

Schernikau, Heinz

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über eine Arbeitsgruppe

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 290-295. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Schernikau, Heinz: Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über eine Arbeitsgruppe - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 290-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226474 - DOI: 10.25656/01:22647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226474>

<https://doi.org/10.25656/01:22647>

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

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

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.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

Bericht über eine Arbeitsgruppe

WOLFGANG KLAFKI hat in seiner Studie „Konturen eines neuen Allgemeinbildungsrezepts“¹ den auf der Heidelberger Tagung vielfach diskutierten Vorschlag unterbreitet, die Bildungsarbeit der Schule auf die Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zu konzentrieren. Er bezeichnet diese in der Perspektive kategorialer Bildung und exemplarischer Lehre als „Schlüsselprobleme“. Am Anfang des von ihm unterbreiteten Problem- und Prioritätenkatalogs stehen: die Friedensfrage und das Ost-West-Verhältnis, die Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts, sog. „entwickelte Länder“ und „Entwicklungsländer“ (das Nord-Süd-Gefälle).

Es handelt sich um jenen Problemkomplex, der seit einiger Zeit von Vertretern unterschiedlicher didaktischer Disziplinen und erziehungswissenschaftlicher Positionen – sowohl mehr kritisch-progressiver als auch eher konservativer – unter dem Aspekt der Überlebensfrage diskutiert wird. Hinsichtlich dieser Orientierung auf die existentiellen Herausforderungen der Zeit kam der Friedenserziehung die innovative Funktion eines Schrittmachers und Wegbereiters zu: Schon die Vertreter des weltbürgerlich-liberalen Ansatzes der 60er Jahre haben im Rahmen einer global dimensionierten Erziehung zur Völkerverständigung den Ost-West-Konflikt und die Gefahren des Nuklearkrieges thematisiert. In der gesellschaftskritischen Perspektive der 70er Jahre rückten die strukturellen Gewaltverhältnisse der Dritten Welt, der sog. Nord-Süd-Konflikt, in das Zentrum der friedenspädagogischen Programmatik. Deren Neuaufwertung durch vorzugsweise Ausrichtung auf militärstrategische und sicherheitspolitische Fragen in kritischer Auseinandersetzung mit dem nuklearen Abschreckungssystem erfolgte dann am Beginn der 80er Jahre, in der Zeit des gesellschaftlichen Ringens um den sog. „Nachrüstungsbeschluss“. Für die jüngste Zeit ist die Tendenz erkennbar – parallel zum Zusammenwachsen von Öko- und Friedensbewegung –, die Umweltfrage in das friedenspädagogische Konzept zu integrieren².

Die Friedenspädagogik hat also – wie aus dem Resümee der drei Jahrzehnte ihres Wirkens hervorgeht – Pionierarbeit im Bereich der von KLAFKI geforderten „existentiellen Konzentration“ (E. WENIGER) geleistet. Wichtiger aber als diese Feststellung ist im Hinblick auf den vorliegenden Tagungsbericht – und auch für die Realisierungschancen des Schlüsselproblemkonzepts allgemeiner Bildungstheorie – folgende, an der friedenspädagogischen Diskussion der Gegenwart und Vergangenheit ablesbare Entwicklung:

1. Der Problemdruck ist in den zentralen Konfliktformationen der Weltgesellschaft (SDI, Weltwirtschaftskrise), aber auch im Bereich der „Umweltfrage“ (Tschernobyl) unablässig gestiegen.
2. Mit der zunehmenden Problemverschärfung ging die Politisierung und Polarisierung der Diskussion um jene Fragen einher, die eigentlich (so die zwiespältige Bewußtseinslage vieler Zeitgenossen) der kooperativen und konsensfähigen Lösung bedürften.

Als Reflex auf die kontroverse sicherheitspolitische Situation der 80er Jahre sind auch im friedenspädagogischen und bildungspolitischen Bereich konträre Positionen und Aktivitäten zu verzeichnen: Kritische Friedenserziehung versus „Erziehen und Dienen“³, Friedenspädagogik im Geist und mit den Argumenten von Friedensforschung und Friedensbewegung neben der Öffentlichkeitsarbeit des Verteidigungsministeriums in den Schulen durch den Einsatz von Jugendoffizieren und Truppenbesuchen⁴, die Reglementierung oder Ermutigung von Lehrern in verschiedenen Bundesländern für vergleichbare friedenspädagogische Aktivitäten. Auf der administrativen Ebene des gesellschaftlichen Konfliktfeldes ist der Streit der Kultusminister um die „Friedensfrage“ symptomatisch, die Erarbeitung und der Erlass unterschiedlicher Positionspapiere und Empfehlungen der SPD-regierten Länder und der CDU-Kultusminister: Friedenserziehung in der Perspektive kritischer Friedensforschung und entsprechender UNO-Deklarationen versus „Friedenserziehung in der Bundeswehr“ bzw. – so die pointierte Formulierung der Kontrahenten – „Wehrkunde“.

Der zunehmende Problemdruck und Problemlösungszwang mag auch WOLFGANG KLAFKIS Hoffnung auf die Möglichkeit einer konsensfähigen Auswahl der gesellschaftlichen „Schlüsselprobleme“ begründen⁵. Hinsichtlich der friedenspädagogischen Diskussion und ihrer exemplarischen Repräsentation durch die divergierenden ministeriellen Empfehlungen hat WINFRIED GLASHAGEN die inhaltlichen Parallelen herausgearbeitet⁶. DIETER S. LUTZ war um den Aufweis positionsübergreifender Orientierungspunkte für die weitere Diskussion bemüht⁷.

In der Themenstellung der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik kommt das Nebeneinander und Gegeneinander der Aktivitäten und Entwürfe deutlich zum Ausdruck: „Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ im Kontext der Kommentierungssätze: Zu welchem Frieden dürfen Lehrer erziehen? Darf oder muß die Friedensbewegung in Abwägung ihrer Argumente Gegenstand des Unterrichts sein? Werden Lehrer in der Friedenserziehung durch geltendes Recht behindert? Ist eine Militarisierung des Unterrichts und der Hochschulen zu befürchten? Wie können Militär-, Gewalt- und Feinddenken erzieherisch abgebaut werden?

Der Themenstellung entsprach die Auswahl der geladenen Diskutanten zum einen als vermutliche Fürsprecher offizieller Sicherheitspolitik und der CDU-Empfehlungen (FRANZ PÖGGELER und WOLFGANG ROYL), zum anderen als Repräsentanten der Friedensbewegung bzw. einer gesellschaftskritischen und (oder) atompazifistischen Position (ARNOLD KÖPCKE-DUTTNER, PETER KERN, KLAUS REHBEIN). Ihnen saßen im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung (Statement-Runde mit anschließender offener Diskussion) etwa 80 Offiziersanwärter der Bundeswehrhochschule in München sowie einige Lehrer (u. a. RENATE KERBST und BEATRIX WILD) und Hochschullehrer (u. a. HARALD GEISSLER und HARTMUT VON HENTIG) gegenüber. Verlauf und Ergebnis der dreistündigen Diskussionsveranstaltung spiegeln die Komplexität und Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Diskussion und Situation wider.

1. Die Statements der geladenen Diskutanten (Zusammenfassung)

FRANZ PÖGGELER konstatierte am Beginn seiner Ausführungen ein Defizit an Information in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der „Sicherheits-, Verteidigungs- und Friedenspolitik“. Er forderte daher eine „umfassende, intensive und sachliche Information“ über zentrale Probleme dieser interdependenten Politikbereiche als obligatorischen Bestandteil des Curriculums der Politischen Bildung der Sekundarstufe I und II. Gegenstand

sollen nicht – etwa im Sinne des Begriffs der ‚Wehrkunde‘ – „Spezialfragen des Militärs“ sein, sondern die „zukünftige Existenzfrage der Menschheit“. Daher könne es der Schule und der Bundeswehr nicht gleichgültig sein, „wie die Staatsführung und die Staatspolitik das Thema Sicherheit, Verteidigung und Frieden“ auffaßt. Die Schule müsse zu diesen Thema „eine bestimmte Meinung bilden“.

Vornehmlicher Gegenstand der Kritik war für den Erziehungswissenschaftler, der seit 1964 dem „Beirat für innere Führung“ der Bundeswehr angehört, die im Namen FRIEDRICH WILHELM FÖRSTERS vorgetragene Kritik am Motivationsmangel der Schüler „für jedwede Art von sozialer Dienstleistung für den Staat“. Dieses Defizit sei durch die „einseitig libertistische Orientierung“ der Schule in ihrer pädagogischen und sozialen Verfassung bedingt. Die Existenz des demokratischen Staats und seiner Institutionen hänge aber ab „vom politischen und sozialen Engagement der Jugend selbst“. Nicht nur die Wahrnehmungen von Rechten, sondern auch die Übernahme von Pflichten sei geboten, insbesondere des Wehrdienstes oder des – vom Referenten als Äquivalent bewerteten – Zivildienstes.

Neben der Forderung nach „Dienstgerechtigkeit“ (Gleichwertigkeit von Wehrdienst und Zivildienst), nach bildungspolitischem Konsens und Pluralität in der gesellschaftlichen Diskussion („keine Gruppe in unserem Staat kann den Frieden für sich monopolisieren“) stand schließlich der Appell an die Schule, ihren Beitrag „zum Ausgleich des riesigen Defizits an politischer Information, politischer Bildung und sozialer Bildung“ zu leisten. Die Bundeswehr könne nicht kompensieren, was die Schule versäumt habe. Sie sei nicht „die politische Hilfsschule der Nation“⁸.

WOLFGANG ROYL versuchte im Rahmen der Diskussion um zentrale Fragen der Sicherheitspolitik und Friedenspädagogik übergreifende Anknüpfungspunkte und Abgrenzungsmöglichkeiten aufzuweisen. Er zitierte als Beispiel eines vermutlich für beide Seiten fragwürdigen „Wehrkunde-Unterrichts“ militaristische Verse aus einem Kinderbuch der DDR und konzentrierte sich dann auf Leben und Werke FRIEDRICH WILHELM FÖRSTERS als einem Beispiel kritisch-pazifistischer und zugleich staatsorientierter Pädagogik der Arbeits- und Charaktererziehung aus der Zeit des Kaiserreiches. Die Bekundung seines Interesses, „an den Gedanken der Friedenspädagogik teilzuhaben“, wurde in Verbindung mit der These geäußert, „daß sich in dem Maße, wie sich Friedenspädagogik und Friedensbewußtsein entwickelt, komplementär dazu die Anstrengungen für Rüstung, Verteidigung und Wehrbereitschaft reduzieren lassen“. Niemand (von den anwesenden Offiziersanwärtern) würde an der Atombombe festhalten, „wenn das Kriegspotential zurückgefahren wird und man sich dann quasi in einer friedlichen Duellsituation über internationale Konflikte einigen könnte. Bedauerlicherweise sind wir nicht soweit.“

PETER KERN hielt dem von FRANZ PÖGGELER konstatierten Informations- und Motivationsmangel seine völlig unterschiedlichen Erfahrungen mit der von Jugendlichen getragenen Friedensarbeit entgegen. Zugleich problematisierte er die staatsorientierte Pflichtenethik F.W. FÖRSTERS (aber auch die friedenspädagogische Position der Kultusminister beider Parteien) vom Standpunkt eines aus wertkonservativer Grundhaltung formulierten radikalen Atompazifismus.

„Das von mir erfahrende soziale Engagement ereignet sich nicht in jenem Sinnkontext, den Sie ausgelegt haben, denn das soziale Engagement, das Sie zu wünschen scheinen, erscheint mir und meinen Freunden als sinnlos.“ Nicht die „Verantwortung für das Staatsganze“ steht im Vordergrund, sondern „die Verantwortung für das Ganze der Überlebenschancen der

Gattung der Menschen und der uns tragenden Natur“⁹. „Wie kommt es, daß *mein* Engagement in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft wie dieser durch den Staatsapparat diffamiert, ja sogar kriminalisiert wird?“

ARNOLD KÖPCKE-DUTTNER vertiefte die von PETER KERN vorgetragene atompazifistische Position durch Auskünfte u. a. von KURT TUCHOLSKY, MAX BORN und GÜNTHER ANDERS:

„MAX BORN machte schon vor zwei Jahrzehnten darauf aufmerksam, daß die ‚totale Druckknopf-Kriegsführung‘ die frühere Ethik des Soldatentums auslöscht. ‚Nicht wird der Krieg geführt zur Verteidigung des eigenen Volkes, zum Schutz von Frau und Kind. Die Ritterlichkeit gegen den Feind, besonders den besiegten, stirbt. Nicht länger sind Wehrlose, Zivilisten und Kulturgüter unverletzlich. Der Niedergang des Ethos, der die Soldaten als Mörder sehen läßt, gipfelte in der Vernichtung der Menschen Hiroshimas und Nagasakis durch den Abwurf von Atombomben. Zugleich wurde deutlich, daß in den heutigen Kriegen und gerade in Atomkriegen die Soldaten nicht Soldaten bleiben, sondern Anhängsel der Tötungsmaschinen werden, einer Maschinerie, die sich in Konzentrations- und Arbeitslagern des Nationalsozialismus, des Stalinismus, Chiles, Südafrikas und vieler Länder mehr ausprägt. Die modernen Massenvernichtungsmittel verdienen den Namen Waffen überhaupt nicht mehr. Sie führen dazu, Menschen als Ungeziefer anzusehen und auszurotten wie Ungeziefer. Auf dieser Anschauung beruht heute die Aufrüstung und strategische Planung. Ich kann mir nichts Unsittlicheres und Verwerflicheres denken.‘ (BORN, Physik und Politik, Göttingen 1960, S. 68.) Dieser Schrei des großen Physikers zeigt, daß die Schuld an dem Massenmord Krieg nicht dadurch abgeworfen werden kann, daß allein die Soldaten zu Mördern niedergeurteilt werden. Als in Schuld gefallene Mörder leben und zerstören sich selbst vielmehr alle Menschen – seien sie noch so sehr von Zwängen und Ängsten getrieben –, die sich nicht gegen die Massenvernichtungsinstrumente und gegen die Militärdoktrinen richten.“ Der so radikal Fragende lenkte abschließend den Blick auf den Weg der Gewaltfreiheit mit den Worten MAHATMA GANDHIS.

KLAUS REHBEIN wandte sich dem juristischen Aspekt der atompazifistischen Argumentation im Rahmen einer mehrstufigen Grundgesetz-Exegese zu¹⁰. Er gelangte in systematischer und historisch-aktueller Auslegung einschlägiger Grundgesetz-Artikel (vor allem Artikel I, Abs. 2; Artikel 79, Abs. 3 und Artikel 26, Abs. 1) zu dem Ergebnis, „daß die Übernahme von Friedensverantwortung die Wahrnehmung eines Grundrechts ist, das alle entgegenstehenden Grundrechte anderer Grundrechtsträger ausschließt“. Die Möglichkeit, „seine eigene Persönlichkeit durch Übernahme von Friedensverantwortung grundrechtlich zu verwirklichen“, treffe angesichts des vom BVG mehrfach bestätigten eigenen Erziehungsauftrags der Schule auch für deren Lehrkräfte zu. Diese können ihre „Übernahmefähigkeit von Friedensverantwortung“ auf Artikel I, Abs. 2, in Verbindung mit einschlägigen BVG-Entscheidungen stützen und daher ihre eigene Persönlichkeit in die Friedensaktivitäten der Schule einbringen und somit Frieden „in einer gemeinsamen Handlungsmöglichkeit auf der Lernebene verwirklichen“.

In dieses friedenspädagogische Handeln dürfte der Staat – wie z. B. in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen geschehen – nicht durch einfache Erlasse (z. B. Verbot der gemeinsamen Teilnahme an Demonstrationen) eingreifen. Der Frieden sei der Freiheit unter verfassungsrechtlichem Aspekt systematisch vorgeordnet. Der seine Friedensverantwortung wahrnehmende Lehrer befinde sich zwar nicht in der „Situation der Legitimität des Widerstands nach Artikel 20, Abs. 4 des Grundgesetzes“, wohl aber in der „Situation der Legitimität des zivilen Ungehorsams“.

2. Fazit der anschließenden Diskussion

Die Mehrzahl der Teilnehmer wird die Frage nach dem Ertrag der Diskussion, nach Sinn und Zweck des Austauschs unterschiedlicher bzw. selektiver gesellschaftlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen, von Vorurteilen und Urteilen, von Argumentationsstereotypen und persönlichen Standpunkten bereits für sich beantwortet haben. Ein gemeinsames Fazit zu ziehen erscheint, obgleich wünschenswert, schwierig. Es bleibt der Versuch des Diskussionsleiters und Protokollanten, das immer noch emotional nachwirkende Ereignis in zwar abständiger, aber letztlich doch subjektiver Rückschau zu resümieren:

1. Es trafen unterschiedliche friedenspädagogische Grundpositionen in engagierter Rede und persönlicher Profilierung durch die Redner aufeinander. Es gelang aber allenfalls ein spannungsreicher und konturierter „Einstieg“ in die „Friedensfrage“. Für eine systematische Auseinandersetzung mit den anstehenden Problemen reichte der Zeitrahmen einer punktuellen Diskussionsveranstaltung nicht aus.
2. Konsensmöglichkeiten wurden z.B. in der gegenseitigen Ablehnung von Propaganda (weder Friedenspropaganda noch Bundeswehrpropaganda) und der – nicht problematisierten – Akzeptanz des Begriffs „Aufklärung“ für die von beiden Seiten geforderte sicherheitspolitische und friedenspädagogische Informationsarbeit der Schule erkennbar. Auch der Anspruch auf kontroverses Denken bzw. Kritikfähigkeit, von verschiedenen Diskussionsteilnehmern sinngemäß vorgetragen, blieb ohne Widerspruch. Die Nagelprobe auf die (scheinbare?) Konsensfähigkeit der Begriffe und begrifflich signalisierten Übereinstimmungen hätte aber nur durch den anschließenden Versuch konstruktiver Zusammenarbeit, z.B. bei der Erstellung eines Teilcurriculums zur Friedenserziehung, erfolgen können.

Für die Zukunft scheint mir die Konzentration auf einen kleineren Personenkreis und begrenztere Themen oder Aufgaben in einem Zeitrahmen und Situationskontext angezeigt, der sachstrukturelles Diskutieren und informelle Gespräche (ohne Fixierung auf die eigene Rolle und Bezugsgruppe) gewährleistet. Auch Kooperationsversuche sollten, wie oben angedeutet, in Erwägung gezogen werden. Ob aber organisatorische und didaktische Veränderungen ausreichen, um trotz der Politisierung der „Existenzfragen der Nation“ (der „Schlüsselprobleme“) einen konstruktiven Dialog zwischen Zeitgenossen unterschiedlicher Biographie und Sozialisation, mit voneinander abweichenden politischen Präferenzen und beruflichen oder institutionellen Abhängigkeiten zu ermöglichen?

Anmerkungen

- 1 In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u. Basel 1985, S. 12–30.
- 2 Als Beiträge von der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik der DGfE sind u. a. zu nennen: HEITKÄMPER, P.: Zur Begründung der Friedenspädagogik. In: HEITKÄMPER, P. (Hrsg.): Neue Akzente der Friedenspädagogik. Münster 1984, S. 17–21; HUSCHKE-RHEIN, R.: Die ökologische Wendung in der Friedensforschung und Friedenspädagogik. Ebd., S. 4–16; KERN, P./WITTIG, H. G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg 1982.
- 3 Thema des Referats von Oberst I. G. ZIMMER am 27. 8. 1980 im Rahmen einer internen Sitzung der „Kontaktkommission Bundesministerium der Verteidigung/Kultusministerkonferenz“. Siehe dazu: LUTZ, DIETER S.: Der ‚Friedens‘-Streit der Kultusminister. Ein ‚Schul‘-Beispiel. Baden-Baden 1984, S. 22f.

- 4 Siehe dazu: KERBST, R./WITT, G. (Hrsg.): Bundeswehr und Schule. Köln 1984.
- 5 KLAFKI, W. a.a.O., S. 21: „Ich unterstelle nicht die Erreichbarkeit eines völligen Konsenses über die Lösungen solcher Schlüsselprobleme unserer Zeit und auch nicht über die Wege zu etwaigen Lösungen. Ich unterstelle nur die Möglichkeit, hinsichtlich der Problemstellungen zu einer hinreichenden Übereinstimmung zu kommen.“
- 6 GLASHAGEN, W.: Das Thema Frieden und Sicherheit in der bildungspolitischen Diskussion. In: ACKERMANN, P./GLASHAGEN, W. (Hrsg.): Friedenssicherung als pädagogisches Problem in beiden Deutschen Staaten. S. 23–34, speziell S. 31 f.
- 7 LUTZ, DIETER S., a.a.O., S. 47 f.
- 8 FRANZ PÖGgeler hat seine Position u. a. in folgenden Veröffentlichungen ausformuliert: ‚Verteidigung der Freiheit als Thema für die Schule‘. In: Höhere Schule H. 6, 1983; ‚Eine Taube macht noch keinen Frieden‘. In: Informationen für die Truppe, hg. vom Bundesminister für Verteidigung, H. 5, 1983.
- 9 Siehe zur systematischen Darstellung seiner Position u. a.: KERN, P.: Allgemeinbildung und Frieden Pluralismus oder allgemeinverbindliche Öko-Ethik? In: HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim und Basel 1986, S. 1–27.
- 10 KLAUS REHBEIN hat die von ihm entwickelte Argumentation dargelegt in seinem Aufsatz ‚Friedensziehung als Verfassungsauftrag‘. In: KERN, P./REHBEIN, K.: Recht auf Frieden. Werkhausverlag München 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz Schernikau, Universität Hamburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg 13