

## II. Friedenserziehung als Gesellschaftskritik

### Drei Analysen

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

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

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

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

\* Zusammenfassung von Ulrich Lessin.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

# Fritz Vilmar (BRD): Friedenserziehung und soziale Gerechtigkeit

## Kritische Thesen

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

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

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

schaft.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



### III. Frieden: Politik und Erziehung

Zur Erörterung eines Mißverhältnisses

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

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

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

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

\* Zusammenfassung von Ulrich Lessin.



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

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

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

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

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

Thesen zum Referat von Saul Mendlovitz

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

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

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

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

lassen).

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

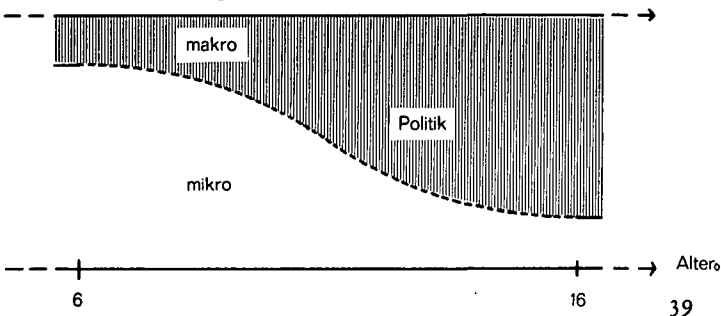
4. Die Matrix von Saul Mendlovitz sagt, was alles – in vertikaler wie in horizontaler Gliederung – berücksichtigt werden muß. Aber sie sagt nicht, a) wo die Hauptgefahrenherde und b) wo die Hauptbekämpfungsmöglichkeiten sind.

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

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

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

8. Die Überleitung sieht so aus:



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

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

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

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

## Albert Heller (BRD): Weitere Aspekte

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

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

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

Aus der Erkenntnis der Problematik, daß es der Schule in kurzer Zeit gelingt, einem politisch brisanten Problem alle Ecken und Kanten abzuschleifen und daraus memorierbaren Lernstoff zu produzieren, wurden verschiedene didaktische Konzeptionen entwickelt, mit deren Hilfe es möglich werden sollte, dieser Gefahr aus dem Wege zu gehen<sup>2</sup>. Alle in diesem Bereich bisher vorgelegten Konzeptionen, von den theoretischen Abhandlungen der Friedensproblematik bis hin zu den konkreten Unterrichtseinheiten, schwanken bei ihrer Empfehlung für die unterrichtliche Realisierung zwischen der Vermittlung sekundärer Erfahrung durch Szenarios bis hin zur Empfehlung, von der primären Betroffenheit des einzelnen Schülers ausgehend, Toleranz und Friedensfähigkeit aufzubauen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Diesem kaum lösbaren Konflikt soll das politische Szenario einen

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

## IV. Friedensforschung und Dritte Welt

Ihr Beitrag zur Friedenserziehung

## Kenneth Boulding (USA): Frieden und Armut

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Im Unterschied zur klassischen Periode des Kolonialismus und

\* Zusammenfassung von Ulrich Lessin.

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

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

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

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

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

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

### Thesen

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Sugata Dasgupta (Indien): Friedenserziehung – Ziele und Aufgaben

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

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

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

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

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

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

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

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

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





# V. Friedenserziehung aus der Sicht sozialistischer Länder

Zwei Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Methoden und Verfahren in diesem Bereich anregen kann.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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