

VI. Friedenserziehung: Entwürfe, Thesen und Projekte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Der Anlaß

1.1 Der widersprüchliche Sachverhalt

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Die unumgängliche Aufgabe

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

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

2. Die Beschreibung der gegenwärtigen Kommunikations- und Lernprozesse

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

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

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

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

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

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

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

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

Zielsetzungen und widersprüchliche Folgen der gegenwärtigen Bildungsplanung

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

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

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

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

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

2.4 Die Stabilisierung der Verhältnisse angesichts der aktuellen Widersprüche

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

2.5 Das Überspielen der aktuellen Widersprüche

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

3. Die Erkundung alternativer Kommunikations- und Lernkonzepte

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

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

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

Marianne Gronemeyer (BRD): Bürgerinitiative

Ein Ansatz zur Friedenserziehung

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

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

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

Die soziale Alltagssituation ist gegen Veränderungseinflüsse vielfältig abgedichtet.

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

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

1. Lähmung durch Ohnmachtserfahrung

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

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

2. Entpolitisierung durch Integration

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

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

³ H.-E. Bahr, a. a. O., S. 19.

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

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

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

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

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

3. Motivation durch Mangel

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

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

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

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

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

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

4. Motivation durch Kompetenz

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

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

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

5. Bürgerinitiativen als Lernprozesse im kommunalen Alltag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

lysierten und benannten gesellschaftlichen Zustandes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erhard Meueler (BRD): Imperialismus – ein unterdrückter Lerninhalt

I

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

An welche Art von Unterricht dachte W. Brandt?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Vgl. Küster, a. a. O., S. 48.

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

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

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

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

II

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

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

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

Sekundar-Stufe I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sekundar-Stufe II

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

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

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

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

Das Curriculum wird folgende Teile umfassen:

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

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

Methode und Planung

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

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

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

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

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

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

Die Arbeit in Teams

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

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

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

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

Zusammenstellung des Diskussionsmaterials

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

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

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

3. die sozio-ökonomische Entwicklung von Kuba;

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

5. Seeschifffahrt für die Entwicklungsländer;

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

7. die Entstehung des Kalten Krieges 1945-49;

8. der Nahostkonflikt;

9. der griechische Coup von 1967;

10. der Vietnamkrieg;

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

12. die Tschechoslowakei 1968.

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

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

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

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

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

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

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

d) das Engagement der Niederlande im Konflikt;

e) das politische Gleichgewicht innerhalb der Gesamtheit der Themen.

Der Bezug auf die Niederlande

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

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

dische Gesellschaft;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

c) In bezug auf die Lehrerausbildung.

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

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

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

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

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

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

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

Einige praktische Anmerkungen:

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

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

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

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

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

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

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

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

Bericht über ein finnisches Experiment

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

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

* Zusammenfassung Regine Staudenmayer.

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

deutung des ökonomischen Systems;

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

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

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

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

Ergebnisse: Die meisten Schüler waren mit nahezu allen Aspek-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Definition der Konfliktlösung

2. Einführung von Rationalität als Unterrichtsprinzip

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

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

zen dieser Impulse.

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

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

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

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

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

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