

Nicklas, Hans

Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 99-103. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Nicklas, Hans: Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 99-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228346 - DOI: 10.25656/01:22834

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228346>

<https://doi.org/10.25656/01:22834>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubuern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?

Die Abspaltung der Erziehung von den allgemeinen Lebensbezügen, die Errichtung spezieller Erziehungsinstitutionen wie der Schule und die Verwissenschaftlichung der Pädagogik haben das Mißverständnis entstehen lassen, daß das Erreichen bestimmter Erziehungsziele in hohem Maße von bewußtem erzieherischen Handeln abhinge. Die Professionalisierung der Erziehung, die im ausgehenden Mittelalter begann, dann in der Aufklärung starke Impulse erhielt und schließlich in der behavioristischen Psychologie und Pädagogik kulminierte, führte zu der Auffassung, daß beliebige Erziehungsziele erreichbar seien, wenn nur die „richtigen“, d. h. zweckrationale Methoden, angewendet würden. Diese Auffassung vergißt, daß die intentionalen erzieherischen Einflüsse nur die Spitze eines Eisberges darstellen, daß selbst bei hoher Pädagogisierung der Umwelt des Kindes dessen Entwicklung viel stärker von Einflüssen bestimmt wird, die unterhalb oder neben den bewußten intendierten Erziehungsmaßnahmen wirksam werden. Neben dem „offiziellen“ Lehrplan der Eltern und der Schule gibt es einen „heimlichen“ Lehrplan, der sehr viel wirksamer ist als alle geplanten Einflüsse¹.

Die Komplexität des Problems kann hier nicht behandelt werden; es soll nur angedeutet werden, welche Folgen sich für die Friedenserziehung daraus ergeben. DIETER SENGHAAS hat das Problem benannt in der Frage nach der Möglichkeit der „Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt“ (SENGHAAS 1969, S. 258). „Friedlose Welt“ darf man dabei nicht nur auf den Bereich des internationalen Systems beziehen, dort werden die Strukturen der Unzufriedenheit nur am augenfälligsten deutlich. Auch die zwischenmenschlichen Beziehungen in Alltagssituationen sind ebenso wie die gesellschaftlichen Strukturen in hohem Maße unfriedlich.

Ich habe Vorbehalte gegen den Ausdruck „Friedenserziehung“. Er könnte Assoziationen wecken wie „Erziehung zur Friedfertigkeit“. Eine solche Erziehung könnte Anpassung an die Strukturen der Unfriedlichkeit bedeuten, ein Sich-Abfinden mit dem gegenwärtigen Zustand der Welt. Frieden ist ein Ziel, das erst noch durch gemeinsames Handeln hergestellt werden muß. Friedenserziehung kann also nur bedeuten: Erziehung zur Friedensfähigkeit (NICKLAS/OSTERMANN 1976, S. 39ff.). In LUTHERS Übersetzung von „eirenepoiōi“ mit „Friedfertigen“ (Matth. 5, 9) klingt durchaus aktives Handeln mit. Der griechische Text spricht von „Friedensmachern“, „Friedensstiftern“. Es ist also ein aktives Verhalten gemeint, nicht die Einübung von passiver Duldsamkeit.

¹ Zum „heimlichen Lehrplan“ vgl. ZINNECKER 1975. In dieser Veröffentlichung bezieht sich der Ausdruck vor allem auf die Ebene des sozialen Lernens neben und unterhalb der geplanten Unterrichtsveranstaltungen in der Schule. Hier wird der Ausdruck allgemeiner als Bezeichnung aller Lernvorgänge verwendet, die nicht intendiert sind.

Auf der Mikroebene der Erziehung soll also erreicht werden, was zu den Gegebenheiten auf der Makroebene von Gesellschaft und Politik im krassen Gegensatz steht. Ich möchte dieses Dilemma noch etwas genauer beschreiben.

Friedensfähigkeit ist nicht „machbar“, weil soziale Fähigkeiten sich nur in der Interaktion mit der konkret vorfindlichen Gesellschaft herausbilden und diese alles andere als friedlich ist. BRECHT läßt in den „Flüchtlingsgesprächen“ Ziffel darüber meditieren, was geschehen würde, wenn in einer idealen Schule die Kinder gerecht und verständig behandelt würden, wenn sie also zur Friedensfähigkeit erzogen würden. Die Antwort: „Alles, was sie in der Schule, im Verkehr mit den Lehrern, gelernt hätten, müßte sie draußen im Leben, das so sehr anders ist, zu den lächerlichsten Handlungen verleiten. Sie wären kunstvoll darüber getäuscht, wie sich die Welt ihnen gegenüber benehmen wird. Sie würden fair play, Wohlwollen, Interesse erwarten und ganz und gar unerzogen, ungerüstet, hilflos der Gesellschaft ausgeliefert sein“ (BRECHT 1961, S. 35).

TALCOTT PARSONS hat gezeigt, wie die konkurrenzförmige Organisation in weiten Bereichen unserer Gesellschaft ein hohes Aggressionspotential erzeugt und auf welche Weise dieses Potential, das den inneren Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet, kanalisiert wird. Familie und Verwandtschaftssystem auf der einen Seite und das Berufssystem auf der anderen sind nach PARSONS die Hauptproduktionsstätten der Aggression, weil das Konkurrenzsystem mit Notwendigkeit mehr „Verlierer“ produziert als „Gewinner“ (PARSONS 1964, S. 242). Psychologisch formuliert heißt dies, daß bei konkurrenzförmig strukturierten Interaktionen die Zahl der Frustrationserfahrungen die Erfolgserlebnisse übersteigen muß, da die Zahl der Konkurrenten die zu verteilenden Güter in der Regel um ein Vielfaches übersteigt. Das Konkurrenzsystem ähnelt in seiner Struktur dem Nullsummentypus der Spieltheorie. Man kann sich dies leichter an Gesellschaftsspielen des Nullsummentypus wie „Mensch ärgere dich nicht“ veranschaulichen: Es gibt einen Gewinner, aber mehrere Verlierer. (Nullsummentypus bedeutet: Gewinn und Verlust addiert ergeben Null, d. h. was ein Spieler gewinnt, verliert notwendigerweise ein anderer Spieler.) Die Strategie, die man bei einem Nullsummenspiel anwenden muß, ist immer eine doppelte: Man muß den eigenen Vorteil optimieren und den Mitspielern Schaden zufügen. So wird der eigene Gewinn immer im Zusammenhang mit dem Verlust eines anderen gesehen: Ich kann nur das gewinnen, was ein anderer verliert. So erscheint gleichsam als Naturkonstante, was nur Eigenschaft einer spezifischen Organisationsform zwischenmenschlicher Interaktionen ist, der konkurrenzförmigen².

Wir spielen in weiten Bereichen in unseren sozialen Interaktionen Nullsummenspiele, nur daß hier mehr davon abhängt als bei einem Spiel. Wir tun dies nicht freiwillig, sondern die gegebene Struktur der Gesellschaft zwingt uns dazu. KAREN HORNEY hat dies sehr eindringlich beschrieben:

„Unsere moderne Zivilisation beruht ökonomisch auf dem Prinzip des individuellen Wettbewerbs. Das isolierte Individuum muß sich mit anderen Individuen der gleichen Gruppe in einen Kampf einlassen, muß sie überragen und häufig beiseite schieben. Der Vorteil des einen ist oft der Nachteil des anderen. Das seelische Resultat dieser Situation besteht in einer allgemeinen feindlichen

2 In der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) (Adresse: Leimenrode 29, 6000 Frankfurt/M. 1) werden im Rahmen eines Forschungsprojekts unter Leitung des Verfassers die psychischen Auswirkungen von Gesellschaftsspielen untersucht und der Versuch unternommen, Gesellschaftsspiele, die nicht dem Modell der Nullsummenspiele folgen, zu entwickeln. Vgl. HANS NICKLAS/ÄNNE OSTERMANN (1979).

Spannung zwischen den einzelnen. Jeder ist der wirkliche oder potentielle Konkurrent jedes anderen. Diese Situation wird deutlich zwischen Mitgliedern der gleichen Berufsgruppe sichtbar, trotz aller gegenseitigen Bemühungen, sich fair zu benehmen, oder Versuchen, seine Gefühle hinter höflicher Rücksichtnahme zu verbergen. Jedoch muß betont werden, daß der Wettbewerb und die potentielle Feindseligkeit, die er im Gefolge hat, sämtliche menschlichen Beziehungen durchdringen. Der Wettbewerb ist einer der allerwesentlichsten Faktoren in sozialen Beziehungen“ (HORNEY 1974, S. 178; vgl. auch MARCUSE 1969 [Anhang]).

Auch die psychologischen Folgen der Konkurrenzförmigkeit unserer Beziehungen hat KAREN HORNEY angedeutet:

„Die potentiell feindselige Spannung zwischen Individuen führt zu einer steten Erregung von Furcht – Furcht vor der potentiellen Feindseligkeit anderer, verstärkt durch eine Vergeltungsfurcht für die eigenen Feindseligkeiten. Eine andere wichtige Quelle der Furcht in einem normalen Individuum ist die Aussicht auf Mißerfolg. Die Furcht vor Mißerfolg ist sehr realistisch, weil im allgemeinen die Möglichkeiten eines Mißlingens viel größer sind als die eines Gelingens und weil ein Mißerfolg in einer konkurrierenden Gesellschaft eine realistische Vereitelung von Bedürfnissen mit sich bringt. Dies bedeutet nicht nur ökonomische Unsicherheit, sondern auch einen Prestigeverlust und alle möglichen gefühlsmäßigen Enttäuschungen“ (HORNEY 1974, S. 178f.).

Vielfältig sind die Zwänge, sich mit diesem Zustand abzufinden und sich anzupassen, weil Anpassung, wenn auch nicht Erfolg, so doch psychisches Überleben verspricht. Es ist nur folgerichtig, daß eine ganze Reihe von Büchern aus der Sachbuchliteratur unter dem Motto: „Wie habe ich Erfolg im Leben“ diese Anpassung in handfeste Lebensregeln umformuliert hat. Dazu nur ein Beispiel:

Ein Autor schreibt, im „natürlichen Spiel des Zusammenlebens“ wolle jeder möglichst viel für sich gewinnen. In diesem Kampf aller gegen alle blieben die auf der Strecke, die es nicht verstünden, sich durchzusetzen. Ein Handicap sei dabei der Glaube an eine Welt, die es nicht gäbe. Diese illusionäre Welt drücke sich in folgenden Schlagworten aus:

- Denke nicht an Dich. Nimm Rücksicht auf die anderen. Wir alle sitzen in einem Boot.
- Nur wenn Du anderen hilfst, wird auch Dir geholfen.
- Im Interesse der Gemeinschaft muß Du die eigenen Interessen zurückstellen.
- Alle für einen, einer für alle.
- Sei immer für andere da, sie werden es Dir danken.

Demgegenüber müsse man nüchtern erkennen, daß nur folgende Regeln zum Erfolg führten:

- Wer immer nur Rücksicht auf andere nimmt, ohne an sich selbst zu denken, wird ausgenützt.
- Nachgiebigkeit wird als Schwäche ausgelegt und verleitet andere dazu, uns weiter auszubeuten.
- Niemand hilft uns, wenn er nicht selbst dabei einen Vorteil sieht (KIRSCHNER 1978, S. 15f.).

Diese Ratschläge sind realistisch in dem Sinne, als sie die konkreten Alltagserfahrungen der Menschen spiegeln. Sie wenden das affirmativ, was bei BRECHT kritisch gemeint ist.

Die Alltagsformeln des Lebenshilfe-Autors sind insofern politisch relevant, als sie für viele Menschen zugleich Interpretationsraster für die „große Politik“ darstellen. Die „Politik der Stärke“ ist für große Teile der Bevölkerung deshalb plausibel, weil sie mit diesen Alltagsformeln übereinstimmt. REAGANS straforientierte Politik der Sowjetunion gegenüber ist wie eine Illustration der Sentenz: „Wer nicht hören will, der muß fühlen.“

Eine solche, auf einen äußeren Feind fixierte Politik erfährt Verstärkung durch die innergesellschaftlich entstandenen aggressiven Triebspannungen. Es gibt zahlreiche Hemmungen, diese in den kleinen Gruppen auszuagieren, in denen sie entstanden sind. Im äußeren Feind steht ein Objekt zur Verfügung, diese Spannungen gesellschaftlich ungefährlich zu kanalisieren:

„Aggressivität gegen ihn ist daher nicht mit dem gleichen Makel der Schimpflichkeit oder mit der unmittelbaren Vergeltungsgefahr belastet wie die Aggressivität gegen die eigenen ‚Mitbürger‘. In der Feindschaft gegen den Fremden steht damit ein Mittel zur Verfügung, die hauptsächlich,

unmittelbar drohenden Gruppenkonflikte zu überwinden und ‚Einigkeit‘ zu erzielen – jedoch nur auf Kosten einer zwar weniger direkten, dafür aber weit gefährlicheren Bedrohung der Sicherheit, da die Nationalstaaten heute über so zerstörerische Waffen verfügen, daß der Krieg zwischen ihnen dem Selbstmord nahekommt.

Das ungeheure Aggressivitätsreservoir in der westlichen Welt ist also auf das schärfste gehemmt, direkten Ausdruck in jenen kleineren Gruppen zu finden, in denen es in erster Linie erzeugt worden ist. Die Gesellschaftsstruktur, die diese Aggressivität hervorbringt, prädisponiert ihre Kanalisierung in Gruppenantagonismen“ (PARSONS 1964, S. 251).

So ergibt sich auf der Ebene der Weltpolitik der gleiche Widerspruch zwischen Zielen der Friedensfähigkeit und den Erfahrungen der Menschen. DIETER SENGHAAS hat dies am Beispiel der Abschreckungspolitik gezeigt:

„Ausdruck dieses Unfriedens sind Praktiken, die auf dem gegenwärtigen Stand der internationalen Beziehungen am besten mit Abschreckung umschrieben werden. Abschreckung ist also nicht nur eine punktuelle politische Strategie, sondern eine Organisationsform internationaler Beziehungen, die in Gesellschaften, die Abschreckungspolitik betreiben, entsteht und die auf diese Abschreckungsgesellschaften zurückwirkt. Die zentrale Frage, die sich eine Friedenspädagogik zu stellen hat, ist also die: Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (SENGHAAS 1969, S. 258).

Gegen die kompakte Macht der Friedlosigkeit erziehen zu wollen, erscheint hoffnungslos idealistisch. Die in die Gesellschaft und das internationale System eingebaute Gewalt ist der stärkere Erzieher. Die Tendenzen der Unfriedlichkeit vollziehen sich über die Köpfe der Menschen hinweg, wie die jüngste Rüstungseskalation zeigt. Aber dennoch ist daran festzuhalten, daß es ein von den Menschen selber produziertes Unheil ist, das ihnen als Raketen, Neutronenwaffen und Cruise missiles entgegentritt.

Welche Möglichkeit gibt es, aus diesem Teufelskreis herauszukommen? Erziehung zur Friedensfähigkeit hat nur dann eine Chance, wenn es in der Realität Ansätze zur Veränderung des Systems des Unfriedens gibt, wenn gesellschaftliche Tendenzen vorhanden sind, an die die Erziehung anknüpfen kann. Nur durch die Verbindung der erzieherischen Bemühungen mit verändernder Praxis kann Friedensfähigkeit entwickelt werden³.

Gibt es in der Realität solche Anknüpfungspunkte? Noch vor wenigen Jahren hätte man diese Frage verneinen müssen. THOMAS S. KUHN (1978) hat zur Beschreibung der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen den Begriff des Paradigmawechsels eingeführt. Nach seinen Untersuchungen vollzieht sich der wissenschaftliche Fortschritt zunächst in der Form eines kontinuierlichen, stetigen Prozesses. In dieser Phase werden Daten gesammelt und das System des Wissens kumulativ ausgebaut. Dann aber gibt es Knoten- oder Gelenkstellen, an denen das alte Wissenschaftsparadigma durch ein neues ersetzt

3 MARX hat in der dritten FEUERBACH-These versucht, das Dilemma aufzulösen, das darin besteht, daß die Verhältnisse verändert werden müßten, um Menschen fähig zu machen, die Verhältnisse zu verändern: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß.“ Seine Antwort lautet, daß das „Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung... nur als revolutionäre Praxis und rationell verstanden werden“ kann. ENGELS hat in seiner überarbeiteten Fassung den Ausdruck durch „revolutionäre Praxis“ ersetzt. Diese interpretierende Veränderung ist wichtig, weil hierdurch Assoziationen wie Barrikaden und Straßenkämpfe abgewehrt werden, die eine Einengung bedeuten würden, die an dieser Stelle falsch wäre, da es Marx um die Bestimmung eines allgemeinen Verhältnisses geht (vgl.: MARX-ENGELS Werke, Bd. 3, S. 5f. und 535).

wird. In diesen Revolutionen der Wissenschaft – die Entdeckungen von Kopernikus oder Einstein bezeichnen solche Umwälzungen – wird das alte wissenschaftliche Weltbild umgestürzt, und ein neues Paradigma setzt sich durch.

Versucht man, dieses Modell auf die Politik – im weitesten Sinn des Wortes – zu übertragen, so zeigt sich, daß es hier ähnliche Paradigmawechsel gibt. Die Reformation, die Französische Revolution und die Durchsetzung der Idee der Volkssouveränität wären Beispiele solchen Paradigmawechsels, der charakterisiert ist durch die Gleichzeitigkeit der Veränderungen im sozioökonomischen Prozeß und den Bewußtseinsformen des politischen Selbstverständnisses. Diese Uminterpretation des KUHNschen Modells im Sinne einer materialen Dialektik führt zu der Frage, ob die Anzeichen eines Paradigmawechsels verstanden werden können als Indices für die Möglichkeit einer umwälzenden Praxis.

Es gibt heute viele Anzeichen für das sich ausbreitende Gefühl der Unzulänglichkeit der traditionellen politischen Paradigmen. Die neue Sensibilität für Natur und Umwelt, der Zweifel an dem Nutzen der Kernenergie und der Großtechnologie, dem Wachstumsglauben und dem Leistungsbegriff, die zahlreichen Bürgerinitiativen und Protestbewegungen, die Frauen- und schließlich auch die Friedensbewegung signalisieren eine zunehmende Erkenntnis der Unzulänglichkeit der herrschenden Paradigmen. So gilt das Paradigma „Sicherheit durch Stärke“ keineswegs mehr unbefragt, und eine zunehmende Zahl von Menschen ist nicht mehr bereit, die Sicherung des Friedens durch die Perfektion der Mittel des Krieges und seine umfassende Verbreitung hinzunehmen. Es kann hier nicht diskutiert werden, welche sozioökonomischen Entwicklungen die Voraussetzungen für diese Veränderungen im Verständnis des Politischen waren. Aber für die Erziehung zur Friedensfähigkeit ergibt sich die Möglichkeit, hier anzuknüpfen. Die Diskussion solcher Möglichkeiten scheint mir die zentrale Frage zu sein, wenn die Friedenspädagogik aus der Beschränkung gutgemeinter, aber idealistischer Konzepte herauskommen will.

Literatur

- BRECHT, B.: Flüchtlingsgespräche. Frankfurt/M. 1961.
HORNEY, K.: Der neurotische Mensch unserer Zeit. München 1974.
KIRSCHNER, J.: Die Kunst ein Egoist zu sein. Das Abenteuer, glücklich zu leben, auch wenn es anderen nicht gefällt. München 1978.
KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. rev. u. erg. Aufl. Frankfurt/M. 1978.
MARCUSE, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1969.
MARX-ENGELS Werke. Bd. 3. Berlin 1962.
NICKLAS, H./OSTERMANN, Ä.: Zur Friedensfähigkeit erziehen. München 1976.
NICKLAS, H./OSTERMANN Ä.: Ist ein Friedensmonopoli möglich? Zur Möglichkeit der Entwicklung kooperativer Gesellschaftsspiele. Arbeitspapier des HSFK 23/1979.
PARSONS, T.: Soziologische Theorie. Neuwied 1964.
SENGHAAS, D.: Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit. Frankfurt/M. 1969.
ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Nicklas, Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, Leimenrode 29, 6000 Frankfurt/M.