

Flitner, Andreas

Friedenserziehung im Streit der Meinungen

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 763-777



Quellenangabe/ Reference:

Flitner, Andreas: Friedenserziehung im Streit der Meinungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 6, S. 763-777 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144136 - DOI: 10.25656/01:14413

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144136>

<https://doi.org/10.25656/01:14413>

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

Jahrgang 32 – Heft 6 – Dezember 1986

I. Thema: Friedenspädagogik

- ANDREAS FLITNER Friedenserziehung im Streit der Meinungen 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER „Feindbilder abbauen“. Kulturwissenschaftliche Bemerkungen anlässlich zweier Kongresse zur Friedenskultur 779
- GISELA MILLER-KIPP Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopferbrechen 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING Die Bedeutung von „Kriegsspielzeug“ in der Lebenswelt von Grundschulkindern. Unterrichtsgespräche mit 4. Grundschulklassen 797

II. Weitere Beiträge

- WERNER ESSER Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER „... dann wäret ihr selbst Gleichnisse geworden...“. Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und die Rolle des sprachlichen Handelns 829
- HERMANN RÖHRS Der Einfluß der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft 865

III. Rezensionen

- MARGARETE KONZETT DIETER S. LUTZ (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980/83 879

ANDREAS FLITNER	JOHN WHITE (Ed.): Lessons Before Midnight. Education for Reason in Nuclear Matters 881
MARGARETE KONZETT	HARVARD EDUCATIONAL REVIEW: Education and the Threat of Nuclear War 884
DORIS KNAB	HERWIG BLANKERTZ et al. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1 und 9.2) 888
KARLHEINZ FINGERLE	WERNER ZIMMERMANN: Die gymnasiale Oberstufe: Grundzüge – Reformkonzepte – Problemfelder 893
PETER FAUSER	GERO LENHARDT: Schule und bürokratische Rationalität 896
MARTIN SCHWONKE	PETER BÜCHNER: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens 900

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	905
-------------------------------	-----

Contents

I. Topic: Peace Education

- ANDREAS FLITNER The controversial debate on peace education in schools 763
- HILDEGARD CANCIK-
LINDEMAIER On sacrifice and stereotypes of the enemy 779
- GISELA MILLER-KIPP Peace education in theory and practice – a review
1980–1986 787
- GISELA WEGENER-
SPÖHRING The significance of war toys in the world of elementary
school children. Class discussions with forth grad-
ers 797

II. Other Contributions

- WERNER ESSER The better state within the worse – An essay on
cultural pessimism and cultural optimism in the works
of Kurt Hahn 811
- HEINER HIRBLINGER The theory-practice problem in pedagogics of verbal
interaction 829
- HERMANN RÖHRS The impact of Humboldt's concept of the university
on the development of American universities 849
- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN The situation of junior staff in the field of educational
science 865

III. Book Reviews 879

IV. Documentation

New Books 905

Friedenserziehung im Streit der Meinungen

Zusammenfassung

Die Konferenz der Kultusminister hat sich über eine gemeinsame Empfehlung zum Thema Friedenserziehung und Verteidigungspolitik in der Schule nicht einigen können. Ihr Streit wird zum Anlaß genommen, Berechtigung und Sinn von staatlichen Zielformulierungen zu prüfen. Kann den Lehrern über die basalen Werte der Verfassung hinaus ein Gesinnungsunterricht auferlegt werden, zumal in Themen, zu denen die Auffassungen und moralischen Bewertungen so strittig sind wie zur Verteidigungspolitik? Andererseits: kann ihnen zugestanden werden, ihre eigene friedenspädagogische Position im Unterricht mitzuteilen? Möglichkeiten und Grenzen eines erziehenden Unterrichts zwischen „Information“ und „Indoktrination“ sind zu bemessen nach dem Recht und Anspruch der Schüler/innen, im Spannungsfeld der Meinungen eine eigene Position zu finden.

1. Der Konflikt in der Kultusministerkonferenz

Die zweieinhalbjährigen Beratungen in der Kultusministerkonferenz über die Themen „Friedenserziehung“ oder „Friedenssicherung“ im Unterricht haben ihr Ziel nicht erreicht. Vorgenommen hatten sich die Minister, eine gemeinsame Empfehlung zu erarbeiten, die den Unterricht und die Lehrerbildung anregen sollte. Statt dessen kamen, nach lebhaften Auseinandersetzungen nicht nur in der KMK, sondern auch in nahezu allen Länderparlamenten, zwei deutlich unterschiedene Texte für die sozialdemokratisch und die christdemokratisch regierten Länder zustande (LUTZ 1984; vgl. KONZETT 1986). In einigen Ländern ist daraufhin mit der Bekanntgabe der beiden Texte der Konflikt selber deutlich gemacht worden, in anderen hingegen wird nur der Text der eigenen politischen Gruppe verbreitet¹. Die Diskussionen gehen aber weiter. Den Dissens über die Friedenspolitik von den Schulen fernzuhalten, scheint nicht möglich; und besonders da, wo er autoritativ oder behördlich beseitigt werden, d. h. zugunsten der einen Auffassung entschieden werden soll, können Konflikte nicht ausbleiben.

Die Bedeutung dieser Vorgänge reicht weit über das Thema „Friedenserziehung“ hinaus. Es treten hier gegensätzliche Auffassungen von Aufgaben und Möglichkeiten der Schulerziehung zutage, die einer gründlichen pädagogischen Diskussion bedürfen.

Der Anstoß zu dieser Auseinandersetzung kam nicht aus den Kultusbehörden, sondern ging vom Verteidigungsministerium aus (LUTZ 1984, S. 19, S. 58 ff.). Alarmiert durch die hohe Zahl von Wehrdienstverweigerern unter den Abiturienten hat Minister HANS APEL 1980 das Gespräch mit den Kultusministern gesucht. Angesichts der Quoten der Verweigerer in den verschiedenen Schularten war die Meinung aufgekommen, daß die Höhe oder Dauer der Schulbildung und die Verweigerung des Wehrdienstes etwas miteinander zu tun haben. Daß die sonst gegenüber Bundesinitiativen sehr zurückhaltende KMK eine Aussprache mit dem Verteidigungsminister auf ihre Tagesordnung nimmt, kann noch als normaler Vorgang der bildungspolitischen Diskussion angesehen werden. Aber schon die

Benennung des Tagesordnungspunkts: „Behandlung verteidigungspolitischer Fragen im Unterricht“ hätte Anlaß zu einer grundsätzlichen Klärung geben können. Zwar gehört der Unterricht über die Staatsorgane und damit auch über die Bundeswehr zu den akzeptierten Themen der politischen und staatsbürgerlichen Erziehung. Wenn aber die aktuelle Verteidigungspolitik (Wirtschaftspolitik, Umweltpolitik, Asylpolitik, Außenpolitik) mit direkten Zielwünschen in den Unterricht gelangen sollen, so werden unter den für Schule Verantwortlichen und von Schule Betroffenen sehr bald Alarmlichter angehen.

Der Wunsch, mit Hilfe der Schule soziale und politische Probleme in Ordnung zu bringen oder jedenfalls im Staatssinne zu beeinflussen, ist freilich so alt wie die Pflichtschule selber. Waren es, nach Ablösung der kirchlichen durch die staatlichen Schulordnungen, im 18. Jahrhundert merkantilistische Staatsinteressen (wie die Bereitschaft, traditionelle Formen der Agrarwirtschaft zum Beispiel durch Kartoffelanbau und Seidenraupenzucht zu ersetzen), so wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts Loyalitätserzeugung für das Herrscherhaus, patriotische Gesinnung, körperliche Ertüchtigung, Stärkung des Wehrwillens und Bekämpfung sozialdemokratischer Gesinnungen ganz unumwunden der Schule abverlangt. Aber auch in den demokratischen Epochen des Schulaufbaus, nach dem Ersten und wieder nach dem Zweiten Weltkrieg, finden wir die Schule für alle möglichen Ziele der Politik eingespannt. Problembereiche, die größtenteils aus der industriellen und ökonomischen Entwicklung entstanden sind, werden der Schule zur Bearbeitung zugewiesen: *Verkehrserziehung* wegen des in alle Lebensräume gefährlich vordringenden Autoverkehrs; *Sparerziehung* und *Konsumerziehung* als Gegengewicht zur ständigen öffentlichen Stimulation des Verbrauchs; *Medienerziehung* wegen der Wirklichkeitsverzerrung durch immer gewaltigere Medienangebote; *Sexualerziehung* im Kontext der kommerzialisierten Sexualität; *Drogenerziehung* wegen des alle Schulen erreichenden Drogenhandels, und so fort.

Was dem unmittelbaren Schutz und der Selbstbehauptung der Kinder und Jugendlichen dient, dem wird man im öffentlichen Schulwesen den Raum schwerlich verweigern können, wiewohl genau genommen solche aktuellen Hilfeleistungen durch den Auftrag der Schulen, wie ihn die Länderverfassungen formulieren (vgl. HECKEL/AVENARIUS 1986, Kap. 4.1), kaum zu decken sind. Anders steht es mit dem Versuch, bestimmte *Gesinnungen*, *moralische Verpflichtungen* oder *politische Beeinflussungen* auf dem Wege über die Schule auszubreiten, zum Beispiel die Jugend zu überzeugen, „daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind“ (ORDRE WILHELMS II., in: MICHAEL/SCHOPP 1973, S. 409); oder auch das Wehrmotiv „bei allen Schülern so auszuprägen, daß sie bewußt und bereitwillig ihren persönlichen Beitrag zum sicheren Schutz des Friedens und des Sozialismus leisten und bereit sind, das Leben für die Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes einzusetzen“ (DDR-Handbuch für die Klassenleiter, zit. nach ACKERMANN/GLASHAGEN 1982, S. 99).

2. Unterrichten oder erziehen?

Manipulation und Gesinnungslenkung dieser Art sollen in der Schule nicht geschehen, darin sind sich die Texte zur Friedenserziehung einig. Doch kann die Schule

sich nicht auf einen neutralisierten Unterricht beschränken. Als bloße Informations- und Unterrichtsanstalt würde die Schule weder pädagogisch noch politisch und verfassungsrechtlich ihre Aufgabe erfüllen.

Eine Schule nur für Information oder Instruktion wäre nur dort denkbar, wo das, was zu lehren und zu erlernen ist, als ein festes und unanzweifelbares System von Fakten bestünde. Schon wo die Auswahl der Gegenstände zu treffen ist, wo die Zugangswege und wissenschaftlichen Fragestellungen zu eröffnen sind, welche die Fakten erst freisetzen, und wo es um Bewertung und um Verständnis von Zusammenhängen geht, kommt das bloß informierende Unterrichten schnell an sein Ende. Da aber die Jugendlichen den Sinn und die Bedeutung des Lernens auf vielen Gebieten erst erfahren und sich in der Fülle möglichen Wissens erst zurechtfinden müssen, so muß die Schule sich auch dafür zuständig fühlen, das *Interesse für die Sache* zu erzeugen, das *Bedürfnis für eine Auseinandersetzung und Bewertung* zu fördern, die *Orientierung in der Fülle des Lernbaren* zu ermöglichen und die *soziale Bedeutung und öffentlichen Konsequenzen* des Wissens und der Wissenschaft zu bedenken. Schulunterricht ohne diesen sinngebenden Kontext, ohne die Förderung nicht nur des Lernens, sondern der lernenden Personen, ist kaum denkbar und würde in einem Zeitalter, in dem das Informationsangebot an Medien außerhalb der Schule fast beliebig gesteigert und auf fast alle Gebiete ausgedehnt werden kann, vollends überflüssig.

Unterricht ist also immer schon in eine „Erziehung“ eingebettet und durch sie bestimmt. Seit HERBART verweist der Begriff „erziehender Unterricht“ auf diesen Zusammenhang und auf die Notwendigkeit, beides miteinander zu bedenken. Das heißt natürlich nicht, daß Erziehung und Unterricht identisch seien. KLAUS PRANGE, der die Verschiedenheit ihrer Strukturen betont, verdeutlicht sie mit dem Beispiel: „Ich erziehe meine Kinder zur Pünktlichkeit, aber: ich unterrichte sie in Algebra und Französisch. In dem einen Fall geht es um aktuelles und künftiges Verhalten, in dem anderen darum, Begriffe und Sachverhalte kennenzulernen“. JÜRGEN DIEDERICH, der dies zitiert, fügt erläuternd hinzu: „Unterricht ist in dreifacher Weise anders bestimmt als Erziehung: er geht um Sachen, ist sequenzierbar [hat einen Aufbau, eine Abfolge] und ist auch möglich, ohne daß der Lehrer die Schüler kennt; Erziehung hingegen richtet sich auf den Zögling, ist nicht sequenzierbar und setzt die Kenntnis des Zöglings beim Erzieher voraus“ (DIEDERICH 1985, S. 26f.).

Nun gehört „Pünktlichkeit“ allerdings zum Bereich der Sekundärtugenden; das Beispiel für ein Erziehungsziel ist also an einer Stelle gewählt, wo die theoretische Abgrenzung zum Unterricht, wenn man ihn denn so definieren mag wie DIEDERICH, leicht fällt. In Länderverfassungen und Schulgesetzen sind aber der Erziehung auch solche Ziele vorgegeben wie: Toleranz, Völkerversöhnung, friedliche Zusammenarbeit und Dienst an der Menschheit (vgl. PÜTTNER 1974; EVERS 1979; DEUTSCHER JURISTENTAG 1981; HECKEL/AVENARIUS 1986); Ziele also, die viel schwerer zu verfolgen sind als „Ordnung“ oder „Pünktlichkeit“ und die tief in die Unterrichtsthemen eingreifen.

Es sind zugleich Erziehungsziele von höchstem Rang, für die gleichwohl nicht ein besonderer Unterricht ausgebracht ist, die sich aber auch keineswegs von selbst ergeben: Englisch- oder Russisch-Unterricht garantieren noch nicht, daß hier für

Völkerverständigung und Friedensgesinnung etwas getan wird. Vielmehr bedarf es einer bestimmten Art der Auseinandersetzung, die Verständnis für die Kulturen und Nationen weckt, mit bestehenden Vorurteilen aufräumt und Neugier und Interesse für die andere Kultur anregt. Und es bedarf eines guten Umgangs mit der unreifen Neigung zu übertriebenen Urteilen, zur kindlichen Schwarz-Weiß-Malerei. Unerlässlich gerade für diese Ziele ist es, daß der Lehrer seine eigene Erfahrung und Einstellung kundgibt; daß er zeigt, wie er selber sich mit der sachlichen und moralischen Problematik der Völkerverständigung auseinandersetzt, auch in solchen Zeiten und Phasen der Politik, in denen das Verhältnis der Staaten, zum Beispiel durch politische Machtaktionen, stark belastet ist und Völkerrechtsbrüche wie der Afghanistankrieg oder die Tripolisbombardierung als solche bezeichnet werden müssen.

3. Erziehungsziele der öffentlichen Schule

Es ist also pädagogisch wie politisch undenkbar, daß die Lehrer „neutral“ unterrichten, ohne ein Bewußtsein von Erziehungszusammenhängen und Bildungszielen, die ihre Arbeit doch auf Schritt und Tritt bestimmen. Freilich ist die Benennung und Erörterung solcher Ziele für die öffentliche Schule schwierig. Dem *Unterricht* kann man offenbar leichter Ziele setzen, auf Grund von didaktischen und kulturtheoretischen Überlegungen und unter Berücksichtigung des Alters und des Lernvermögens der Kinder. Für die *Erziehung* – wir sahen oben, daß sie sich nur gedanklich und idealiter vom Unterricht trennen läßt – lassen sich die „Ziele“ nur mit großer Vorsicht formulieren. Es ist klar, daß es in einer demokratischen Gesellschaft einen bestimmten *Konsens* geben muß, der die ethischen und politischen Grundlagen der staatlichen Gemeinschaft sichert. Ebenso wichtig wie diese gemeinsamen Minima ist aber die Aufrechterhaltung, ja Förderung des *Pluralismus*, nämlich der Vielfalt der Meinungen, Gesinnungen und Glaubensweisen, durch welche freiheitliche Gesellschaften sich von den totalitären unterscheiden. Zum demokratischen Grundkonsens gehören unabdingbar die Anerkennung der Andersdenkenden, also „Toleranz“ (PÜTTNER 1974, S. 657; HECKEL/AVENARIUS 1986, S. 307) und der „Metapluralismus“, d. h. die Auseinandersetzung mit der Tatsache, daß es eine Vielfalt von Meinungen gibt (BECK 1986, S. 294, Anm. 24). Es ist sogar gefragt worden, ob man darauf vertrauen kann, daß diese Pluralität der Ansichten und Wertungen sich von selber erhält und immer wieder erneuert. Das Problem einer Sicherung, ja ausdrücklichen Förderung der Meinungsvielfalt durch die öffentliche Erziehung hat bisher noch wenig Aufmerksamkeit gefunden, obwohl es – und zwar von den verschiedensten politischen Positionen aus – als ein fundamentales Problem demokratischer Erziehung angesehen werden kann (BECK 1986, S. 300, Anm. 44) und im Zeitalter der kommerzialisierten Medien und Nachrichtensysteme eine neue Aktualität erhält.

Will man nun den notwendigen politischen Konsens ermitteln, so wird man freilich vom Grundgesetz, das in erster Linie dafür konsultiert werden muß, im Stich gelassen. In seinem Schulartikel (GG Art. 7) sind kein Bildungsauftrag und keine Erziehungsziele für die Schule formuliert. Auch einige der Länderverfassungen verzichten auf die Nennung von Erziehungszielen für die Schule ganz (Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein). Auch die übrigen Länderverfassun-

gen beschränken sich auf einige aus dem Grundgesetz abgeleiteten Werte in recht allgemeinen Formulierungen (vgl. die Übersicht in: DEUTSCHER JURISTENTAG 1981, S. 137f.), die „eine systematische Regelung von Auftrag und Zielen der Schule vermissen“ lassen (ebd. S. 136).

Die Konferenz der Kultusminister sah sich deshalb 1973 veranlaßt, in Form einer Ländervereinbarung einen Minimalkonsens zu erarbeiten. Offensichtlich war ihr aber die Schwierigkeit des Vorhabens und die Notwendigkeit der Zurückhaltung bewußt, als sie die gemeinsamen Erziehungsziele aller öffentlichen Schulen folgendermaßen benannte:

„Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.“

(KMK-Beschl. Nr. 824, 25.5.1973. In: KMK 1982, Erg. L. 44, S. 2f.).

Da wird also neben den Normalzielen des Unterrichts, nämlich Wissen und Können zu „vermitteln“ und in Verhältnissen der Sozialwelt zu „orientieren“, auf abgestufte Weise den Schulen nahegelegt, Kinder und Jugendliche in demokratische Umgangsweisen einzuführen, nämlich sie zu „befähigen“, die demokratischen Grundrechte und Pflichten zu übernehmen und die dafür notwendigen Voraussetzungen der bürgerlichen Selbständigkeit zu entwickeln: Vermögen zu kritischem Urteil, zu selbstverantwortlichem Handeln, zu schöpferischer Tätigkeit. Hier geht es also um die Einübung einer Bürgerkompetenz und -gesinnung, für die jeder als disponiert angesehen wird. In ähnlichem Sinne wird davon gesprochen, daß die Bereitschaft zu bürgerlichem und sozialem Handeln zu „wecken“ ist. „Geweckt“ werden soll auch die „friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung“. Das Wort „erziehen“, in unmittelbarer Nähe dazu, wird für die Würde des Menschen, für Toleranz und Respekt vor anderen Überzeugungen in Anspruch genommen, auch für die demokratische Haltung und Gesinnung im ganzen („zu Freiheit und Demokratie erziehen“). Und schließlich ist dann noch von „ethischen Normen“ und von „kulturellen und religiösen Werten“ die Rede. Sie sollen, wie es mit einem vorsichtigen und kognitiv orientierten Ausdruck heißt, „verständlich“ gemacht werden. Die Freiheit der eigenen Überzeugungen, des Glaubens und des Gewissens wird in dieser Formulierung ausdrücklich respektiert.

Wir sehen hier also einen sorgfältig formulierten, den ethischen und politischen Mindestkonsens suchenden Katalog, in dem die Worte „erziehen“ und „Gesinnung

wecken“ den demokratischen Grundtugenden und der Friedensbereitschaft und Völkerverständigung vorbehalten sind. Schon die darüber hinausgehenden ethischen Normen und kulturellen und religiösen Werte werden mehr in den Bereich kognitiver Orientierung und notwendiger Auseinandersetzung verschoben. Das ganze Problemfeld der normativen und moralischen Erziehung wird auf diese Weise mit großer Vorsicht und mit Beschränkung auf solche Werte, die sich unmittelbar aus der Verfassung ergeben, behandelt.

Um die Ergänzung dieses Minimalkatalogs ist in der KMK immer wieder gerungen worden. Politische Zusätze hat es zum Beispiel in den Empfehlungen zu „Europa im Unterricht“ (1978), zur „Behandlung der deutschen Frage im Unterricht“ (1978) und zur „Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule“ (1980) gegeben. Sie hatten jeweils auch aktuell-politische Anlässe, wurden dann aber so allgemein gehalten, daß diese kaum noch kenntlich sind und auch mögliche Konfliktstoffe durch allgemeine Formulierungen zugedeckt werden².

4. Wehrbereitschaft als Erziehungsziel?

Mit dem Versuch, in diesen Bestand der gemeinsamen Länderempfehlungen nun auch eine Absprache über die „Friedenssicherung und Bundeswehr“ aufzunehmen, haben sich die Kultusminister allerdings auf ein Gebiet begeben, auf dem der Dissens einen Grad erreicht hat, den sich offenbar die Mitglieder der KMK nicht klar gemacht haben und den ein erheblicher Teil der Politiker bis heute nicht wahrnimmt. Dieser Dissens betrifft nicht die staatlichen und verfassungsmäßigen Gegebenheiten von Bundeswehr und Verweigerungsrecht. Die Aufgabe der Schüler, sich mit diesen Institutionen zu beschäftigen, ist unbestritten und auch in Erlassen und Lehrplänen längst angesprochen. Was vielmehr den Streit der Kultusminister bestimmt und zu einem prinzipiellen macht, sind die logischen Dilemmata und die moralischen Probleme, in die uns in den letzten Jahren die Rüstungstechnik und die entwickelten Strategien hineingeführt haben. Nicht zufällig fällt diese Debatte ja in die Zeit der Androhung, Beschlußfassung und Realisierung der Installation von Atomwaffen in der Bundesrepublik. Ob dieser Schritt rational und moralisch erträglich ist, ob man eine Verteidigungspolitik überhaupt noch als solche bezeichnen und rechtfertigen kann, die die Totalzerstörung des eigenen wie des gegnerischen Landes einkalkuliert: das sind die Fragen, mit denen sich heute jeder nachdenkende Mensch beschäftigen muß (KERN/WITTIG 1982; TUGENDHAT 1983; SPAEMANN/SCHRADER 1983). Daß sich bei denen, die sich dem Nachdenken und der Auseinandersetzung mit diesen Problemen in einer längeren Bildungszeit gründlich widmen können, den Abiturienten und Studenten, die Zweifel an der Rationalität und moralischen Begründbarkeit dieser Politik in besonders hohem Maße melden, brauchte niemanden zu verwundern.

Die zweieinhalbjährige Debatte in der Kultusministerkonferenz, die nunmehr folgte, ist in allen wichtigen Dokumenten veröffentlicht und braucht hier nicht rekapituliert werden (LAURIEN 1983; LUTZ 1984; RATHENOW/STAMMWITZ 1984). Sie wurde in weiten Teilen geführt als Austausch und Behauptung der Argumente, die in politischen Diskussionen, ganz unabhängig von der Behandlung in der Schule, heute gegeneinanderstehen (vgl. z. B. LUTZ 1982). Auf der einen Seite steht die

Rechtfertigung der heutigen Sicherheitspolitik mit ihrer „Zwei-Säulen-Theorie“: daß nämlich (I.) Rüstungsgleichgewicht und Abschreckungsbereitschaft bisher den Frieden erhalten hätten und auch künftig die unabdingbare Grundlage für (II.) Entspannungspolitik und Abrüstungsschritte bildeten; daß damit auch die Bundeswehr mit modernsten Rüstungsstandards samt ihrer Einbindung in die NATO-Strategie der „*Flexible response*“ die einzig mögliche Friedenssicherung biete und der Wehrdienst damit eigentlicher Friedensdienst sei. Auf der anderen Seite, wenn auch in vielfachen Abstufungen, die Überzeugung, daß die Abschreckungsdoktrin samt den Gleichgewichtsrechnungen in immer höhere Rüstungstechnik und immer gefährlichere Bedrohungsformen hineinführe; daß Frieden nur noch durch Sicherheitspartnerschaft erhalten werden könne, welche die Bedrohtheit und die Sicherheitsbedürfnisse beider Seiten beachte; daß die Kriegsgefahr keineswegs nur von der Machtpolitik der Sowjetunion, sondern von vielfältigen Gewaltverhältnissen, Interessenlagen und Durchsetzungsweisen auch der westlichen Welt gesteigert werde; daß das Verteidigungskonzept der NATO nicht nur ethisch unverantwortbar, sondern auch nicht mehr rational sei, da das Land und die Menschen, die verteidigt werden sollen, den vorgesehenen Schlag oder Gegenschlag nicht überleben könnten. Diese Differenz ist keineswegs identisch mit der zwischen den großen politischen Parteien. Sie zieht sich, ebenso wie die Differenz in der Einstellung zu den Ökoproblemen, zur Nutzung der Atomenergie, zum Rüstungsexport, zum Nord-Süd-Konflikt und anderen politischen und moralischen Problemen der Gegenwart längst durch die Parteien hin³ (wobei sicher die CDU/CSU auf den abweichenden Teil weniger Rücksicht nehmen muß als die SPD auf den Flügel, der die Stationierungspolitik mitgetragen hat und bis heute gutheißt)⁴.

Aus solchen Auseinandersetzungen – so lautet die Kritik der Berliner Schulsenatorin H. R. LAURIEN – hätte man die Abmachungen der KMK heraushalten müssen. Bei allen Auffassungsunterschieden über Sicherheitskonzepte und Entspannungspolitik müßte „über die grundsätzliche Stellung der Bundeswehr in unserem Staat, über Verteidigungsbereitschaft und Verteidigungsfähigkeit“ ein Konsens der Demokraten herzustellen sein (LAURIEN 1983, S. 161). Man kann nur spekulieren darüber, ob ein solcher Konsens hätte erreicht werden können, wenn die KMK sofort die blanken Interessen, die das Verteidigungsministerium in die Verhandlungen einbrachte⁵, zurückgewiesen hätte – etwa auf der Grundlage der UNESCO-Entschiebung von 1980 (NW 1984, S. 22 ff.) oder auch auf der Grundlage eines Anfangsentwurfs, der von der NATO-Doktrin und Wehrkunde hinreichend Distanz hielte⁶. Wäre ein solcher Konsens wünschenswert, wäre er gegenüber den Schulbetroffenen vertretbar gewesen? Daß es nunmehr zwei Entwürfe gibt, wird jedenfalls von einem Teil der Minister als eine Chance angesehen, an Hand der beiden Fassungen diese wichtigen Unterschiede der Meinungen und Gewissenspositionen auch in der Schule zu diskutieren⁷.

5. Indoktrination oder Erziehung?

Es wird nun aber immer wieder bezweifelt, ob die offiziellen Empfehlungen der KMK oder die Präambeln und Erlasse der Länder, in die sie eingehen, den Alltag des Unterrichts und des Schullebens überhaupt erreichen. Ändert sich für die

tägliche Arbeit etwas durch die Formulierung der Erziehungsziele oder durch Empfehlungen wie die zur „deutschen Frage“, zu den Menschenrechten, zur Friedenserziehung?

Ob sie nun mit bestimmten Lenkungsabsichten verbunden sind oder nicht – in jedem Falle tragen sie dazu bei, auf die politische Qualität des Unterrichts, auf die Verwobenheit der Schulerziehung mit den Grundwerten unserer Verfassung und mit den politischen Gegenwartsproblemen hinzuweisen. In der Tat sind in zahllosen Themen des Lehrplans, ob ausdrücklich benannt oder nicht, die Fragen der politischen Orientierung und heute auch die Probleme der Friedenserhaltung gegenwärtig: in den Themen der Biologie und Ökologie, der Atomphysik, der Wirtschaftslehre, der Sprach- und Länderkunde, der Geographie und Politik, auch in der Behandlung ethischer und religiöser Grundfragen. Slalomkünstler müßten die Lehrer sein und taub gegen die Schülerfragen außerdem, wenn sie diese Themen vermeiden wollten. Der „unpolitische“ Lehrer ist nicht ein Musterstück (wie manche Behörden glauben machen und manche Eltern wünschen), sondern ein pflichtvergessener Erzieher, der entweder aus Angst vor Kollisionen oder Spannungen oder aus eigener politischer Gleichgültigkeit seine Aufgaben nicht erfüllt.⁸

Nach welchen Prinzipien er sie, im Hinblick auf Friedenserziehung und politische Bildung, erfüllen kann, hat KLAUS MOLLENHAUER (1986; vgl. auch DUNCKER 1985) noch einmal zutreffend in Erinnerung gerufen: indem er die Schulerziehung gegen behördliche Reglementierung, aber auch gegen emotionalisierende Agitation verwarht:

- Die Schulerziehung muß daran arbeiten, eine „Kompetenz politisch-republikanischer Urteilsbildung ... hervorzubringen“. Sie soll jungen Menschen helfen, sich für politische Fragen zu interessieren, Sachkenntnis und die Fähigkeit zur selbständigen Orientierung zu entwickeln, ein eigenes Urteil zu gewinnen, ein Bewußtsein der Mitverantwortung für das Geschehen anzubahnen.
- Dies alles ist aber, wie alle Erziehungshandlungen, nicht möglich, ohne daß die Schüler den Lehrer wahrnehmen als eine Person mit eigenem Standpunkt, eigenem politischem Interesse, eigenem moralischem Engagement. Denn nur an einer Stellungnahme kann sich eine andere entzünden. Ein neutraler Unterricht wäre in der Tat „wertlos“ und könnte dem Schüler nur das Beispiel eines uninteressierten Erwachsenen vor Augen führen.
- Diese beiden Aufforderungen machen die Spannung und die Schwierigkeit alles Unterrichtens im Bereich der politischen, der ethischen und auch der religiösen Themen aus: Zurückhaltung *und* Stellungnahme sind nötig: das eigene Urteil und Engagement muß sichtbar sein und zugleich die Urteilsfähigkeit der Kinder selbst freigegeben und gefördert werden – das ist es, was die Kunst und den Takt des Lehrers fordert. (Das ist, übrigens, ein altes und grundlegendes Problem aller Werterziehung, das schon von AUGUSTINUS in etwa den folgenden Gegensätzen formuliert worden ist. Einerseits: Wer denkt, er könne ein Kind zum Glauben erziehen, wenn er nicht selber unter dem Anspruch des Glaubens steht? Und andererseits: Wer wäre so töricht, sein Kind in die Schule zu schicken, damit es lerne, was der Lehrer denkt? Vgl. De magistro XIV, 45, S. 93.)

Es ist von daher klar, daß der Pädagoge allen Versuchungen, sei es durch gefühlsmäßige, sei es durch autoritative Beanspruchung die Schüler in ihren Gesinnungen zu lenken, widerstehen muß. GÜNTER SCHREINER (1986) hat, die Gedanken MOLLENHAUERS diskutierend, den Begriff der „Indoktrination“ beigezogen, um die Gefahren dieser Beanspruchung deutlich zu machen. „Indoktrination ist die Behinderung oder Verhinderung von selbständiger, vernünftiger Urteilsbildung zugunsten eigener Wertvorstellungen und Überzeugungen“, nämlich der Ansichten des Lehrenden. Indoktrination besteht zum Beispiel im falschen Einsatz von Autorität, in unrechtmäßiger Berufung auf Wissenschaftsergebnisse, in einseitiger Auswahl oder verfälschendem Gebrauch von Fakten. Sie kennt aber auch mannigfache „latente“ Formen, in denen persönliche und situative Einflüsse ausgeübt werden, die nicht durch den Anspruch der Sache selbst gerechtfertigt sind (vgl. REBOUL 1979). Indoktrination, das Auferlegen von Meinungen und Positionen, ist das Gegenteil von freiheitlicher Erziehung, also auch das Gegenteil von einer Unterstützung der Selbständigkeit und autonomer Moral. Sie stellt eine Bedrohung aller demokratischen Erziehung dar und muß darum gerade in Sachen der Friedenserziehung sorgfältig gemieden werden.

GÜNTER SCHREINER erkennt die pädagogische Vernunft dieser Position zwar grundsätzlich an, bringt aber dennoch Einwendungen vor, die ich weiter diskutieren möchte. SCHREINER wirft mit Recht die Frage auf, ob es nicht Ereignisse, Situationen und Gefahren gibt, in denen die an sich berechnete Vorsicht und auch die pädagogisch gebotene Zurückhaltung nicht mehr angebracht sind. Wer ein Kind vor einem Unfall retten will – so läßt sich dieses Argument veranschaulichen –, wird sich im Moment nicht um die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sorgen, sondern zupacken und das Kind in Sicherheit bringen. Ist die gegenwärtige Gefahrenlage, die Möglichkeit einer atomaren Katastrophe, nicht Grund genug, die professionelle Ausgewogenheit und Zurückhaltung zu verlassen?

SCHREINER beruft sich auf ADORNOS „Erziehung nach Auschwitz“. „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“, heißt es bei ADORNO (1966); und SCHREINER (S. 196) variiert: „Die Forderung, daß der nukleare Omnizid nie werde, ist die allererste an Erziehung.“ Sie ist freilich die oberste Forderung an die Menschheit überhaupt, aufgegeben vom „Prinzip Verantwortung“ (JONAS 1979), das die ganze Ethik im Zeitalter der möglich gewordenen Weltzerstörung neu fundiert.

Aber ist sie wirklich als eine spezifische, ja als eine zentrale Forderung an die Erziehung zu bezeichnen? Ist Erziehung – die Vorbereitung des Kindes auf ein späteres Stellungnehmen und Wirken in der Gesellschaft – überhaupt ein direktes Stück Politik, eine Möglichkeit, unmittelbar auf die Verhinderung eines künftigen Genozids zu zielen?

Erziehung kann nur die Ansichten der Generation der Erziehenden weitertragen. Wie also könnte man irgendwelche Probleme der Welt durch Erziehung in Ordnung bringen, die nicht von der Generation der Erziehenden selber gelöst werden? Die Abrüstung auf dem Wege der Erziehung erreichen zu wollen und das zu einem Zeitpunkt, wo ein erheblicher Teil des Volkes und damit leider auch der Erzieher für Weiterrüstung („Nachrüstung“, „Gleichgewichtsherstellung“, „Modernisierung“ u. ä.) ist, zeigt doch an, wie sehr hier die Möglichkeiten und Aufgaben von

Erziehung überschätzt werden. Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Die Auseinandersetzung mit Auschwitz und auch die mit den furchtbaren Gefahren, in denen sich die Menschheit heute befindet, gehören gewiß zu den größten Themen der moralischen, politischen, religiösen Erziehung. Wer als Erzieher von diesen Themen ergriffen ist, wird sie auch im Unterricht zur Sprache bringen, und er wird vielleicht auch andere Erzieher aus Gleichgültigkeit oder Ängstlichkeit herausrufen. Aber die Verhinderung eines künftigen Genozid oder Omnizid als Hauptaufgabe der Erziehung oder gar der Schule zuzumessen, scheint mir irreführend, eine Verschiebung von Menschheitsaufgaben auf die Erziehung.⁹

Eine andere Art von Zweifel an einer Pädagogik, die alles auf die Selbständigkeit und eigene Urteilsfähigkeit des Schülers oder der Schülerin setzt, leitet G. SCHREINER aus derjenigen Indoktrination ab, der die Kinder überall und fortwährend ausgesetzt sind. SCHREINER spricht hier von einer „latenten Indoktrination“ und meint damit „alle Prozesse der vernunftmäßig nicht kontrollierten, nachahmenden, mitahmenden und identifikatorischen Übernahme von Überzeugungen, Einstellungen, Weltanschauungen u. ä. m.“ (S. 192). Zu Beeinflussern in diesem Sinne gehören nicht nur die geheimen Verführer, die Medien, die gesellschaftlich geformte Umgebung. Auch die *Eltern* bezeichnet er als Indoktrinierer ihrer Kinder, weil sie für solche identifikatorische Übernahme und Nachahmung viel mehr tun als für argumentative Offenheit. Sie erzeugen zum Beispiel, gewollt oder ungewollt, Sympathien für eine politische Partei in einem Alter, in dem die Kinder von einem politischen Urteil, einer Kenntnis der Programme oder der Leistungen politischer Parteien noch weit entfernt sind (WASMUND 1982).

Aber welches Bild vom Aufwachsen der Kinder und der Entstehung ihrer Meinungen, Urteile, Vorlieben liegt diesen Gedanken, dieser Verwendung des Indoktrinationsbegriffs zugrunde? Der Begriff der „Indoktrination“ hat doch erst Sinn innerhalb der Vorgänge, die als Ich-Bildung (Identitäts-Bildung) und Ablösung das große Thema der Kindes- und Jugendentwicklung ausmachen. Meinungen, Überzeugungen, Geschmack, Gefühle, moralisches Urteil, eine Lebenskultur bilden sich in diesem Verselbständigungsprozeß doch nicht erst aus, sondern sie werden zunächst einmal in der frühen Lebenswelt *übernommen*. Sie sind eingelagert in diejenigen der Familie, der pflegenden Erwachsenen, der Geschwister oder Freunde, unter denen das Kind aufwächst. Diese kulturellen und sozialen Bedingungen des Heranwachsens und die darin wirksamen Lebensformen und Wertungen als „latente Indoktrination“ zu bezeichnen, scheint mir nicht sinnvoll. Ein Kind kann nicht aufwachsen, ohne eine Unzahl solcher formenden, orientierenden, das Leben bestimmenden Wertungen und Ansichten vorzufinden und zu übernehmen. Schon der Sprach- und der Ding-Raum, in denen ein Kind lebt, enthalten eine Fülle von Bewertungen dieser Art. Und davon hat wiederum so vieles auch eine politische Seite (etwa: wie die Eltern dem schwarzhäutigen Spielgenossen die Hand geben; wie sie abendliche Nachrichtensendungen kommentieren), daß das genannte Ergebnis der WASMUND-Untersuchung über die Parteipräferenzen von Grundschulern und die Nähe zu denen ihrer Eltern doch einen trivialen Tatbestand belegt. Das Kind wächst in einer bewerteten, strukturierten Welt auf, und erst nach und nach werden ihm diese Wertungen verständlich, werden aus eigener Kraft annehmbar oder können kritisiert werden. Im Verein mit zahllosen anderen Einflüssen und Impulsen werden sie zur Ausgangssubstanz der eigenen Stellungnahme und Person.

Insofern scheint es mir – im Gegensatz zu G. SCHREINER – auch unproblematisch, ja fast selbstverständlich, daß Eltern zu einer so musterhaft-friedlichen Veranstaltung wie der „Menschenkette“ ihre Kinder mitnehmen. Wer würde dem Kind eines Berufssoldaten verwehren, daß es seinen Vater in der Kaserne besucht? Wer würde Bedenken haben, daß Kinder mit ihren Eltern in die Kirche gehen oder Weihnachten feiern, eine Reise in die DDR machen oder ein Türkenkind mit in die Ferien nehmen? Alles das sind Entscheidungen und Verhaltensweisen mit politischen, moralischen, weltanschaulichen Implikationen. Sie als „latente Indoktrination“ zu bezeichnen, scheint mir anthropologisch irreführend. Auch mit dem Begriff einer „Gegenindoktrination“, wie ihn SCHREINER in Anbetracht der wirksamen geheimen Verführer für diskutabel hält, kann ich mich darum nicht anfreunden.

6. Folgerung

Machen wir uns den Gang dieser Abhandlung noch einmal deutlich, um dann nach Folgerungen zu fragen. Das Scheitern der KMK bei dem Versuch, gemeinsame Richtlinien für den Unterricht und die Themen Friedenserziehung und Bundeswehr zu verabschieden, gibt Anlaß, die Problematik der Meinungs- und Gesinnungserziehung in der Staatsschule generell zu prüfen. Daß alle möglichen aktuellen Probleme und auch staatliche Absichten der Schule zugeschoben werden, hat zwar eine lange Tradition, läßt sich aber mit den verfassungsgegebenen Aufgaben der Schule gar nicht ohne weiteres in Einklang bringen. Ein Mißverständnis von demokratischer Schule wäre es freilich, wenn man sie überhaupt neutralisieren, d. h. die Auseinandersetzung mit Werten und Urteilen und vor allem auch mit politischen Positionen vermeiden wollte. Das wäre weder *pädagogisch* möglich, weil „unterrichten“ und „erziehen“ (d. h. werten, orientieren, zur Stellungnahme herausfordern) eng zusammengehören, ja miteinander verschränkt sind; noch wäre es *politisch* möglich und verfassungsgemäß, weil das Hereinführen in die Wertsetzungen und ethischen Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens zu den elementaren Aufgaben der öffentlichen Schule gehört. Wie aber sollen die Lehrer mit einer Thematik umgehen, über die sowohl bei den Schulbehörden wie auch in der Öffentlichkeit kein Konsens besteht (FAUSER 1986)? Unmöglich wäre es, die Schulerziehung aus den Auseinandersetzungen herauszuhalten, die heute in den Themen „Friedenserziehung“ und „Friedenssicherung“ kulminieren, die aber eine große Zahl von Unterrichtsgegenständen betreffen. Naiv war der Versuch, diese Auseinandersetzung behördlich regeln und gewissermaßen beschwichtigen zu wollen. Die eminent schwierige, aber zugleich zentrale Aufgabe, eigene Meinungen, eigene Gesinnungen, eigene moralische Urteile heranreifen zu lassen und zu fördern – und dabei zugleich die Anforderungen der Sache an das Wissen und Können nicht zu relativieren –, ist sicher eine der anspruchsvollsten des Erzieherberufs. Diese eigene Meinung und moralische Selbständigkeit des Schülers, die in der Gewissensentscheidung für oder gegen den Wehrdienst schon bald nach Ende der Schulzeit einer unerhörten Bewährungsprobe ausgesetzt wird, kann sich nur bilden in der intelligenten und fairen Auseinandersetzung mit den Meinungen, denen der Schüler zu Hause, bei den Freunden und Mitschülern, vor allem auch bei den Lehrern begegnet. Sie bildet sich nur im Heranwachsen aus einer geformten und engagierten, nicht aber durch Aufwachsen in einer meinungslosen Umgebung.

Dem Bild des mündig werdenden, sein eigenes Urteil suchenden Schülers entspricht das Kind im Vorschul- und Grundschulalter natürlich nicht. Hier weiß sich die pädagogisch-anthropologische Erörterung durchaus in Übereinstimmung mit den Elternrechten und -pflichten, wie das Grundgesetz sie formuliert und die Verfassungsgerichte sie weiter ausgearbeitet haben. Schon in der Weimarer Verfassung, so hat EDUARD SPRANGER (1928) in seiner geistesgeschichtlichen Analyse ihrer Schulparagrafen herausgearbeitet, war das Elternrecht als Bestimmungsrecht der weltanschaulichen Grundrichtung für die Erziehung gesichert und zugleich die Spannung, die sich daraus zu dem Wertsystem der Verfassung selber ergeben kann, als unaufhebbar festgehalten. „Auf vielen Gebieten ... mögen sich die Differenzen der Weltanschauungen einigermaßen ausgleichen lassen. In der Erziehung als einem auf Gesinnung beruhenden und auf Gesinnung wirkenden Tun können sie nicht zurückgedrängt werden, ohne daß die Erziehung unecht wird“ (SPRANGER 1969, S. 150). Das Grundgesetz hat diese Seite im Gegenzug zu dem Etatismus der Hitlerzeit noch verstärkt. Im Rahmen seiner Aufkommenspflicht für die Schule hat der Staat jedoch einen eigenständigen Erziehungsauftrag, der „in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet ist“ (BVerfG 6. 12. 1972; vgl. BÖCKENFÖRDE 1980; SCHMITT-KAMMLER 1983; HECKEL/AVENARIUS 1986, S. 302f.). Es ist allerdings noch nicht hinreichend konkretisiert worden, in welchem Umfang Schule und Lehrer zur Bewältigung dieser Aufgabe einer auch rechtlich verankerten pädagogischen Freiheit und Autonomie bedürfen (FAUSER 1986). Mit der zunehmenden Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit des Kindes und mit dem zunehmenden Anteil derjenigen Inhalte und Unterrichtsthemen, die das Kind als Staatsbürger und als urteilsfähiges Subjekt einer Auseinandersetzung mit den ethischen und politischen Problemen unserer Zeit ansprechen, muß das Kind auch in der Schule die „Spannung verschieden gerichteter Weltanschauungen“ aushalten, die „im allgemeinen Geistesleben unserer Zeit miteinander ringen“ (SPRANGER 1969, S. 15). Selbstverständlich gelten im jüngeren Kindesalter, das durch seine psychischen Bedürfnisse ebenso wie durch seine Art des moralischen Urteils bestimmt ist, ganz andere Regeln für den Umgang mit dieser Spannung als etwa für Schüler/innen der Oberstufe. Im Kennenlernen der Umgangsprobleme und im Aufbauen des politischen und moralischen Urteilsvermögens liegen künftige Aufgaben der Friedenspädagogik; vor allem aber auch in der eigenen politischen Auseinandersetzung der Lehrer und Lehrerinnen – mit den Zumutungen der Politik und mit den unvergleichlichen Anforderungen unserer Epoche.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die Übersicht in NW (1985), S. 21 (s. Anm. 7).
- 2 So heißt es zum Beispiel zur Menschenrechtserziehung, der Schüler solle „bereit sein, die Frage nach der Verwirklichung der Menschenrechte als wichtigen Maßstab zur Beurteilung der politischen Verhältnisse im eigenen wie in anderen Ländern zu nutzen“ (das Asylantenproblem war damals nicht akut); aber auch, er solle Kenntnis und Einsichten erhalten über: – die Bedeutung der Menschenrechte für Entspannung und Frieden im Ost-West-Verhältnis; – die Bedeutung der Menschenrechte für einen Interessenausgleich in den Nord-Süd-Beziehungen (KMK 1982, S. 19).
- 3 Als Beleg der Überparteilichkeit dieses Problems wähle ich hier ein Zitat aus der vom Bayerischen Kultusministerium veröffentlichten Handreichung zur Behandlung des The-

mas „Frieden“ im Unterricht. „Die Verteidigung des Landes aus Gründen der Kostensparnis oder zur Kompensation mangelnder Verteidigungs- und Opferbereitschaft der Bürger auf technische Massenvernichtungsmittel zu gründen, die überwiegend die Zivilbevölkerung treffen, ist schlechthin unsittlich. Hier zeigt sich auch die Problematik der Abschreckungsstrategie. Denn Abschreckung ist nur glaubhaft, wenn sie die wirkliche Bereitschaft zum Einsatz der entsprechenden Waffen wenigstens bei den Soldaten einschließt ... Den Krieg dadurch verhindern zu wollen, daß man ihn aus allen sittlichen Bindungen herauslöst, ihn in die Dimension einer Menschheitskatastrophe rückt und nun seine ganze Hoffnung auf die daraus folgende Angst setzt, ist frivol“ (SPAEMANN, R./SCHRADER, W. H. 1983, S. 205). Der Aufsatz von SPAEMANN/SCHRADER, um darüber kein Mißverständnis aufkommen zu lassen, rechtfertigt den Wehrdienst und plädiert für eine andere Rüstungsart und Verteidigungsstrategie. Was aber soll der heutige Soldat tun, wenn er in eine Strategie eingebunden ist, die „schlechthin unsittlich“ ist, ihm also von keinem Staat zugemutet und vor seinem Gewissen keinesfalls verantwortet werden kann?

- 4 Vgl. die Analyse der Interessenlage der Parteien bei GLASHAGEN (1982), S. 28 ff.
- 5 Aus den Materialien der „Kontaktkommission Bundesministerium für Verteidigung/KMK“ sei hier nur beispielsweise zitiert: „Die Streitkräfte wünschen sich den zur Treue erzogenen jungen Menschen – ... erwarten einen zum Gehorsam erzogenen jungen Mann – ... wünschen sich junge Männer, die Mut haben“. „Die Schule könnte den Übergang vom zivilen Leben in die militärische Gemeinschaft erleichtern, wenn sie nachdrücklich ihren Gehorsamsanspruch durchsetzt.“ Das Bundesministerium für Verteidigung kritisiert nicht nur die Lehrbücher der Sozialkunde, sondern legt gleich selber eine „Stoffsammlung für die Behandlung sicherheitspolitischer Thematik an öffentlichen Schulen“ vor, in der es u. a. heißt: „Das Konzept der militärischen Verteidigung beruht auf dem Prinzip der Abschreckung ... Hierzu verfügt die NATO über eine Trias von Waffensystemen, die sich zusammensetzt aus – strategischen Nuklearwaffen – Nuklearwaffen in und für Europa (taktische Nuklearwaffen und Mittelstreckenpotentiale), – konventioneller Bewaffnung. ... Voraussetzung für eine wirksame Abschreckung ist aber die Zweitschlags-Kapazität (second strike capability) ... die besondere Lage der Bundesrepublik Deutschland fordert ein Festhalten am Prinzip der Vorneverteidigung ... Militärische Verteidigung ... verlangt auch eine begrenzte eigene Rüstungsindustrie. Diese ist in der Bundesrepublik jedoch nicht bedeutend. Es gibt keinen militärisch-industriellen Komplex (MIK)“ LUTZ 1984, Teil II, Nr. 2–5, bes. S. 74 ff., S. 88 ff.).
- 6 Vgl. besonders die Passagen über „Aufgabe und Stellung der Bundeswehr“ (LUTZ 1984, S. 99 f.), über „Wehrdienst“ (S. 106), über Lehrerfortbildung in Einrichtungen der Bundeswehr (S. 110). Dagegen der endgültige Text der CDU-Länder (S. 178 ff.).
- 7 Außer den SPD-regierten Ländern (Behörde für Schule und Berufsbildung/Amt für Schule: Grundsätze zur Friedenserziehung für Hamburger Schulen, Hamburg 1983; Hessisches Kultusministerium: Friedenserziehung in der Schule, Überlegungen und Hinweise zur Information und Diskussion, Wiesbaden 1983) auch Niedersachsen (Schule und Friedenserziehung – Dokumentation zur Auseinandersetzung um die Friedenserziehung in der Schule, hrsg. v. Niedersächs. KM, Hannover 1983) und Berlin. Über den Erlaß- und Publikationsstand in den Bundesländern informiert die Dokumentation „Friedenserziehung in der Schule“ (NW 1985, S. 21), dort auch Stellungnahmen und Leitsätze der Kirchen und der Lehrerorganisationen (ebd., S. 22–32).
- 8 Vgl. dazu auch die Urteile des Disziplinarhofs beim Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg DH 18/83, Beschl. vom 24. 5. 1984 (DVBl. 1984, S. 964), und des Verwaltungsgerichts Sigmaringen (Az: 3 K 1629/1984, Verh. v. 25. 9. 1985).
- 9 ADORNO (1971) meint – mehr als die nur angedeuteten und immer wieder relativierten Möglichkeiten der Kindererziehung (S. 92, S. 102, S. 130) – vor allem die Entwicklung eines öffentlichen Bewußtseins, einer allgemeinen Aufklärung, „die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt“ (S. 91).

Literatur

- ACKERMANN, P./GLASHAGEN, W. (Hrsg.): Friedenssicherung als pädagogisches Problem in beiden deutschen Staaten. Stuttgart 1982.
- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz (1966). In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. 1971.
- AURELIUS AUGUSTINUS: Vom Lehrmeister, De magistro. Hrsg. v. H. HORNSTEIN. Düsseldorf 1957.
- BECK, K.: Gesellschaftlicher Pluralismus als pädagogisches Problem. Über die systematische Begrenztheit der Zielreflexion im Rahmen einer individualistischen Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 40 (1986), S. 291–309.
- BÖCKENFÖRDE, E.-W.: Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. In: KRAUTSCHEIDT, J./MARRE, H. (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Bd. 14. Münster 1980.
- BRÜGGEMANN, W. (Hrsg.): Bildung oder Indoktrination? Richtlinien für den politischen Unterricht NRW. Recklinghausen 1974.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat. I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.
- DIEDERICH, J. (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? (GFPF-Materialien Nr. 17.) Frankfurt a. M. 1985.
- DUNCKER, L.: Was ist Friedenserziehung? In: Die Deutsche Schule 77 (1985), S. 425–436.
- EVERS, H.-U.: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1979.
- FAUSER, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim 1986.
- GLASHAGEN, W.: Das Thema Frieden und Sicherheit in der bildungspolitischen Diskussion. In: ACKERMANN, P./GLASHAGEN, W. (Hrsg.) (1982)
- HECKEL, H./AVENARIUS, H.: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Neuwied ⁶1986.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. 1979.
- KERN, P./WITTIG, H.-G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Wege zu innovativem Lernen angesichts der Ökocrise. Freiburg 1982.
- KMK: Sammlung der Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied ³1982 ff.
- KONZETT, M.: Rezension von D. S. LUTZ (1984). In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 879–881.
- LAURIEN, H. R.: Friedenspädagogik kontrovers. In: Frieden, Anregungen für den Ernstfall. Jahresheft 1983 der pädagogischen Zeitschriften des Friedrich-Verlages. Velbert 1983, S. 161 f.
- LUTZ, D. S. (Hrsg.): Sicherheitspolitik am Scheideweg? Baden-Baden 1982.
- LUTZ, D. S. (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Der Streit in der Kultusministerkonferenz 1980–1983 – Arbeitsmaterialien zum Thema Frieden in Unterricht und politischer Bildung. Baden-Baden 1984.
- MICHAEL, H./SCHEPP, H. H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1973.
- MOLLENHAUER, K.: Anmerkungen zur Möglichkeit von Friedenserziehung. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 177–188.
- NW: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Friedenserziehung in der Schule, eine Dokumentation. Düsseldorf ²1985.
- OSSENBUHL, F.: Das elterliche Erziehungsrecht im Sinne des Grundgesetzes. Berlin 1981.
- PÜTTNER, G.: Toleranz und Lehrpläne für Schulen. In: Die öffentliche Verwaltung 27 (1974), S. 656–661.

- RATHENOW, H.-F./STAMMWITZ, W.: Anpassung oder Selbstbestimmung? Die Auseinandersetzung über die Entwürfe für eine KMK-Empfehlung zur Friedenserziehung. In: REICH, B./WEBER, N. H. (Hrsg.): Unterricht im Dienste des Friedens. Düsseldorf 1984, S. 15–31.
- REBOUL, O.: Indoktrination. Wenn Denken unterdrückt wird. Freiburg ²1979.
- REEB, H.-J.: Bildungsauftrag der Schule. Frankfurt a. M. 1981.
- SCHMITT-KAMMLER, A.: Elternrecht und schulisches Erziehungsrecht nach dem Grundgesetz. Berlin 1983.
- SCHREINER, G.: Indoktrinieren für Frieden und Abrüstung? In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 189–200.
- SPAEMANN, R./SCHRADER, W.: Die Entscheidung des Einzelnen: Gesinnungs- und Verantwortungsethik. In: STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK (Hrsg.): Was ist Frieden? Handreichungen zur Behandlung des Themas „Frieden“ im Unterricht. München 1983.
- SPRANGER, E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (1928). In: Gesammelte Schriften I. Heidelberg 1969, S. 90–161.
- TIEBEL, S.: Können Lehrer erziehen oder nur die Eltern? In: DIEDERICH (Hrsg.) (1985).
- TUGENDHAT, E.: Rationalität und Irrationalität der Friedensbewegung und ihrer Gegner. Berlin 1983; auch in: TUGENDHAT, E.: Nachdenken über die Atomkriegsgefahr. Berlin 1986.
- WASMUND, K.: Ist der politische Einfluß der Familie ein Mythos oder eine Realität? In: CLAUSSEN, B./WASMUND, K. (Hrsg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig 1982.

Abstract

The controversial debate on peace education in schools

The Ministries of Education of the eleven West-German states (Länder) tried to pass a joint recommendation concerning peace education and defence policy. After 2½ years of debate they had to give up their project because no consensus was achieved between Social-Democrats and Christian-Democrats. The author takes occasion to discuss the necessity and limits of state prescribed aims of education. He discusses the possibilities of a political "education" (i. e. help for finding one's own position), as opposed to "information" (i. e. neutral teaching of facts) and to "indoctrination" (i. e. trying to lead, to persuade) as it relates to the field of peace studies and nuclear issues.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen.