignetes Instrumentarium entwickelt werden können, das es erlaubt, den Wert von Modellen und bestimmten Aktionen zu beurteilen. Erst dann kann u. E. eine sinnvolle Zielgruppendifferenzierung einsetzen.

5. Planung und Entwicklung von geeignetem Spiel- und Unterrichtsmaterial

Will man Entwicklung einer gerechten und friedlichen Gesellschaft als eine langfristige Perspektive und Aufgabe begreifen, so ist auch die dafür notwendige »Mobilisierung« weniger punktuell, tagespolitisch, sondern als politisches Prinzip zu verstehen.

Der Schule, den Lehrerbildungs- und anderen Bildungsinstitutionen kommen dabei wesentliche vorbereitende und teilhabende Funktionen zu. Die Planung und Entwicklung von didaktischen Konzeptionen und Materialien ist deshalb unbedingt erforderlich.

Anhang

Ingeborg Gerritzen: Praktische Friedensarbeit in der Bundesrepublik *

Eine Dokumentation

Seit etwa fünf Jahren entwickelt sich Friedensforschung in der Bundesrepublik als ein neuer Wissenschaftszweig; Universitäten und Hochschulen errichten eigene Seminare und Forschungszentren, und spezielle Institutionen beschäftigen sich ausschließlich mit Friedensforschung**.

Bei dieser zunehmenden Entwicklung des Wissenschaftszweiges wird leicht übersehen, daß es in Deutschland schon lange vor der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Frieden praktische Bemühungen und politisches und gesellschaftliches Engagement in verschiedenen Gruppen und Organisationen gab, die 1892 in der Gründung der Deutschen Friedensgesellschaft ihren Ausdruck fanden und die vor allem nach den beiden Weltkriegen stark anwuchsen. Damals bemühten sich Gruppen von Freiwilligen um die Aussöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern; beim Wiederaufbau in internationalen Lagern schlugen sie erste Brücken menschlicher Verständigung. In den fünfziger Jahren, der Zeit des kalten Krieges, entstanden Organisationen, die vor der Gefahr eines Atomkriegs zwischen den Blöcken warnten und sich vor allem für internationale Abrüstung einsetzten. Mit der Wiederbewaffnung der Bundesrepublik ergab sich ein weiterer wichtiger Bereich der Friedensarbeit: Pazifisten und Kriegsdienstverweigerer und später auch Ersatzdienstleistende schlossen sich zu Verbänden und Gruppen zusammen. Gerade diesen Verbänden schlossen sich im Laufe der zunehmenden Politisierung der intellektuellen Jugend nach 1967/68 viele neue Mitglieder an, in erster Linie Studenten und junge Arbeitnehmer, für die die Wehrdienstverweigerung einen Teil ihres politischen Engagements darstellte. Gleichzeitig entstanden auch neue Gruppierungen, die sich auf der Grundlage von Ergebnissen der Friedensforschung, vor allem auch der kritischen Friedensforschung, gesellschaftliche und politische Aufklärungsarbeit über die Zusammenhänge von ›Frieden‹ und innergesellschaftlichen und internationalen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren zum Ziel setzten.

Im folgenden soll ein kurzer Überblick über die wichtigsten Organisationen und Gruppen in verschiedenen Bereichen praktischer Friedensarbeit

* Diese Zusammenstellung basiert auf einer Bestandsaufnahme, die im Wintersemester 1972/73 im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (53 Bonn-Bad Godesberg, Theaterstraße 4) an der Gesamthochschule Wuppertal, FB 1, am Lehrstuhl für Politikwissenschaft unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Zellentin entstand.

** Eine umfassende Darstellung von Institutionen der Friedensforschung findet sich bei Karl Kaiser: Friedensforschung in der Bundesrepublik. Göttingen 1970.

gegeben werden. Dabei wird nicht nach einer vorgegebenen Definition von Friedensarbeit selektiv vorgegangen; vielmehr werden die Verbände nach ihrer eigenen Zielsetzung in verschiedene Gruppen eingeteilt. In Fällen, bei denen unterschiedliche Zuordnungen möglich waren, wurde in der Regel die primäre Zielsetzung zugrunde gelegt; dabei war eine gewisse Willkür von Seiten der Verfasserin nicht immer auszuschließen. Die Darstellung ist notwendigerweise verkürzt. Einzelheiten und Materialien können von den Gruppen selbst oder von der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung angefordert werden.

I Bemühungen um die Verbreitung des Friedensgedankens durch Erziehung

Ausgehend von der Überlegung, daß eine friedensorientierte Einstellung am wirkungsvollsten durch eine entsprechende Erziehung von frühester Kindheit an zu erzielen sei, beschäftigen sich Forscher und Pädagogen seit einigen Jahren verstärkt mit Problemen der Friedenspädagogik.

Vorarbeiten auf diesem Gebiet hat die Studiengesellschaft für Friedensforschung, 8 München 13, Bernhard-Borst-Str. 3, unter der Leitung von Christel Küpper geleistet. Die Gesellschaft hat neben vielen Aufsätzen und Unterrichtsmodellen eine Bibliographie zur Friedenserziehung herausgegeben; sie veröffentlicht laufend Publikationen, vor allem zu didaktischen Problemen der Friedenserziehung.

Auch das UNESCO-Institut für Pädagogik, 2 Hamburg 13, Feldbrunnenstr. 70, hat sich schon seit den frühen fünfziger Jahren um eine Erziehung zur internationalen Verständigung bemüht, Tagungen durchgeführt und entsprechende Aufsätze und Broschüren veröffentlicht. In einem Forschungsprojekt wird z. Z. die Entwicklung eines Curriculum zur internationalen Erziehung angestrebt.

Bei der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, 6 Frankfurt, Eschersheimer Landstr. 14, sind mehrere Mitarbeiter, u. a. Prof. H. Nicklas, speziell mit Problemen der Friedenserziehung beschäftigt.

Auch an verschiedenen Universitäten und Hochschulen haben sich Forschungsgruppen und -zentren gebildet, die in langfristigen Projekten die Möglichkeiten einer Erziehung zum Frieden untersuchen.

Um die Entwicklung curricularer und didaktischer Modelle bemühen sich z. Z.:

Prof. Paul Ackermann, Pädagogische Hochschule Reutlingen, 741 Reutlingen, Am Hohbuch,

die Arbeitsgruppe Friedensforschung unter der Leitung von Prof. Krawlewski an der Universität Tübingen, Institut für Politikwissenschaft, 74 Tübingen, Brunnenstr. 16,

Prof. Annette Kuhn, Universität Bonn, 53 Bonn, Kaiserstr. 23,

die Projektgruppe Friedensforschung und Friedenserziehung an der Hoch-

schule für Wirtschaft und Politik, 2 Hamburg 13, Harvestehuder Weg 87,

die Projektgruppe um Prof. Geißler an der Universität Bonn, Institut für Erziehungswissenschaft, 53 Bonn, Am alten Hof 5,

Dr. Rudolf Schmitt an der Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, 34 Göttingen, Wagnerstr. 1 und

die Projektgruppe ›Shalom‹ unter der Leitung von Christoph Goldmann am Pädagogisch-Theologischen Institut in Kassel, 35 Kassel-Kirchditmold, Teschstr. 19.

Mit Grundlagenforschung im Bereich der frühen Kindheit und der Entwicklung von pädagogischen Modellen der Friedenserziehung in diesem Bereich beschäftigt sich schwerpunktmäßig Prof. Rest mit seinen Mitarbeitern an der Pädagogischen Hochschule Münster, 44 Münster, Platz der weißen Rose.

An der Untersuchung und Entwicklung von Medien zur Friedenserziehung arbeiten z. Z.:

Prof. Hartmut von Hentig, Universität Bielefeld, Pädagogische Fakultät, 48 Bielefeld, Roonstr. 25,

Michael Metto u. a., 1 Berlin 20, Recklinghauser Weg 4,

Dr. Meueler u. a., 3401 Oberbilligshausen 41 und

Prof. Schallenberg, Gesamthochschule Duisburg, FB 1, Politikwissenschaft, 41 Duisburg, Bürgerstr. 15.

Um internationale Verständigung und Weltfrieden durch Erziehung bemüht sich die International Schools Association, eine Organisation der UNESCO, Vors.: Paul Scheid, 6 Frankfurt, Fellnerstr. 1. Sie veranstaltet zu diesem Zweck u. a. Tagungen mit Erziehern und Wissenschaftlern aus verschiedenen Nationen.

Um die praktische Anwendung von Friedenspädagogik bemüht sich die Arbeitsgemeinschaft christlicher Schüler, Projektgruppe Friedensforschung – Friedensdienst, 3 Hannover, Archivstr. 3. Sie plant u. a. die Bildung örtlicher Schüler- und Studentengruppen, die Unterrichtsmodelle für Friedenserziehung erarbeiten und durch eigene Initiativen direkt in die schulische Unterrichtsarbeit einbringen sollen. Die Gruppe bearbeitet z. Z. verschiedene friedensrelevante Themen und stellt entsprechende Materialien, Thesenpapiere und Referate zu Schulungsmappen zusammen.

Praktisch tätig im Bereich der Schulen ist die Aktion Missio, 852 Erlangen, Schenkstr. 69, eine ökumenische Arbeitsgemeinschaft, die regelmäßig Vorträge und Diskussionen über Probleme der Dritten Welt veranstaltet. Für die Nachbereitung ihrer Vorträge stellt sie den Lehrern umfangreiches Informationsmaterial zur Verfügung.

Die Arbeitsgemeinschaft für Friedensdienste, 6312 Laubach, Paul-Gerhardt-Schule, eine Gruppe von Lehrern, Schülern und Studenten, will durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von praktischen Einsätzen mit der Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V. für Versöhnung und Völkerverständigung arbeiten und dabei die beteiligten

Schüler zu einem gestärkten Bewußtsein und Engagement für den Frieden führen. Die Lehrer in der Arbeitsgemeinschaft bemühen sich gleichzeitig, in ihrem Unterricht Ansätze zur Friedenserziehung zu verwirklichen.

*II Friedensdienste**

Unter dem Sammelbegriff ›Friedensdienste‹ sind verschiedene Organisationen zusammengefaßt. So bemüht sich z. B. eine Gruppe mit freiwilligen Helfern u. a. um die Versöhnung und Verständigung mit ehemaligen Kriegsgegnern. Eine andere Gruppe leistet in Ländern der Dritten Welt praktische Hilfe.

Der Dachverband für Friedensdienste ist die Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden, 533 Römlinghoven, Malteserhof. Die Gemeinschaft bietet Interessenten als Teil ihrer Öffentlichkeitsarbeit einen Informationsdienst mit Zeitungsausschnitten zu friedensrelevanten Themen an.

Der Gemeinschaft angeschlossen sind folgende Organisationen:

Die Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V., 1 Berlin 12, Jebensstr. 1, führt soziale Dienste mit freiwilligen Helfern durch – sowohl kurzfristige Einsätze von ca. 3 Wochen als auch langfristige Dienste von 1–2 Jahren, die vor allem der Versöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern, besonders Polen, dienen sollen.

Der christliche Friedensdienst, Jugendsekretariat, 637 Oberursel, Allee 8, bemüht sich in internationalen Aufbaulagern um den Abbau von Haß und Vorurteilen zwischen Völkern und Nationen. Deutsche Ortsgruppen sind im Sozialdienst aktiv.

Eirene, Internationaler Christlicher Friedensdienst, 533 Römlinghoven, Malteserhof, ist eine ökumenische Organisation für langfristige technische Hilfsdienste; sie vermittelt Helfer und finanzielle Zuschüsse in Entwicklungsländer, vorwiegend für Lehrwerkstätten, Sozialzentren und landwirtschaftliche Einrichtungen zum Ausgleich sozialer, wirtschaftlicher und politischer Spannungen.

Die Fördergemeinschaft ›Kinder in Not‹, ebenfalls in Römlinghoven, bemüht sich um den Abbau sozialer Notstände in der Bundesrepublik.

Der Internationale Versöhnungsbund, 28 Bremen, Mathildenstr. 86, ist in verschiedenen Teilen der Welt in unterschiedlichen Problembereichen tätig: er setzt sich in Solidarität mit Befreiungsbewegungen der Dritten Welt für eine ausbeutungsfreie Entwicklungshilfe ein; er unterstützt Bemühungen um Abrüstung und um die weltweite Anerkennung des Rechts auf Kriegsdienstverweigerung; er hat die Bewegung ›Dai Dong‹ für weltweite Maßnahmen gegen Umweltverschmutzung gegründet und sich ge-

* Eine zusammenfassende Darstellung der verschiedenen Organisationen, ihrer Entwicklung und Zielsetzung, bietet Wolfgang von Eichborn in ›Freiwillige für den Frieden‹. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1970; mit weiteren Literaturangaben und einer Liste von Anschriften.

gen die Kriegsführung der USA in Vietnam eingesetzt. Z. Z. beschäftigt er sich mit Problemen ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik. Zwei Kommissionen widmen sich dem Studium gewaltfreier Lösungen politischer Konflikte und der Möglichkeiten einer Erziehung zum Frieden. Regelmäßige Publikationen des Versöhnungsbundes sind das Jahrbuch »Versöhnung und Frieden« und die Zeitschrift Gewaltfreie Aktion – Vierteljahreshefte für Frieden und Gerechtigkeit.

Soziale Dienste und Ökumene, 53 Bonn 7, Postfach 7148, leistet auf der Basis lokaler Gruppen von Freiwilligen kurzfristige Einsätze zur Hilfe für soziale Randgruppen in der Bundesrepublik.

Der Weltfriedensdienst, 1 Berlin 12, Jebensstr. 1, schickt Fachleute in Entwicklungsländer; sie sind dort hauptsächlich in der Gemeinwesenarbeit tätig und sollen den Einheimischen helfen, ihre Rechte und Möglichkeiten zu erkennen, zu verwirklichen und zu mehr Selbstbestimmung zu gelangen.

Der Gesamtverband Aktion Friedensdorf, 53 Bonn-Röttgen, Kapellenstr. 7, ist ein Dachverband von z. Z. vier Vereinen und 12 Förderkreisen zur Hilfe für verletzte und kranke Kinder aus Kriegs- und Notgebieten. Diese Hilfe bei der medizinischen Betreuung und der Ausbildung der Kinder versteht der Verband als Protest gegen den Krieg.

Die Nothelfergemeinschaft der Freunde, 6 Frankfurt 1, Auf der Körnerwiese 5, will Frieden durch den Einsatz für soziale Gerechtigkeit verwirklichen. Sie veranstaltet internationale Hilfsdienstlager zur Linderung oder Behebung sozialer Not und zur Verständigung und Versöhnung zwischen Menschen und Völkern. Im Rahmen des Helferkreises »Friedensdienste« wird das sog. internationale freiwillige Jahr durchgeführt.

Der Bauorden, 652 Worms, Postfach 770, ist eine internationale Aktionsgemeinschaft junger Christen, deren regionale Gruppen kostenlose Hilfe beim Bau und der Renovierung von Wohnungen, Gemeinschaftszentren und anderen Projekten der Sozialhilfe leisten.

III Entwicklungsdienste – Friedenspolitisches Engagement für Länder der Dritten Welt

Eine scharfe Trennung zwischen Friedens- und Entwicklungsdiensten ist kaum möglich. Die Entwicklungsdienste waren zwar als karitativ orientierte technische und humanitäre Hilfsdienste konzipiert. Aber im Zuge der zunehmenden Bewußtwerdung der strukturellen Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrienationen zeigt sich auch bei den Entwicklungsdiensten ein Trend zur Neuorientierung im Hinblick auf ihre friedenspolitische Arbeit.

Der Arbeitskreis »Lernen und Helfen in Übersee«, 53 Bonn-Bad Godesberg, Truchseßstr. 100, der Dachverband der Träger der Entwicklungsdienste, bemüht sich z. Z. um eine Umstrukturierung seiner Gesamtkon-

zeption von der praktischen Entwicklungshilfe zur verstärkten Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit in der Bundesrepublik im Hinblick auf die Probleme und Abhängigkeiten der Länder der Dritten Welt.

Das Diakonische Werk, die Innere Mission und das Hilfswerk der EKD, 7 Stuttgart 1, Stafflenbergstr. 76, sind speziell in der Katastrophen- und Entwicklungshilfe tätig; durch Spendenaktionen für die Dritte Welt wollen sie für eine Bewußtseinsbildung in der Bevölkerung wirken. Interessierten Gruppen wird Material für die Öffentlichkeitsarbeit (Plakate, Filme, Handzettel, Aufkleber u. a.) zur Verfügung gestellt.

Der CVJM-Weltdienst, 35 Kassel-Wilhelmshöhe, Postfach 149, leistet praktische Hilfe in Entwicklungsländern. Für die Öffentlichkeitsarbeit hat er eine Reihe von Materialien entwickelt, die er an Interessenten weitergibt.

Die Aktion Dritte Welt Handel, 7 Stuttgart 1, Gerockstr. 21, will durch den Verkauf von Waren aus der Dritten Welt Informationen über die wirtschaftliche Abhängigkeit dieser Länder weitergeben; gleichzeitig hilft sie mit den Gewinnen aus den Verkäufen ihren Geschäftspartnern in der Dritten Welt u. a. durch günstige Kredite. Träger der Aktion sind die Jugendorganisationen der evangelischen und der katholischen Kirche. Durchgeführt werden die Verkaufsaktionen von regionalen Gruppen (1972 waren es 365 Gruppen).

Die Aktion Selbstbesteuerung – Friede durch gerechte Entwicklungspolitik, 7 Stuttgart 50, Hesserweg 10, ist eine überregionale Organisation zur Koordinierung entwicklungs- und gesellschaftspolitischer Aktivitäten für die Dritte Welt. Sie wird getragen von z. Z. ca. 13 000 Bürgern, die freiwillig eine Steuer von einigen Prozent ihres Verdienstes für Entwicklungsprojekte bezahlen. Die Aktion gründet und organisiert u. a. Shalom-Läden und entwickelt Lehrmaterial für unterrichtliche Zwecke.

Die action 365, 6 Frankfurt, Kennedy-Allee 111 a, ist eine weltweite ökumenische Laienbewegung, die sich um verstärkte Entwicklungshilfe als langfristige Friedenspolitik durch intensive Informations- und Öffentlichkeitsarbeit bemüht. Sie hat Arbeitsmaterial (Schallplatten, Postkarten, Plakate, Wandzeitungen, Arbeitsblätter u. a.) entwickelt, das sie an Interessenten weitergibt.

Die Aktion Dritte Welt (iz3w), 78 Freiburg, Lorettostr. 20 a, bemüht sich u. a. durch Vorträge und Aktionen, die Bevölkerung über die Abhängigkeit der Länder der Dritten Welt aufzuklären. Sie gibt zehnmal jährlich die »Blätter des iz3w« heraus und vertreibt Publikationen und Plakate zum Thema »Dritte Welt«.

Das Informationszentrum Dritte Welt, 46 Dortmund, Jägerstr. 5, wird von sieben Dortmunder Gruppen getragen, die gemeinsam durch gezielte Informationen das Bewußtsein der Öffentlichkeit auf die Probleme der Dritten Welt lenken wollen. Das Zentrum gibt außer Broschüren und Plakaten monatlich die »Informationen Dritte Welt« heraus.

Der Arbeitskreis Entwicklungspolitischer Gruppen in Bayern entstand

im Oktober 1972 auf Initiative des Referenten im Jugendwerk der ev.-luth. Kirche in Bayern, Dieter Schirmer, 85 Nürnberg 15, Hummelsteiner Weg 100. Der Kreis will die Arbeit der z. Z. 16 Gruppen koordinieren, Informationen über ihre Arbeit, ihre Ausstattung, Materialien und über geplante größere Aktionen sammeln. Das Jugendwerk führt auch größere Seminare und Tagungen über entwicklungspolitische Themen durch.

Der Arbeitskreis für Entwicklungshilfe, unter Leitung von Hartmut Tillmann, 28 Bremen 41, Günther-Hafemann-Straße 44, hat im Januar 1973 über 20 Gruppen aus dem norddeutschen Raum zu einer Tagung versammelt, auf der die Grundlage für eine verstärkte Kooperation dieser Gruppen geschaffen wurde. Es sind weitere Treffen geplant, eine langfristige Strategie soll entwickelt werden und Materialien über die Entwicklungsproblematik und über relevante politische Entwicklungen sollen in Zusammenarbeit erstellt werden; diese Materialien werden speziell für Multiplikatoren wie Lehrer und Pfarrer konzipiert.

Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Jugendhaus, 4 Düsseldorf 10, Postfach 10 006, versucht seit Jahren mit verschiedenen Aktionen, die Öffentlichkeit auf die Problematik der Entwicklungshilfe hinzuweisen. Im Mai 1970 hat er einen Friedensmarsch durchgeführt, aus dem sich später die Aktion Dritte Welt Handel entwickelte. Zuständig für Initiativen, Hilfen und Koordinierungsaufgaben ist das Referat für Entwicklungspolitik und -hilfe.

Die Deutsche Welthungerhilfe, 53 Bonn, Adenauerallee 49, ein Dachverband für die Information und Bewußtseinsbildung über Probleme der Dritten Welt, stellt Informationsmaterial, vor allem über Fragen der landwirtschaftlichen Entwicklung und der Agrarhilfe, zur Verfügung. Sie führt Spendenaktionen durch und unterstützt damit Entwicklungsprojekte.

IV Kirchliche Friedensorganisationen und Verbände

Neben friedensorientierten Aktivitäten innerhalb der Kirchen gibt es spezielle Zusammenschlüsse von Christen und anderen religiösen Gruppen, die ihrem besonderen Engagement für den Weltfrieden Ausdruck verleihen wollen.

Pax Christi, 6 Frankfurt, Windmühlstr. 2, ist die Friedensbewegung katholischer Christen; zu ihr gehören z. Z. 57 Basisgruppen. Pax Christi ist vor allem auf publizistischem Gebiet sehr aktiv: zweimonatlich erscheint ›Pax Christi‹; ›info‹, herausgegeben von der Bistumsstelle der Erzdiözese Freiburg (Waldkirch, Schillerstr. 21), bringt regelmäßig Beiträge zu aktuellen Problemen; ›Veröffentlichungen der deutschen Pax-Christi-Bewegung‹ ist eine Reihe mit Broschüren zu allgemeinen friedensrelevanten Fragen. Pax Christi hat einige grundlegende Schriften zur Friedenserziehung herausgegeben.

Die Katholische Deutsche Studenten-Einigung (KDSE), 53 Bonn, Rheinweg 34, ist die Dachorganisation von 60 katholischen Hochschulgemeinden. Der Projektbereich 4 ›Friedensforschung – Friedenserziehung – Friedensdienst‹ soll außer Informationsarbeit auch in geringerem Umfang Forschung betreiben; dazu wurden eine Reihe regionaler Projektgruppen eingerichtet. Die Arbeit wird begleitet von regelmäßigen Seminaren und Tagungen. Regelmäßige Publikationen der KDSE sind ›Initiative‹, erscheint viermal pro Jahr, und ›KDSE-Informationen‹, etwa achtmal pro Jahr herausgegeben.

Da der KDSE Mitte März 1973 von der deutschen Bischofskonferenz die finanzielle Unterstützung entzogen wurde, ist fraglich, ob diese Arbeit fortgeführt werden kann.

Die Christliche Friedenskonferenz entstand 1958 in Prag; die Gruppen in der Bundesrepublik haben sich nach 1968 von der Zentrale in Prag getrennt. In der Konferenz hatten sich Christen verschiedener Konfessionen zusammengefunden, um ihren Beitrag für eine gerechtere und friedlichere Welt zu leisten.

Sekretär der CFK in der Bundesrepublik ist z. Z. Pfr. a. D. Heinrich Werner, 6501 Mommenheim, Am Sportfeld 9.

In West-Berlin gibt es eine weitere Gruppe, die eigenständig arbeitet: 1 Berlin 45, Limonenstr. 26 (Hendrik-Kraemer-Haus).

Im Rahmen der religiösen Gesellschaft der Freunde (Quäker) gibt es einen Friedensausschuß, Vors.: Maurice de Coulon, 8031 Hechendorf, Hauptstr. 58, der die Aufgabe hat, Informationen über internationale Friedensarbeit zu sammeln und Kontakte zu anderen Organisationen aufzunehmen. Die Gesellschaft stellt im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch Referenten für Vorträge zur Verfügung.

Die Weltkonferenz der Religionen für den Frieden, deutsche Kontaktadresse: Dr. Maria A. Lücker, 53 Bonn, Bismarckstr. 25, ist eine interreligiöse Weltorganisation, die sich vor allem um die Zusammenarbeit verschiedener Religionen bei internationalen Friedensfragen bemüht. Sie will u. a. die Bildung interreligiöser Friedenskommittees und entsprechender Vertretungen bei internationalen Organisationen und Konferenzen anregen.

V Soziale Friedensdienste

Seit kurzer Zeit bemühen sich besonders die Kirchen, Einsatzmöglichkeiten für Zivil- und Ersatzdienstleistende zu schaffen. Zur Vorbereitung, Durchführung und pädagogischen Begleitung sozialer Dienste für Ersatzdienstleistende wurden inzwischen folgende Verbände gegründet:

- die Stiftung Friedensdienst Pfalz, 671 Frankenthal, Bohnstr. 16, entstand im Januar 1973. Sie ist eine gemeinsame Einrichtung des Bistums Speyer und der pfälzischen Landeskirche; durch die Lösung sozialer Probleme

und zwischenmenschlicher Konflikte will sie zur Vermenschlichung unserer Gesellschaft beitragen und so dem Frieden dienen.

- der Verein Sozialer Friedensdienst, 28 Bremen 1, Franzuseck 2-4, ist eine Vereinigung evangelischer Gemeinden in Bremen. Der Verein versteht sich als Träger für den Einsatz von Ersatzdienstleistenden, denen neben der praktischen Arbeit die Möglichkeit zur Einsicht in soziales Verhalten und zur Änderung von sozialem Fehlverhalten gegeben werden soll. Durch entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten sollen die Ersatzdienstleistenden später zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte beitragen und damit friedensfördernd wirken.
- der Ausschuß ›Sozialer Friedensdienst‹ der vereinigten Kirchenkreise Dortmund/Lünen, 46 Dortmund, Jägerstr. 5, soll innerhalb der evangelischen Kirche Dortmund möglichst sinnvolle Arbeitsplätze für Zivildienstleistende finden und den Ersatzdienst zu einem echten Friedensdienst gestalten.

Auch der Verband Evangelischer Kirchengemeinden, 35 Kassel, Lutherplatz 6, bemüht sich um die Einrichtung eines sozialen Friedensdienstes.

VI Institutionen, Verbände und Basisgruppen, die die Interessen der Kriegsdienstverweigerer und Ersatzdienstleistenden vertreten und entsprechende Informations- und Beratungstätigkeit ausüben

Die DFG-IDK, Bundeszentrale: 43 Essen 1, Rüttscheider Straße 127, ist ein Zusammenschluß der Deutschen Friedensgesellschaft von 1892 und der Internationale der Kriegsdienstgegner; sie besteht in dieser Form seit 1968 und ist mit etwa 12 000 Mitgliedern in 110 regionalen Gruppen der größte deutsche Verband seiner Art. Verbandsorgan ist ›Courage‹ (erscheint monatlich); das Referat für Information und Friedensforschung (Christian Wellmann, 6 Frankfurt 1, Wielandstraße 32) publiziert monatlich die ›antimilitarismus information‹.

Die DFG-IDK Hamburg, 2 Hamburg 36, Große Bleichen 23-27, Raum 161, betrachtet sich als unabhängig vom Bundesvorstand der DFG-IDK; die Gruppe ist radikal pazifistisch und bemüht sich um die Entwicklung von Modellen für gewaltfreie direkte Aktionen und entsprechende langfristige Strategien. Monatliche Zeitung ist ›Phänomen‹.

Die Internationale der Kriegsdienstgegner Berlin, 1 Berlin 41, Rembrandtstr. 8, ist eine Parallelorganisation zur DFG-IDK. Sie veröffentlicht Rundbriefe für Mitglieder in ›Bundesdeutsche Tabus‹ und führt einmal monatlich Veranstaltungen mit anderen Berliner Gruppen ähnlicher Zielsetzung durch.

Der Verband der Kriegsdienstverweigerer im Verband der War Resisters International (VK) Kassel-Wilhelmshöhe 1, Postfach 144, besteht seit 1958 und umfaßt etwa 10 000 Mitglieder in rund 100 regionalen Gruppen. Sein monatliches Verbandsorgan ist ›Zivil‹. Z. Z. bestehen Überlegungen zu einer Fusion mit der DFG-IDK.

Der PPK, Verband Progressiver Pazifisten und Kriegsdienstverweigerer, Koordinationszentrale: 24 Lübeck, Mengstr. 38, ist radikal pazifistisch; er vertritt einen ›progressiven Pazifismus‹, d. h. gewaltfreie politische Arbeit für eine soziale, gerechte demokratische Gesellschaft und distanziert sich damit vom individuellethisch ausgerichteten ›alten‹ Pazifismus. Der Verband gibt verschiedene Broschüren und Materialien heraus, darunter ›Texte zur Gewaltfreiheit‹. Alle zwei Monate erscheint die Verbandszeitschrift ›Impulse‹.

Die Bundeszentrale der Ersatzdienstleistenden, EDL-Selbstorganisation, 4813 Bethel, Postfach 62, entstand 1971 zur Durchsetzung der Interessen der Ersatzdienstleistenden und zur Koordinierung der überregionalen Zusammenarbeit. Die Organisation wendet sich vor allem gegen Versuche, die politische Aktivität von Ersatzdienstleistenden zu unterbinden. Sie kämpft gegen Mißstände bei den Arbeitsbedingungen und unterstützt entsprechende Streiks.

Der Arbeitskreis ›Bundeswehr und Kriegsdienstverweigerung‹, 54 Koblenz, Schützenstr. 36, veranstaltet regelmäßig Beratungsstunden für Bundeswehrangehörige und Kriegsdienstverweigerer; er bemüht sich besonders um Hilfe bei Problemen der Bundeswehrangehörigen. Der Arbeitskreis veranstaltet regelmäßig Diskussionsabende und Seminare.

Referent der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland für Fragen der Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen und des Ersatzdienstes ist Kirchenrat Eitel, 61 Darmstadt, Kiesstr. 18. Er arbeitet zusammen mit entsprechenden Referenten innerhalb der einzelnen Landeskirchen, die auch den Einsatz von Ersatzdienstleistenden im Bereich der Gemeinden organisieren. Insgesamt gibt es in den Landeskirchen noch 380 nebenamtliche Berater für Kriegsdienstverweigerer, deren Anschriften von Kirchenrat Eitel zu erfahren sind.

Der Evangelische Arbeitskreis zur Betreuung von Kriegsdienstverweigerern, Zentralstelle: 28 Bremen, Mathildenstr. 86, umfaßt die landeskirchlichen Beratungsstellen, die entsprechenden kirchlichen Werke und Verbände sowie regionale Arbeitsgemeinschaften.

Der Beratungsdienst der Bistümer ist die Katholische Arbeitsgemeinschaft für Kriegsdienstverweigerung und zivilen Ersatzdienst, 635 Bad Nauheim, Goethestr. 2.

Die Zentralstelle für Recht und Schutz der Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen, 28 Bremen, Mathildenstr. 86, ist ein Zusammenschluß von 17 Verbänden bzw. kirchlichen Stellen; sie vertritt die Interessen der Kriegsdienstverweigerer gegenüber der Öffentlichkeit und in Grundsatzfragen gegenüber dem Bundesverwaltungsamt und dem Ministerium für Arbeit und Sozialordnung. Sie erteilt Auskünfte und Ratschläge in einschlägigen Fragen und leistet in Fällen von grundsätzlicher Bedeutung auch Rechtsbeistand. Ihr besonderes Bemühen gilt der Vereinfachung der Prüfungsverfahren und der Eingliederung des Ersatzdienstes in einen sinnvollen Sozialdienst bzw. einen internationalen Friedensdienst.

VII Politisch orientierte Gruppen und Organisationen

In diesem Abschnitt sind Verbände und Gruppen verschiedenster Art zusammengefaßt. Ihre Vorstellungen davon, wie ›Frieden‹ aussehen soll, gehen z. T. weit auseinander, ebenso ihre Vorstellungen von den Wegen und Mitteln zur Verwirklichung von ›Frieden‹. Gemeinsam ist ihnen, daß ihr Ziel umfassend formuliert ist und daß die Mittel im Bereich der Politik gesucht werden. Hier könnten auch einige der bereits in anderen Abschnitten genannten Organisationen aufgeführt werden, die ebenfalls politisch arbeiten, vor allem die Verbände der Kriegsdienstverweigerer; auf eine erneute Aufführung wird jedoch um der Kürze willen verzichtet.

Das Albert-Schweitzer-Friedens-Zentrum, Institut zur Förderung Gewaltfreier Politik, 66 Saarbrücken 1, Feldmannstr. 40, hat sich die Verständigung und Aussöhnung zwischen den Nationen zum Ziel gesetzt. Sie will Friedensarbeit im Geiste Albert Schweitzers und besonders Strategien gewaltfreier Politik fördern.

Die Internationale Cosmopoliten-Union, Liga für Freiheit und Recht, 2 Hamburg 73, Berner Str. 108, will für Völkerverständigung und für die Erhaltung des Weltfriedens eintreten; langfristige Ziele sind die »Vereinigten Staaten von Europa« und ein föderativer Weltstaatenbund. Zweimal monatlich werden Vorträge und Diskussionsabende veranstaltet.

Die Friedenspolitische Studiengesellschaft, 2 Hamburg 36, Große Bleichen 23, bemüht sich vor allem um die Verbreitung der Ergebnisse der Friedensforschung durch Vorträge und andere Veranstaltungen; sie unterhält einen kleinen Buchhandel mit neuer Literatur und gibt dazu monatlich Buchempfehlungen heraus.

Die Gruppe ›Gewaltfreie Aktion‹, 89 Augsburg, Äußeres Pfaffengäßchen 15 b, hat sich die Erarbeitung und Erweiterung der Theorie der gewaltfreien Aktion zum Ziel gesetzt; sie will die Brauchbarkeit dieser Theorie durch praktische Aktionen nachweisen und langfristig eine gewaltfreie Bewegung aufbauen, die in einem fundamental-demokratischen Prozeß die sozialen, politischen und moralischen Strukturen unserer Gesellschaft grundlegend verändern soll. Die Gruppe, die auch Beratungstunden für Kriegsdienstverweigerer durchführt, gibt in unregelmäßigen Abständen die Zeitung »Graswurzelrevolution« heraus.

Die Deutsche Friedens-Union (DFU), 5 Köln 30, Venloer Straße 383, ist eine politische Partei, die sich für die Berücksichtigung friedenspolitischer Aspekte bei aktuellen politischen Entwicklungen einsetzt. In 10 Landesverbänden ist sie im Bereich der Forschung und der Bildung vor allem im Hinblick auf die Verständigung mit den Ländern des Ostblocks und die Bekämpfung der Tendenzen zur Militarisierung aktiv. Bildungspolitische Kommissionen haben sich wiederholt mit Fragen der Friedenserziehung auseinandergesetzt. Die DFU stellt Interessenten Literaturhinweise zur Friedensforschung, Broschüren und Thesenpapiere zur Verfügung.

Die Internationale Vereinigung zur Verwirklichung der Einheit der

Welt, 53 Bonn, Reuterstr. 14, will die Faktoren erforschen, die das Trennende im Zusammenleben der Völker ausmachen, um danach die Einheit der Welt durch eine Weltautorität verwirklichen zu können. Geplant ist die Errichtung einer internationalen Hochschule für philosophische und politische Grundlagenlehre auf der Basis der Überlegungen Paul Brechers, dessen ›Internationale Gesellschaft zur Erzwingung des Weltfriedens‹ der Vorläufer der IVE war.

Die Weltföderalisten erstreben eine Weltbundesregierung und ein Weltrecht. In der Bundesrepublik sind sie in zwei Gruppen gespalten:

Die Weltföderalisten e. V., 8 München 21, Stroblstr. 6a und die Weltföderalisten Deutschlands e. V., deutscher Zweig der World Association of World Federalists, 2 Hamburg 36, Große Bleichen 23, Raum 162, die 1970 (nach der Spaltung) von jungen Weltföderalisten und von ehemaligen Mitgliedern der Weltföderalisten e. V. gegründet wurden.

Die Weltföderalisten e. V. umfassen z. Z. 19 regionale Gruppen; ihr Verbandsorgan ist ›Der Weltföderalist‹, der dreimal jährlich erscheint.

Die Hamburger Gruppe befindet sich noch in der Phase des Aufbaus und der Vorbereitung größerer Aktionen.

Die Westdeutsche Frauenfriedensbewegung, 43 Essen, Postfach 983, arbeitet seit 1951 im politischen Bereich; eine ihrer Ehrenpräsidentinnen ist Prof. Klara Marie Faßbinder. Die WFFB wandte sich am Anfang ihrer Arbeit gegen die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik, zuletzt unterstützte sie Demonstrationen und Hilfsaktionen für Vietnam. Sie hat sich immer in politischen Tagesfragen engagiert und in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen entsprechende Aktionen durchgeführt, um die Öffentlichkeit zu mobilisieren. Die monatliche Verbandszeitschrift ›Frau und Frieden‹ kommentiert politische Entwicklungen und berichtet über Aktionen aus dem Bereich der Friedensarbeit.

WOMAN, Weltorganisation der Mütter aller Nationen, Deutschlandzentrale: 2 Hamburg 36, ABC-Str. 47, wurde 1946 in den USA und 1948 in der Bundesrepublik gegründet; sie setzt sich ein für Frieden und Völkerverständigung, für die Überwindung von Haß und Intoleranz und will vor allem Frauen zur politischen und sozialen Mitarbeit heranziehen. Die sechs Landesverbände veranstalten Vorträge und bilden Arbeitsgemeinschaften; auf Bundesebene werden Seminare und Tagungen sowie Studienfahrten durchgeführt.

VIII Gruppen und Organisationen, die sich speziell um internationale Begegnungen zum Zweck der Völkerverständigung bemühen

Die Deutsche Gesellschaft für Internationale Kinderbegegnungen (Children's International Summer Villages), 2 Hamburg 66, Schamer Str. 42, ist eine der UNESCO angeschlossene Organisation, die mit dem Ziel der Verständigung unter den Völkern regelmäßige vierwöchige Ferienlager für

Kinder von 11 Jahren und Seminarbegegnungen für Jugendliche von 17-18 Jahren durchführt.

Die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (Bureau International de Liaison et de Documentation), 5 Köln 1, Hohenstaufenring 11, will dem geistigen und gesellschaftlichen Austausch zwischen Frankreich und Deutschland dienen; sie veranstaltet Informationsreisen und Seminare und gibt viermal jährlich »Dokumente, Zeitschrift für überregionale Zusammenarbeit« heraus.

Der Internationale Christliche Jugendaustausch, 56 Wuppertal 2, Kiefernstr. 45, veranstaltet einjährige Jugendaustauschprogramme mit über 20 Ländern, die die Teilnehmer über Einsichten in die Gegebenheiten fremder Länder zu sozialem Problembewußtsein und zu politischem Engagement für die Verwirklichung von Gerechtigkeit und Frieden führen sollen.

Die Internationale Jugendgemeinschaft, 2 Hamburg 36, Große Bleichen 23, Raum 162, ist der deutsche Zweig der International Youth Association, die sich noch im Aufbau befindet und die der World Federalist Youth assoziiert ist. Sie unterstützt die Ziele der UNO und setzt sich für Völkerverständigung, internationale Zusammenarbeit und Frieden ein. Sie will besonders die Jugend politisch interessieren.

Der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg, Geschäftsstelle: 33 Braunschweig, Postfach 2940, führt seit 1948 internationale Tagungen durch, bei denen Angehörige verschiedener Völker und Weltanschauungen zum freien Meinungsaustausch zusammentreffen und so einen Beitrag zur menschlichen Verständigung zwischen den Völkern leisten.

Internationale Begegnung in Gemeinschaftsdiensten, 7256 Merklingen ü. Weil der Stadt, Postfach 8, wurde 1965 von Pfadfindern gegründet; die Organisation führt internationale Gemeinschaftsdienste der Jugend durch, hauptsächlich in Süddeutschland, der Schweiz und Südtirol, bei denen die Jugendlichen neben der praktischen Arbeit an Sozialprojekten Menschen unterschiedlichster Nationalität und Rasse kennenlernen sollen.

Diese Zusammenstellung kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Für ergänzende Hinweise an die Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung wäre die Verfasserin sehr dankbar.

Jörg Becker / Egbert Jahn: Bibliographie zur Friedenserziehung*

- Ackermann, Paul; Hiller, Gotthilf; Kralewski, Wolfgang; Kümmel, Friedrich, Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion, München 1971
- Ackermann, Paul; Dannenberg, Hartmut; Röhrig, Julia, Nord-Süd-Konflikt als Gegenstand der Erziehung zum Frieden, in: Die Schulfache, Jg. 24, März/April 1971, S. 54-106
- Ackermann, Paul, Politisches Lernen in der Grundschule, München 1973
- Adam, Thoms R., Education for International Understanding, New York 1948
- Alvik, Trond, The Development of Views on Conflict, War, and Peace Among School Children - A Norwegian Case Study, in: Journal of Peace Research, Bd. 5, 1968, S. 171-195
- Apel, Karl Werner, Die Mühen der Christen um den Frieden in der Welt. Unterrichtsentwurf und Material, in: ders. und Mitarbeiter, Dialog mit der jungen Generation über Glauben und Leben, Stuttgart 1968, S. 613-620
- Assel, Hans-Günther, Frieden als didaktische Aufgabe politischer Bildung, in: Die Welt der Schule, Ausg. Hauptschule, Bd. 24, 1971, S. 121-158
- Assel, Hans-Günther, Friedenspädagogik als Problem politischer Bildung, Bonn 1971 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 88)
- Assel, Hans-Günther, Friedensforschung als Problem politischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15 v. 11. 4. 1970, S. 3-47
- Assel, Hans-Günther, Dialektik von Krieg und Frieden als Problem politischer Bildung, in: Welt der Schule. Ausg. Hauptschule, Jg. 25, 1972, S. 441-455
- Autorenkollektiv, Projekt Friedensforschung. - Ein didaktisch-methodisches Modell -. (Gymnasium: Religion, Geschichte, Polit. Gemeinschaftskunde), in: Probleme des Friedens - info, Jg. 4, 1969, S. 1d 001-1d 066
- Böckle, Franz, Theologische Erwägungen zur Friedenserziehung, in: Zukunfts- und Friedensforschung - Information, Jg. 3, 1967, S. 102-103
- Bosc, Robert, L'Éducateur face à la vie internationale. Principes-Méthodes - Exemples, Paris 1962
- Bover, Pierre (Hrsg.), La Paix par l'École, Travaux de la conférence internationale tenue à Prague de 16 au 20 avril 1927, Paris 1927
- Brocks, Lothar; Hornung, Volker; Jochheim, Gernot, Thema: Frieden. Be-

* Unter Mitwirkung von Maria Miclescu, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt.

- gleitmaterial zur Sendereihe »Mobilmachung zum Frieden« des Senders Freies Berlin (Begleitmaterial zum Schulfernsehen, Heft 8), Berlin 1973
- Brückner, Peter, Ist der Mensch zum Frieden reif?, in: Terre des Hommes, 4/1972, S. 8-9, 27-29
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hrsg.), Erziehung zu internationaler Verständigung, Bonn 1972 (Schule und Dritte Welt, Heft 37)
- Center for Research and Education (Hrsg.), Cross-Cultural Training, A Draft Handbook, Estes Park/Colorado 1969
- Czempiel, Ernst Otto, Internationale Politik in der Politischen Wissenschaft und in der Politischen Bildung, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 16, 1971, S. 267-277
- Dankwortt, Dieter, Erziehung zur internationalen Verständigung, München 1965
- Dasgupta, Sugata, Erziehung für eine Gesellschaft der Gewaltlosigkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19, 1973, S. 201-212; erscheint auch in: Wulf, Christoph (Hrsg.), Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973
- Dessecker, Klaus, Friedenserziehung im Religionsunterricht, in: Duchrow, Ulrich; Scharffenorth, Gerta (Hrsg.), Konflikte zwischen Wehrdienst und Friedensdiensten. Ein Strukturproblem der Kirche (Studien zur Friedensforschung, Bd. 3), Stuttgart, München 1970, S.233 -240
- Derksen, S., Erziehung zum Krieg oder zum Frieden?, in: Zukunfts- und Friedensforschung-Information, Jg. 5, S. 56-51
- Derksen, S. C., Hoe leren we de Vrede?, Groningen 1967
- Dirks, Walter, Erziehung zum Frieden - Erziehung zum Nichtkrieg, in: Diakonia, Bd. 2, 1967, S. 65-80
- Döring, Klaus W., Aggression und Aggressivität als Erziehungsproblem, in: Hermann Röhrs (Hrsg.), Das schwererziehbare Kind, Frankfurt 1969, S. 47-71
- Dürr, Otto, Probleme einer Erziehung zum Frieden, in: Die Schulwarte, Jg. 24, März/April 1971, S. 24-36
- Dürr, Otto, Frieden - Herausforderung an die Erziehung. Probleme - Orientierungshilfe - Unterrichtsmaterialien, Stuttgart 1971
- Elvin, Lionel, Education for a Peaceful World Community. The Training of Teachers, in: International Relations, Bd. 2, 1965, S. 803 bis 812
- Emeis, Dieter, Zum Frieden erziehen. Ein Arbeitsbuch, München 1968
- Esser, Johannes, Zur Theorie und Praxis der Friedenspädagogik. Kritische Konzepte für Schule und Erwachsenenbildung, Wuppertal 1973
- Essinger, Helmut; u. a., Frieden - die Lebensaufgabe unserer Zeit. Unterrichtsprojekt für Sekundarstufe I, 7.-9. Schuljahr, in: Der Evangelische Erzieher, Jg. 23, 1971, S. 418-428
- Eykmann, Walter; Schlereth, Albert, Friede, die notwendige Utopie, in: Schlereth, Albert (Hrsg.), Alternativen. Arbeitstexte für den Religionsunterricht, Sekundarstufe II, München 1971

- Flechtheim, Ossip K., Kann man zum Frieden erziehen?, in: Zukunfts- und Friedensforschung – Information, Bd. 3, 1967, S. 100–101
- Friedenserziehung; Themenheft der ›Zeitschr. für Pädagogik‹, Jg. 19, 2/1973
- Friedenspädagogik; Themenheft der Zeitschrift ›Bildung und Erziehung‹, Jg. 25, 5/1972
- Gagel, Walter; u. a., Möglichkeiten der Friedenssicherung heute. Beiträge und Materialien zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, Stuttgart 1967.
- Galtung, Johan, Probleme der Friedenserziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19, 1973, S. 185–200; erscheint auch in Wulf, Christoph (Hrsg.), Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973
- Gamm, Hans-Jochen, Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland, München 1968
- Geissler, Georg, Über Erziehung zum Frieden, in: R. Bergius u. a., Vom Frieden (Hannoversche Beiträge zur politischen Bildung, 4), Hannover 1967, S. 49–69
- Goldschmidt, Dietrich, Frieden – Bewußtseinsbildung und Erziehung, in: Zukunfts- und Friedensforschung – Information, Jg. 4, 1968, S. 62–67
- Gottschalch, Wilfried, Aggressivität und Moral als Erziehungsprobleme zur Friedensfähigkeit, in: Vereinte Nationen, Jg. 18, 1970, S. 117–121
- Haavelsrud, Magnus, Ansichten von Kindern und Jugendlichen über Krieg und Frieden, in Bildung und Erziehung, Jg. 25, Juni 1972, S. 29–43
- Hentig, Hartmut von, Erziehung zum Frieden, in: Merkur, Jg. 21, 1967, S. 816–833
- Hentig, Hartmut von, Erziehung zum Frieden, Wuppertal, 1968
- Hentig, Hartmut von, Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt, in: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel – Frankfurter Ausgabe – Nr. 81, 10. 10. 1972, S. 2345–2354
- Hiller-Ketterer, Ingeborg, Einzelne Gesichtspunkte zu Theorie und Praxis einer Erziehung zum Frieden, in: dies., Kind – Gesellschaft – Evangelium. Theologisch-didaktische und soziopolitische Überlegungen zu Unterrichtsversuchen in der Grundschule, Stuttgart, München 1971, S. 124–146
- Hiller-Ketterer, Ingeborg; Krämer, Hermann, Didaktische Zugänge zum Thema: »Frieden«. Ansätze und Schwierigkeiten, in: Die Schulfache, 24 März/April 1971, S. 78–93
- International Peace Research Newsletter [Special issue on Peace Education] Vol. XI, No. 182, Spring 1973 hrsg. v. Wulf, Christoph
- Janek, Peter, Das »Dilemma« der Friedenspädagogik in der BRD, in: Bildung und Erziehung, 25, September/Oktober 1972, S. 49–57
- Klineberg, Otto; Cooper, Peter, u. a., Education for Peace, Oslo 1968
- Klönne, Arno, Friede und politische Bildung, in: Werkhefte, Jg. 25, 1971, S. 196–208
- Knobloch, Eva, Wege der Friedensforschung, Materialien zu einer Frie-

- denspädagogik, in: Pädagogische Arbeitsblätter, Jg. 20, 1968, S. 49-64
- Koneffke, Gernot, Zum Dilemma der Friedenspädagogik. E. Meuelers Curriculum-Entwurf »Soziale Gerechtigkeit«, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19, 1973, S. 309-313
- Kühhorn, Kurt, Die pädagogischen Bemühungen um die Friedenserziehung. Kritische Bemerkungen zu den Denkansätzen von Hans-Jochen Gamm, Hartmut von Hentig und Hans-Günther Assel, in: Welt der Schule. Ausg. Hauptschule, Jg. 25, 1972, S. 47-71, S. 95-108
- Küpper, Christel, Lohner, Mathias R. (Hrsg.), Der Friede im Blickpunkt der Pädagogik. Didaktische Möglichkeiten (Schriftenreihe der Studiengesellschaft für Friedensforschung, Heft 1), München 1968
- Küpper, Christel (Hrsg.), Friedenserziehung im Schulunterricht. Aus dem Niederländischen (Schriftenreihe der Studiengesellschaft für Friedensforschung e. V. München, Heft 3), München 1970
- Küpper, Christel (Hrsg.), Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung I. Thema: Südamerika (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung e. V. München, Heft 4), München 1971
- Küpper, Christel (Hrsg.), Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung II. Thema: Zum Problem der Aggression (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung e. V. München, Heft 5), München 1971
- Kuhn, Annette; Haffmanns, Gisela und Angela Genger, Historisch-Politische Friedenserziehung, München 1972
- Kuhn, Annette, Schriften zur Friedenspädagogik, in: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Jg. 16, 1971, S. 145-158
- Kuhn, Annette, Inhalte einer Erziehung zum Frieden und ihre Übersetzbarkeit in pädagogische Praxis, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 22, Heft 1, 1972, S. 30-40
- Lademacher, Friedhelm, Der Friede als Inhalt des Politischen und als politische Zielprojektion, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 22, 1971, S. 22-32
- Lauwerys, J. A.; Goodings, R., The Education of Man for a Peaceful World Community, in: International Relations, Jg. 2, 1964, S. 679 bis 686
- Lawson, Terence (Hrsg.), Education for International Understanding. A Survey of Twelve Seminars, Hamburg 1969
- Lißmann, Hans-Joachim, Erziehung zum Frieden. Anmerkungen zur Entwicklung eines Curriculums, in: Hessische Lehrerzeitung, Jg. 26, 4/1973, S. 10
- Lobner, M. R., Zur Grundlegung der Studiengesellschaft (Schriftenreihe der Studiengesellschaft für Friedensforschung e. V. München, Heft 2), München 1970
- Lochet, Louis, Pédagogie de la paix, Paris 1964
- Long, H. M., King, R. N., Improving the Teaching of World Affairs, Washington 1964
- Luber, Burkhard, Spieltheorie, Konfliktforschung und Friedenspädago-

- gik, in: Zukunfts- und Friedensforschung – Information, Bd. 6, 1970, S. 98–102
- Methven, Carole (Hrsg.), *School and Community in Education for International Understanding*, Hamburg 1964
- Meueler, Erhard, *Soziale Gerechtigkeit. Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik Deutschland*. Textbuch, Materialien, Didaktische Erläuterungen, Düsseldorf 1971
- Meueler, Erhard (Hrsg.), *Lernbereich Dritte Welt. Evaluation der curricularen Arbeitshilfe »Soziale Gerechtigkeit«*, Düsseldorf 1972
- Meyer zu Ütrup, Klaus, *Die Aggression im Leben des Christen. Unterrichtsmodellentwurf*, in: Dessecker, Klaus; Martin, Gerhard; Meyer zu Ütrup, Klaus, *Religionspädagogische Projektforschung*, Stuttgart, München 1970, S. 103–160
- Minszen, Friedrich, *Erziehung zum Frieden*, in: *Der Katholische Erzieher*, Jg. 22, 1969, S. 9–12
- Minszen, Friedrich, *Umgang mit dem Konflikt – Kern der Friedenserziehung*, in: *Probleme der Friedenserziehung*, Bonn 1972 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 90), S. 54–70
- Montessori, Maria, *Educazione e pace*, Milano 1949
- Mudd, Stuart (Hrsg.), *Conflict Resolution and World Education*, Bloomington 1967
- Nicklas, Hans; Ostermann, Anne, *Überlegungen zur Ableitung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 19, 1973, S. 225–233; erscheint auch in: Wulf (Hrsg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt 1973
- Nicklas Hans, *Politische Apathie, Verhaltensänderungen und friedensrelevante Lernziele*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 22, Heft 1, 1972, S. 41–49
- Nutz; Stumpf; Weinzierl, *Friedensfähigkeit und politisches Lernen*, Starnberg 1973
- Pfister, Hermann, *Unterrichtsprojekt: Friedensdienst mit uns / oder ohne Waffen / Sekundarstufe II.*, in: *Probleme des Friedens – info*, 7, 1972, S. 6a 030 bis 6a 059
- Pfister, Hermann; Wolf, Rosemarie, *Friedenspädagogik (Pädagogische Informationen – Monographien, Bd. 2)*, Waldkirch 1972 (mit Lit.)
- Priester, Karin, *Erziehung zum Frieden. Oder: Die Abrichtung zur Zufriedenheit. Eine Kritik an der gegenwärtigen Friedenspädagogik*, in: *Betrifft: Erziehung*, Bd. 5, Juli 1972, S. 27–32
- Probleme des Friedens*, Bonn 1970 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Heft 90)
- Read, Herbert Edward, *Education for Peace*, London 1950
- Regenbrecht, A.; Dickow, J. (Hrsg.), *Friedensschule – Programm einer Gesamtschule*, München 1970
- Rest, H. O. Franco (Hrsg.), *Waffenlos zwischen den Fronten. Die Frie-*

- denserziehung auf dem Wege zur Verwirklichung, Köln 1970
- Rest, Walter, Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute, in: *Diakonia*, Jg. 2, 1967 S. 25-44
- Rest, Walter, Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute – In memoriam Bernhard Drees –, in: *pax christi – info*, Jg. 3, 1968, S. 5 001-5 016
- Robinson, Saul B., Völkerverbindender Geschichtsunterricht, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 4, 1958, S. 440-459
- Robinson, Saul B., Von den Voraussetzungen einer »Erziehung zur internationalen Verständigung«, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 20, 1966, S. 936-943
- Röhrs, H. (Hrsg.), *Friedenspädagogik (Erziehungswissenschaftliche Reihe, Studientexte und Abhandlungen)*, Frankfurt 1970
- Röhrs, Hermann, *Erziehung zum Frieden. Ein Beitrag der Friedenspädagogik zur Friedensforschung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1971
- Röhrs, Hermann, Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem, in: G. Hausmann u. a., *Internationale pädagogische Kontakte*, Heidelberg 1963, S. 128-143
- Rosell, Leif, Children's Views of War and Peace, in: *Journal of Peace Research*, Bd. 5, 1968, S. 268-276
- Roth, Karl Friedrich, *Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken*, Donauwörth 1967
- Roth, Karl Friedrich, Möglichkeiten und Wege der Friedenserziehung. Theoretische und schulpraktische Überlegungen zur Konfliktpädagogik, in: *Pädagogische Arbeitsblätter*, Jg. 21, 1969, S. 145-160
- Rotten, Elisabeth, *Friedenspädagogik*, in: *Lexikon der Pädagogik*, Bern 1950, Bd. 1, S. 484-486
- Roucaute, Jean (Hrsg.), *L'éducation pour la compréhension internationale face aux tensions intergroupes*, Hamburg 1965
- Sandner, Dieter, Gibt es eine ideologiefreie Friedenserziehung? Kritik des friedenspädagogischen Ansatzes der Studiengesellschaft für Friedensforschung e. V., in: *Werkhefte*, Jg. 25, 1971
- Scarbath, Horst, *Friedenserziehung*, in: *Pädagogisches Lexikon*, Gütersloh 1970, Sp. 967-971
- Scharffenorth, Gerta; Huber, Wolfgang (Hrsg.), *Bibliographie zur Frieden in Schule und Unterricht*, in: *Die Schulwarte*, Jg. 24, März/April 1971, S. 51-77
- Scharffenorth, Gerta; Huber, Wolfgang (Hrsg.), *Bibliographie zur Friedensforschung (Studien zur Friedensforschung, Bd. 6)*, Stuttgart und München 1970, S. 134-138
- Schmidt, Hans P., Aspekte und Ansätze einer Friedenspädagogik, in: *Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 26, 1971, S. 220-232
- Schmidt-Sinns, D., Der Krieg im Geschichtsbuch und die Erziehung zum Frieden, in: *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, Jg. 16, 1971, S. 164-171
- Schott, Franz, *Erziehungswissenschaft, Verhaltensforschung und Erzie-*

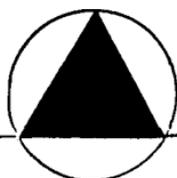
- hung zum Frieden, in: Die Deutsche Schule, Jg. 63, 1971, S. 458-467
- Senghaas, Dieter, Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt, in: ders., Abschreckung und Frieden, Frankfurt 1972, S. 242-252
- Serden, Hugo (Hrsg.), Education for International Understanding under Conditions of Tension, Hamburg 1962
- Simon, Ernst, Erziehung zum Frieden in Kriegszeiten - dargelegt am Beispiel Israels, in: Neue Sammlung, Jg. 11, 1971, S. 310-319
- Staehr, Gerda von, Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19, 1973, S. 255-267
- Stallmann, Martin (Hrsg.), Friedenserziehung und Religionsunterricht. Impulse - Berichte - Entwürfe (Religionspädagogische Praxis, Heft 6), Stuttgart, München 1972
- Strömnes, Martin, World Education for Peace. A Proposal for Special Leading Centers in World Education Regionally Distributed under the United Nations by UNESCO, Oslo 1959
- Teunissen, Paul, u. a., Erziehung zum Frieden, in: H. T. Risse; R. Lehmann (Hrsg.), Den Frieden planen, Mainz und München 1969, S. 121-146
- Trutwin, Werner, Frieden auf Erden, in: ders. (Hrsg.), Theologisches Forum. Texte für den Religionsunterricht, Heft 5, Düsseldorf 1971
- UNESCO (Hrsg.), Education for International Understanding. Examples and Suggestions for Classroom Use, Paris 1959
- UNESCO (Hrsg.), Les enfants et la paix, Education pour la comprehension internationale, in: Les carnets de l'enfance. Assignment children, 1967, No. 6
- Vetter, Karl Friedrich, Die integrierte Gesamtschule - ein Beitrag zur Friedenspolitik, in: Die Sprachheilarbeit, Jg. 16, Januar 1971, S. 1-10
- Vilmar, Fritz, Friedensforschung und Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 22, Heft 1, 1972, S. 9-16
- Wallner, Ernst, Frieden als politische Aufgabe, in: Politik und Soziologie, Jg. 1, Juni 1970, S. 23-35
- Willcock, J. B. (Hrsg.), Preparing Teachers for Education for International Understanding, Hamburg 1962
- Willke, Ingeborg, Internationale Verständigung als Bildungsauftrag der Schule, in: Bildung und Erziehung, Jg. 25, September/Oktober 1972, S. 31-48
- Winkhaus, Gerhard, Hilft nur noch Gewalt? Ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe II (12.-13. Schuljahr), in: Informationen zum Religionsunterricht, Jg. 3, 1971, Heft 1, S. 29-35, Heft 2, S. 29-38
- Winkler, Hans Joachim, Friedensforschung und Friedenspädagogik, in: Gegenwartskunde, Jg. 19, Januar 1970, S. 15-28
- Wulf, Christoph, Auf dem Wege zu einer transnationalen Friedenserziehung, in: Bildung und Erziehung, Jg. 25, September/Oktober 1972, S. 58-68

Wulf, Christoph (Hrsg.), Friedenserziehung in der Diskussion, München
1973

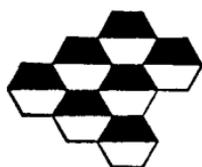
Wulf, Christoph (Hrsg.), Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973

Wulf, Christoph (Hrsg.), Handbook on Peace Education, Frankfurt/Oslo:
International Peace Research Association, Education Committee (im
Druck)

Zündel, Lothar; u. a., Krieg und Frieden. Unterrichtsprojekt für die Se-
kundarstufe II, in: Informationen zum Religionsunterricht, Jg. 3, 1971,
Heft 3, S. 34-39, Heft 4, S. 37-39



- 1 Klaus von Beyme**
Die politische Elite in der Bundesrepublik Deutschland
241 Seiten
- 2 Kurt Sontheimer**
Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland
3. Aufl., 15. Tsd. 237 Seiten
- 3 Horst Holzer**
Gescheiterte Aufklärung?
Politik, Ökonomie und Kommunikation in der Bundesrepublik Deutschland.
2. Aufl., 5. Tsd. 268 Seiten
- 4 Konstanzer Soziologenkollektiv**
Berufe für Soziologen
256 Seiten
- 5 Das politische System der Schweiz**
Hrsg. von Jürg Steiner unter Mitarbeit von Erwin Bucher, Daniel Frel und Leo Schürmann. 241 Seiten
- 6 Thomas Walde**
ND-Report
Die Rolle der Geheimen Nachrichtendienste im Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland. 379 Seiten
- 7 Klaus von Beyme**
Vom Faschismus zur Entwicklungsdiktatur - Machtelite und Opposition in Spanien
208 Seiten
- 8 Das Nord-Süd-Problem**
Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Hrsg. von Michael Bohnet. 2. Aufl., 7. Tsd. 305 Seiten
- 9 Politische Planung in Theorie und Praxis**
Hrsg. von V. Ronge und G. Schmieg. 245 Seiten
- 10 Kurt Sontheimer**
Das politische System Großbritanniens
220 Seiten
- 11 Hanns-Friedrich Lorenz**
Verwaltung in der Demokratie
Eine Einführung in die moderne Verwaltungswissenschaft. 174 Seiten
- 12 Klaus von Beyme**
Die politischen Theorien der Gegenwart
Eine Einführung. 337 Seiten
- 13 Pluralismus**
Konzeption und Kontroversen.
Hrsg. von F. Nuscheler und W. Steffani.
2. Aufl., 6. Tsd. 345 Seiten
- 14 Karl-Heinz Sohn**
Entwicklungspolitik
Theorie und Praxis der deutschen Entwicklungshilfe. 2. Aufl., 8. Tsd. 286 Seiten
- 15 Umweltgefährdung und Gesellschaftssystem**
Hrsg. von M. Glagow. 243 Seiten
- 16 Maurice Duverger**
Demokratie im technischen Zeitalter
Das Janusgesicht des Westens.
274 Seiten
- 17 Planungsorganisation**
Die Diskussion um die Reform von Regierung und Verwaltung des Bundes. Hrsg. v. R. Mayntz u. F. Scharpf. 240 Seiten
- 18 Theorien der internationalen Beziehungen**
Hrsg. v. D. Frei. 280 Seiten
- 19 Demokratisierung in Staat und Gesellschaft**
Hrsg. v. Martin Greiffenhagen. 484 Seiten
- 20 Erving Goffman**
Wir alle spielen Theater
Die Selbstdarstellung im Alltag
272 Seiten



Erziehung in Wissenschaft und Praxis

Beiträge zur Pädagogik der Gegenwart,
herausgegeben von Andreas Flitner

Elfriede Höhn

Der schlechte Schüler

Sozialpsychologische Untersuchungen
über das Bild des Schulversagers.
EWP 2. 5. Aufl., 19. Tsd. 238 Seiten

Einführung in pädagogisches Sehen und Denken

Texte, hrsg. von A. Flitner und H. Scheuerl.
EWP 3. 7. Aufl., 34. Tsd. 369 Seiten

Sport und Leibeseziehung

Sozialwissenschaftliche, pädagogische und
medizinische Beiträge. Hrsg. von H. Plessner,
H.-E. Bock und O. Grupe.
EWP 4. 3. Aufl., 12. Tsd., 400 Seiten

Willy Rehm

Die psychoanalytische Erziehungslehre

Anfänge und Entwicklung.
EWP 5. 2. Aufl., 7. Tsd. 228 Seiten

Erziehung in früher Kindheit

Pädagogische, psychologische und psycho-
analytische Texte. Hrsg. von G. Bittner und
E. Schmidt-Cords.
EWP 6. 5. Aufl., 23. Tsd. 420 Seiten

Unterricht

Aufbau und Kritik. Texte, hrsg. von
G. Dohmen und F. Maurer.
EWP 7. 4. Aufl., 21. Tsd. 208 Seiten

Andreas Flitner

Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik

Studien zur Schul- und Sozialerziehung.
EWP 9. 3. Aufl., 10. Tsd. 233 Seiten

Kreativität und Schule

Texte, hrsg. von G. Mühle und C. Schell.
EWP 10. 3. Aufl., 14. Tsd. 264 Seiten

Unterrichtsforschung

und didaktische Theorie

Texte, hrsg. von G. Dohmen, F. Maurer
und W. Popp.
EWP 11. 2. Aufl., 8. Tsd. 355 Seiten

Der Lehrer in Schule und Gesellschaft

Texte, hrsg. von K. Betzen und K. E. Nipkow.
EWP 12. 2. Aufl., 11. Tsd. 319 Seiten

Fritz Redl

Erziehung schwieriger Kinder

Beiträge zu einer psychotherapeutisch
orientierten Pädagogik. Bearbeitet und hrsg.
von R. Fatke.
EWP 13. 262 Seiten

Kollektiverziehung im Kibbutz

Texte zur vergleichenden Sozialisations-
forschung. Hrsg. von L. Liegler.
EWP 14. 338 Seiten

Team Teaching in der Schule

Texte, hrsg. von H.-W. Dechert.
EWP 17. 328 Seiten

Evaluation

Beschreibung und Bewertung von Unterricht,
Curricula und Schulversuchen. Texte, hrsg.
von C. Wulf.
EWP 18. 419 Seiten mit Tabellen

Jugendarbeit in der Diskussion

Pädagogische und politische Perspektiven.
Texte, hrsg. von Lothar Böhnisch.
EWP 19. 363 Seiten

Das Kinderspiel

Texte, hrsg. von Andreas Flitner.
EWP 20. 320 Seiten

Curriculum-Entwicklung im Vorschulbereich

Hrsg. von J. Zimmer.
EWP 21. Etwa 320 Seiten

Christoph Wulf

Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum

EWP 22. Etwa 340 Seiten

Piper

Serie Piper:

- 1 Hannah Arendt, Macht und Gewalt
- 2 Alexander und Margarete Mitscherlich, Eine deutsche Art zu lieben
- 3 Ich bin Bürger der DDR und lebe in der Bundesrepublik
Hrsg. Barbara Grunert-Bronnen
- 4 Christian Graf von Krockow, Nationalismus als deutsches Problem
- 5 Weizsäcker, Dohmen u. a., Baukasten gegen Systemzwänge
- 6 Aldous Huxley, Die Pforten der Wahrnehmung · Himmel und Hölle
- 7 Karl Jaspers, Chiffren der Transzendenz
- 8 Robert Havemann, Rückantworten an die Hauptverwaltung
»Ewige Wahrheiten«
- 9 Rudolf Wassermann, Der politische Richter
- 10 Hans Albert, Plädoyer für kritischen Rationalismus
- 11 Friedrich Gulda, Worte zur Musik
- 12 Hannah Arendt, Walter Benjamin · Bertolt Brecht
- 13 Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie
- 14 Mario Wandruszka, Interlinguistik: Umriese einer neuen Sprachwissenschaft
- 15 Michael Wertheimer, Kurze Geschichte der Psychologie
- 16 Hauptworte – Hauptsachen. Zwei Gespräche: Heimat Nation.
Hrsg. Mitscherlich / Kalow
- 17 Grebing / Greiffenhagen / Krockow / Müller, Konservatismus –
Eine deutsche Bilanz
- 18 Leszek Kolakowski, Die Philosophie des Positivismus
- 19 Carlo M. Cipolla / Knut Borchardt, Bevölkerungsgeschichte Europas
- 20 Christa Meves, Verhaltensstörungen bei Kindern
- 21 Herbert Giersch, Kontroverse Fragen der Wirtschaftspolitik
- 22 Andreas Flitner, Spielen – Lernen
- 23 Karl Jaspers, Aspekte der Bundesrepublik
- 24 Biologie und Gesellschaft. Hrsg. Watson Fuller
- 25 Christian Graf von Krockow, Sport und Industriegesellschaft
- 26 Karl W. Deutsch, Der Nationalismus und seine Alternativen
- 27 Gerd Albers, Was wird aus der Stadt?
- 28 Über Eigentum und Gewalt. Zwei Gespräche. Hrsg. Mitscherlich /
Kalow
- 29 Jesus und Freud. Hrsg. Heinz Zahrnt
- 30 Hermann Rudolph, Die Gesellschaft der DDR – eine deutsche
Möglichkeit?
- 31 Hans Bender, Telepathie, Hellsehen und Psychokinese
- 32 Hildegard Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform?
- 33 Jürgen-Peter Stössel, Psychopharmaka – die verordnete Anpassung
- 34 Hans Möller, Das Ende einer Weltwährungsordnung?
- 35 Die Rolle der Neuen Linken in der Kunstindustrie.
Hrsg. Willy Hochkeppel

Serie Piper:

- 36 Hannah Arendt, Wahrheit und Lüge in der Politik
- 37 Leonie Ossowski, Zur Bewährung ausgesetzt
- 38 August Kühn, Westend-Geschichte
- 39 Theodor Eschenburg, Matthias Erzberger
- 40 Knut Borchardt, Die Industrielle Revolution in Deutschland
- 41 Iring Fetscher, Modelle der Friedenssicherung
- 42 Über Treue und Familie. Zwei Gespräche
Hrsg. A. Mitscherlich / G. Kalow
- 43 Enteignung durch Inflation? Hrsg. Johannes Schlemmer
- 44 Jan Kott, Spektakel – Spektakel
- 45 Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft
- 46 Anpassung als Notwendigkeit. Hrsg. Johannes Schlemmer
- 47 Claus Biegert / Diethard Wies, Dein Kind ist kein Eigentum
- 48 Marcel Reich-Ranicki, Über Ruhestörer
- 49 Leszek Kolakowski, Die Gegenwärtigkeit des Mythos
- 50 Konrad Lorenz, Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit
- 51 Walter Jens, Fernsehen – Themen und Tabus
- 52 Robert Heiss, Utopie und Revolution
- 53 Jacques Berna, Kinder beim Analytiker
- 55 Manfred Bosch / Klaus Konjatzky, Für wen schreibt der eigentlich?
- 56 Wolfgang Schmidbauer, Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik
- 57 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz
- 58 Werkkreis Literatur der Arbeitswelt, Ein Baukran stürzt um
- 59 Joachim Seyppel, Wer kennt noch Heiner Stuhlfauth
- 60 Hans-Jochen Vogel, Reale Reformen
- 61 Hans Eggers, Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert
- 62 Erving Goffmann, Interaktion: Spaß am Spiel / Rollendistanz
- 63 Können wir unsere Zukunft überleben? Hrsg. G. R. Urban
- 64 Friedenserziehung in der Diskussion. Hrsg. Chr. Wulf
- 65 H. Kolitzus / G. Rager, Die 15-Minuten-Realität
- 66 Fasil Iskander, Das Sternbild des Ziegentur
- 67 Ignatij Dworjatzkij, Der Außenseiter
- 68 Neue Ziele für das Wachstum. Hrsg. J. Schlemmer
- 69 Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Vom Mythos der aggressionslosen Urgesellschaft
- 70 Günter Ammon, Psychoanalyse und Psychosomatik
- 71 Hanne-Lore von Canitz, Droge und Sexualität
- 73 K. Thimm / D. Echols, Schwarze in Deutschland
- 74 E. Ansermet / C. Piguet, Gespräche über Musik
- 75 Information und Imagination

Serie Piper:

Christoph Wulf (Hrsg.)
Friedenserziehung in der Diskussion

Im November '72 fand in Bad Nauheim der internationale Kongreß »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« statt, der als Markstein für die Bemühungen um Friedenserziehung angesehen werden kann. Die wichtigsten Ergebnisse sind in diesem Band zusammengestellt. Er enthält Beiträge von: Mendlovitz, Boulding (USA); Galtung (Norwegen); Mazrui (Uganda); Kothari, Dasgupta (Indien); Halasz (Ungarn); Hohendorf (DDR); Gamm, von Hentig, Horn, Schmidt-Mummendey, Senghaas u.a. (BRD).