

VII. Dimensionen und Bereiche der Friedenserziehung

Dritte Welt

Reimund Seidelmann: Über die Brauchbarkeit des Zentrum-Peripherie-Modells zur Analyse von Dependenz*

Ein Beitrag aus politikwissenschaftlicher Sicht

Die zunehmende Interdependenz der nationalstaatlich organisierten Gesellschaften im internationalen System der Neuzeit auf ökonomischen, militärischen, im engeren Sinn politischen und kulturellen Gebieten hat zu einer Reihe von Herrschaftsphänomenen geführt, die den traditionell nationalstaatlichen Rahmen von gesellschaftlicher Organisation durchbrochen haben und beginnen, ihn in Frage zu stellen. Ob in Kapitaltransfers, Handelsflüssen, Wanderungsbewegungen, kulturellen grenzüberschreitenden Strömungen, Tourismus, Weitergabe von politischen Verhaltensmustern – die Interdependenz der Gesellschaften und ihr Erscheinungsbild der Interaktion über Grenzen hinweg und unabhängig von diesen stellen eine nicht revidierbare Qualität des gegenwärtigen internationalen Systems dar¹. So sehr noch der Nationalstaat als politische Organisa-

* Der vorliegende Beitrag entstand im Anschluß an die Diskussion in der Arbeitsgruppe Dritte Welt. Er faßt den wichtigsten Diskussionskomplex aus der Sicht des Verfassers zusammen. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß der Verfasser von den Anregungen der Diskussion ausging und diese nach seinem eigenen Kenntnisstand und Verständnis darlegt. Insofern trägt für das Geschriebene der Verfasser und nicht die Arbeitsgruppe die Verantwortung.

¹ Hier wird der während des Kongresses vertretene Auffassung eines Repräsentanten eines gegenwärtig gering industrialisierten Landes, in dem Kürzel zusammengefaßt »leave us alone«, widersprochen. So sehr die Bildung solcher Forderungen sozialpsychologisch zur Herstellung von Gruppenidentität funktional sinnvoll sein können, so sehr sind sie wissenschaftlich unhaltbar. Sie beruhen auf einer falschen Analyse. Diese führt aber in der Entwicklung politischer Strategien notwendigerweise zu falschen Schlüssen: die Interdependenz, speziell die Abhängigkeit z. B. Indiens in seiner nationalen Unabhängigkeitgeschichte gerade von Großbritannien, die Abhängigkeit Indiens in seiner zukünftigen Entwicklung von der praktischen Solidarität der Länder der Dritten Welt und die Abhängigkeit Indiens in der Entwicklung seiner Produktionsmittel und Produktionsverhältnisse – also in zentralen Bereichen seiner Gesellschaftsentwicklung – verbieten geradezu den Rückfall in das klassisch nationalstaatliche Denken der Souveränität und Autarkie. »Leave us alone« heißt somit nichts anderes, als ein sich in einer strategischen Forderung niederschlagendes Bewußtsein, das nicht nur als falsch, sondern als notwendig falsch anzusehen ist. Notwendig falsch bedeutet hierbei, daß es notwendig

tionsform von Gesellschaften die Szene beherrscht, so sehr schwindet seine »Souveränität«, seine uneingeschränkte Handlungsfreiheit. Neben ihm sind multinationale Akteure (NATO, EWG), internationale Organisationen (UNO, IMF) und multinationale Gesellschaften getreten².

Solche Erscheinungen finden ihren Niederschlag auch in der wissenschaftlichen Analyse und ihrer Konzeptbildung. Greift man aus den Interdependenzanalysen diejenigen heraus, die das Verhältnis der hochindustrialisierten gegenüber den geringer industrialisierten Ländern charakterisieren, so stand zu Beginn der kritischen Auseinandersetzung mit der Dominanz der Ersten, d. h. der hochindustrialisierten, kapitalistisch organisierten Welt über die Dritte, d. h. die gering industrialisierte Welt die *Imperialismusdebatte*. Hier wurde die Dominanz als Folge der politischen Ökonomie oder der Geschichte des Kapitalismus in der Ersten Welt gesehen. Mit der Weiterentwicklung des Kapitalismus und der Entstehung der sozialistischen Staaten bedurfte nun die klassische Imperialismustheorie der Revision. Dies wurde nicht zuletzt deshalb notwendig, weil die Politikwissenschaften selbst in der Präzision ihrer Methoden, der Differenzierung ihrer Theorien und der adäquateren Erfassung von Empirie fortgeschritten waren. Ergebnis dieser Faktoren war die gesamte *Dependenztheorie*, Teile der *Rangtheorie* und *Interaktionsforschung*³. Diese neueren Entwicklungen in der Sozialwissenschaft

zur Stabilisierung des internationalen Herrschaftssystems in seiner gerade auch Indien benachteiligenden Gestalt ist. Indem es Handlungssolidarität verhindert und objektiv ihr entgegenarbeitet, sichert es gerade den status quo. So wird es gerade zum Reflex und zum notwendigen Bestandteil der »divide-et-impera«-Strategie der das System dominierenden Akteure. Die Ungerechtigkeit der Systemstruktur schlägt sich im Bewußtsein derer, die am meisten unter dieser Ungerechtigkeit zu leiden haben, nieder und verhindert letztlich so seine Veränderung.

2 Hier muß darauf hingewiesen werden, daß sich die multinationalen Konzerne oft in einem Nationalstaat ihren Schwerpunkt bilden. Insofern beschreibt der Terminus in seinem semantischen Gehalt nur unzureichend den Tatbestand, den er zu fassen versucht. »Transnationale Konzerne« bietet sich dazu besser an.

3 Einen guten Überblick über den Stand der Forschung auf dem Sektor der Dependenz zwischen Erster und Dritter Welt gibt Senghaas, *Imperialismus*, der auch lateinamerikanische Autoren zu Worte kommen läßt. Dieser Sammelband erscheint nicht nur wegen seiner Auswahl, dem verarbeiteten Forschungsstand und seiner gegliederten Bibliographie, sondern auch wegen seines Preises besonders geeignet, die Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Dependenz zu bilden. Besonders sei hierbei auf die Aufsätze von Senghaas und Gantzel hingewiesen. Wann und bei

haben angesichts der genannten Ursachen, bestimmter Gesellschaftsforderungen und dazu in Bezug stehender Erkenntnisinteressen zu einem Modell geführt, das sich in der Diskussion zunehmend durchsetzt und in das eine Reihe der wichtigsten inhaltlichen Aussagen eingegangen ist. Das Modell wird wahlweise als *Zentrum-Peripherie-Modell* oder *Metropolen-Peripherie-Modell* bezeichnet. Es erscheint – gemessen an den bisherigen Entwürfen zu diesen Problemen – in besonderem Maße didaktisch und makro-analytisch geeignet zu sein. Didaktische Eignung und analytische Fruchtbarkeit lassen es als gerechtfertigt erscheinen, dieses Modell, wie es die Politikwissenschaft entwickelt hat, dem Didaktiker zur Prüfung anzubieten. Dazu soll es in seinen wichtigsten Aussagen hier skizziert werden. Anschließend sollen seine wichtigsten analytischen Vorzüge und Schwächen diskutiert werden. Der Didaktiker muß nun seinerseits abwägen, ob Art und Gewicht der Nachteile durch die Vorteile und seine didaktische Brauchbarkeit so sehr aufgewogen werden, daß die Verwendung dieses Modells in der Vermittlung der von ihm angesprochenen Zusammenhänge speziell in der Schule gerechtfertigt erscheint. Hierbei zu helfen ist Aufgabe dieses Beitrages.

Das Zentrum-Peripherie-Modell erklärt die Interaktionen im internationalen System als bestimmt durch die Abhängigkeitsstrukturen. Abhängigkeitsstrukturen bestehen zwischen den als Zentren oder Metropolen aufgefaßten hochentwickelten Industriestaaten, die sich durch ein besonders hohes Maß an ökonomischer Kapazität, gesamtgesellschaftlichem Reichtum, militärischer Macht, politischem Einfluß und hochentwickelter Produktions- und Kommunikationstechnologie auszeichnen. Diesen gegenüber stehen die Peripherien oder die entsprechend mit geringer Kapazität usw. versehenen Länder vor allem der Dritten Welt. Zwischen beiden wird Abhängigkeit postuliert. Grundannahme dabei ist, daß zusätzlich zur welcher Personengruppe das Buch verwendet werden kann, muß der Didaktiker entscheiden.

Ob die Rangtheorie im Unterricht behandelt werden sollte und kann, erscheint angesichts ihrer immanenten Problematik, ihres stark formalen Charakters und ihres Abstraktionsgrades fraglich. Einen grundlegenden Aufsatz zur Einführung – wenn auch in manchen Punkten nicht mehr haltbar – bietet Galtung, Interactions Patterns.

Weiterhin muß genannt werden Galtung, Theorie. Hier handelt es sich um einen der bekanntesten neueren Diskussionsbeiträge zur Dependenzforschung.

Abhängigkeit eine einseitige Ausnutzung der Peripherien durch die Zentren erfolgt. Der spezielle Abhängigkeitstypus in diesem Fall hieße also »*einseitige Ausnutzung*«. Dieser Abhängigkeitstypus ist historisch entstanden und durch spezifische Interessenlagerungen in den Zentren bedingt. Zentrale These ist, daß insgesamt der gesamtgesellschaftliche Reichtum der Peripherien auf Grund des besonderen *Herrschaftsgefälles* zugunsten der Zentren umverteilt wird. Das Herrschaftsgefälle wird dabei durch aktuelle und strukturelle Abhängigkeiten auf dem ökonomischen, militärischen und kulturellen Sektor⁴ und durch die Ausübung aktueller und struktureller Gewalt⁵ abgesichert bzw. ausgedehnt. Wichtig dabei ist nun, daß sich

4 So z. B.	strukturell	aktuell
ökonomisch	Aufbau eines kapitalistischen Wirtschaftssystems einschließlich des Geldsystems mit monokultureller Orientierung auf das Zentrum (z. B. Cuba vor 1961)	Handelsverträge, Investitionen, Wirtschaftshilfe und Verschuldung, einseitige Import/Exportorientierung
militärisch	Aufbau einer Berufsarmee mit einer Wehrstruktur, die dem Gesellschaftssystem der Zentren entspricht, Favorisierung einer Herrschaftselite, deren Interessen sich mit denen des Zentrums decken (»Kompradorengime«) (z. B. Südvietnam der Gegenwart)	Militärhilfe, Militärbündnis, unmittelbare militärische Unterstützung, Abhängigkeit von Ersatzteillieferungen
kulturell	Aufbau eines zum Zentrum symmetrischen Bildungssystems einschließl. seiner Inhalte, Aufbau einer Unterhaltungsindustrie durch und im Interesse des Zentrums, kulturelle Überfremdung, Ausbildung und Orientierung der kulturellen Eliten auf das Zentrum (z. B. Algerien vor der Unabhängigkeit)	Zentrumsprache als Amtssprache, Lehreraustausch, Verflechtung und Abhängigkeit der Literatur-, Film-, Musik- und Kunstproduzenten

⁵ Zum Begriff der aktuellen und strukturellen Gewalt, die zu den Schlüsselbegriffen der gegenwärtigen Diskussion in der Friedensforschung gehörten, vgl. als Einführung Galtung, Gewalt, und Schmid, Friedensforschung.

die Zentrum-Peripherie-Beziehung unter den Peripherien selbst wiederum reproduziert: die potenteren Peripherien bilden – oft durch unmittelbaren Einfluß der Zentren⁶ – einen eigenen Peripherienbereich heraus und werden so zu *Subzentren* oder Submetropolen. Ein solches internationales Abhängigkeitsmuster soll in Darstellung 1 (s. S. 119) schematisiert werden⁷.

In der Analyse internationaler Abhängigkeitsbeziehungen hat dieses Modell vor allem auf Grund der folgenden Vorteile Bedeutung erhalten:

1. es erfaßt das internationale System als ein *Herrschaftssystem*;
2. es *integriert* die internen, externen und systematischen *Aspekte* im Verhalten der Akteure im internationalen System;
3. es *vermeidet* einen problematischen *Entwicklungsbegriff*;
4. es integriert die *historische und funktionale Betrachtungsweise*;
5. es ist sowohl für die *Betrachtungsweise* aus der Sicht der Zentren als auch aus der Sicht der Peripherien brauchbar.

Diese Vorteile sollen nun im einzelnen diskutiert werden.

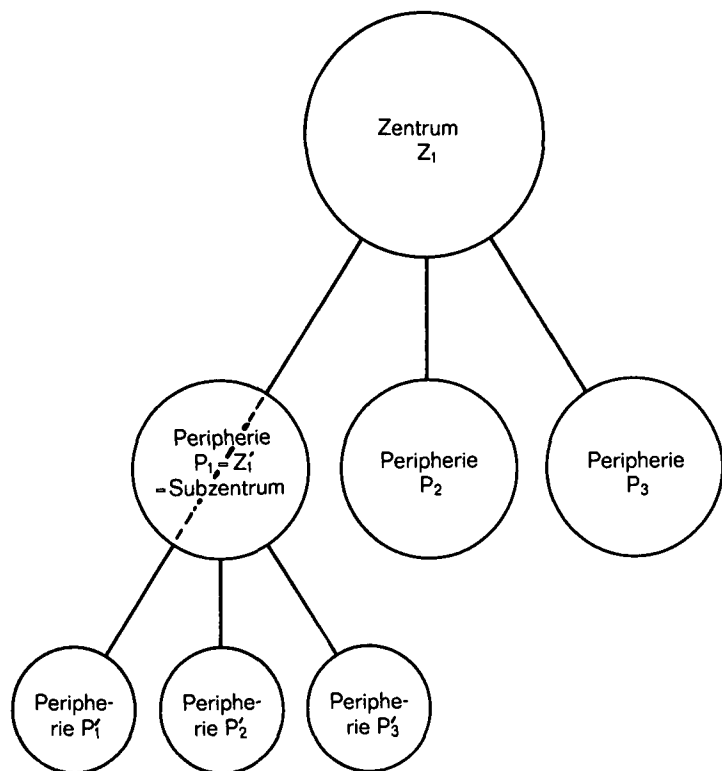
1. *Das internationale System als Herrschaftssystem.* Das traditionelle Bild vom internationalen System, wie es sich in den Normen des diplomatischen Korps, dem Prinzip einer Reihe von internationalen Organisationen (etwa »ein Staat – eine Stimme«)⁸ und im Völkerrecht widerspiegelt, als ein System gleichberechtigter souveräner Nationalstaaten trägt in doppelter Hinsicht. Zum einen kann das klassische Souveränitätstheorem angesichts der Verflechtung

6 Als Beispiel kann hier die Republik Südafrika herangezogen werden. Gegenüber dem Zentrum USA ist sie als Peripherie aufzufassen, gegen ihre schwarzen Anrainerstaaten als Zentrum. Im Warenaustausch Südafrika–Anrainerstaaten läßt sich nachweisen, daß amerikanische Firmen ihre Produktionsstätten und Vertriebsorganisationen in Südafrika als »Brückenköpfe« ausbauen und verwenden, um so leichter in den afrikanischen Markt von Süden her einzudringen. Hierbei müssen auch Parallelen zum Investitionsverhalten amerikanischer Firmen in der EWG gezogen werden. Die Kette der Dependenz heißt hier also: USA (Zentrum) – Republik Südafrika (Peripherie = Subzentrum) – Anrainerstaaten (Peripherie).

7 Es handelt sich hierbei um ein idealtypisches Modell. Auf die Probleme der empirischen Füllung wird noch eingegangen werden.

8 Die Frage, ob es sich hierbei um ein notwendig falsches Bewußtsein handelt, soll hier nicht eingehend behandelt werden. Eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit gerade solchen Modellen für das internationale System steht noch aus.

Darstellung 1: Internationale Abhängigkeit im Zentrum-Peripherie-Modell



der einzelnen Nationalstaaten im internationalen System, wie bereits angedeutet, nicht mehr absolut aufrecht erhalten werden. Zum zweiten ist jedoch das Gleichheitstheorem – wird es nicht als Norm verwandt – nicht aufrechtzuerhalten. Ein und dieselbe außenpolitische Handlung von zwei verschiedenen Staaten hat keineswegs immer gleichgewichtige Folgen für das System. So bestimmt zum Beispiel die amerikanische Außenpolitik den Zustand und den Verlauf des internationalen Systems in weit folgenschwererer Weise als etwa die von Uruguay. Hier von einer Gleichheit auszugehen heißt, von einem objektiv falschen Bild auszugehen. Aus der Sicht der

Dritten Welt sind die Industriestaaten nicht »gleich«, sondern weit überlegen.

Gegenüber der Fülle vor allem amerikanischer Analysen⁹, die vom – falschen – Gleichheitstheorem ausgehen, bringt das Zentrum-Peripherie-Modell insofern einen analytischen Fortschritt, als es ein objektiv hierarchisches System auch als solches darstellt und somit seinen Herrschaftscharakter offenlegt. Wie wichtig diese hier noch aufklärerische Arbeit ist, zeigen sowohl kulturelle Überfremdung in den Peripherien und die in sie eingebettete Gleichheitsideologie als auch eine Reihe politischer Programme der Zentren, die ebenfalls von diesem falschen Gleichheitstheorem ausgehen, wie z. B. die peace-corps-Programme. Darüber hinaus leistet das Modell durch die Herstellung von Dependenzketten eine differenziertere Betrachtung, die der Übertragung eines dichotomischen Klassenmodells auf die internationale Szenerie überlegen ist. Daß das Modell als Herrschaftsmodell die zentrale Kategorie politikwissenschaftlicher Betrachtung, nämlich Herrschaft, in den Mittelpunkt rückt, ist in diesem Zusammenhang weiterhin als positiv zu vermerken.

2. *Die Integration der unterschiedlichen Aspekte.* In der Politikwissenschaft hat sich – analog ihrer internen Arbeitsteilung in Form von Disziplinen – eine Trennung der internen, externen und systematischen Aspekte in der Betrachtung politischer Phänomene herausgebildet. Außenpolitik wurde von Innenpolitik abgelöst, Innenpolitik als eine vom Internationalen System unabhängige Größe betrachtet. Unter dem Stichwort »level-of-analysis«¹⁰ und »linkage«¹¹ wurde in den letzten Jahren der Versuch unternommen, die verschiedenen Aspekte zu verbinden. Abgesehen von einigen inzwi-

9 Nicht zufällig weisen gerade die amerikanischen Ansätze dies auf. Diese länderspezifische Verzerrung kann nicht unabhängig von der Rolle der USA im internationalen System, von dem Interesse ihrer Herrschaftseliten an der Aufrechterhaltung dieses Herrschaftssystems und von der davon nicht unabhängigen Organisation und den dominanten Inhalten des amerikanischen Wissenschaftsbetriebes betrachtet werden.

10 Die »Level-of-analysis«-Diskussion geht von den verschiedenen Analyseebenen »international«, »national« und »subnational« aus. Damit hängt eng die Frage der erfaßten Akteure zusammen.

11 Unter der »Linkage«-Diskussion wird die Auseinandersetzung über Fragen der Verbindung von Außen- und Innenpolitik verstanden.

schen auch im Einzelfall empirisch abgesicherten Konzepten¹² ist es aber in diesem Bereich nur zu theoretischen Forderungsentwürfen gekommen. Ein befriedigend empirisch abgesichertes und für konkrete Analysen brauchbares Modell fehlt zur Zeit noch.

Daß gerade die Dependenzforschung unter einem solchen Mangel an integrierenden Ansätzen litt, liegt auf der Hand: Abhängigkeitsstrukturen müssen, sollen sie stabil und auf längere Zeit wirksam werden, auch im Inneren der jeweiligen betroffenen Gesellschaften verankert werden. Eine rein auf die Außenbeziehungen fixierte Betrachtung würde das Problem also nicht zureichend erklären können. Das Zentrum-Peripherie-Modell erlaubt nun die Überwindung der falschen Innen-Außen-Dichotomie. Indem das Zentrum nicht als monolithischer Block betrachtet wird, können interne Bedingungen des Zentrums zur Erklärung seines Außenverhaltens herangezogen werden. Dies gilt sinngemäß auch für die Betrachtung der Peripherie. Weiterhin können nun auch die Einflüsse von Systemtrends und Systemmuster auf die Formulierung von Außenverhalten untersucht werden, ohne das spezifische Verhältnis von System zu Einheit analytisch zugunsten des einen oder des anderen einseitig aufzulösen.

Für die Beziehungen der industrialisierten kapitalistischen Länder zur Dritten Welt soll dies kurz konkret ausgeführt werden. Zunächst soll das Zentrum betrachtet werden. Das Zentrum kann – im Sinne der *Dependenzkette*, die nun auch in den internen Gesellschaftsbereich fortgeschrieben wird – in eine Peripherie des Zentrums und in ein Zentrum des Zentrums aufgelöst werden. Als Peripherien des Zentrums können z. B. die abhängigen sozialen Gruppen des Zentrums aufgefaßt werden: Lohnabhängige, Randgruppen, Gruppen ohne Partizipation an der Verfügungs- und Verteilungsgewalt von Produktionsmitteln und gesamtgesellschaftlichem Reichtum usw. Auch diese können wiederum in Dependenzketten aufgelöst werden: die Gruppe der Lohnabhängigen etwa in die Kette

12 Hier muß auf das Konzept der »Linkage«-Gruppe von Deutsch verwiesen werden. Bei Link, Stabilisierungspolitik, ist der Versuch unternommen worden, das Konzept empirisch aufzufüllen. Unter »Linkage«-Gruppen werden diejenigen gesellschaftlichen Gruppen verstanden, die in der eigenen Gesellschaft die Interessen einer anderen national organisierten Gesellschaft wahrnehmen. Es wäre zu prüfen, inwieweit sich dieses Konzept in unser Modell integrieren ließe.

wissenschaftlich-technische Intelligenz – hochqualifizierte Arbeitskraft (Facharbeiter) – gering qualifizierte Arbeitskraft – unqualifizierte Arbeitskraft (meist identisch mit Gastarbeitern, rassistischen Minderheiten, aus geringer entwickelten Randzonen Zugewanderten). Wichtig dabei ist, daß diese Ketten nicht linear und mechanisch konstruiert werden, sondern für den jeweiligen Fall neu überdacht werden. Ein Herrschaftsgefälle zwischen den jeweiligen Gruppen muß erst nachgewiesen werden, bevor es in der Dependenzkette Niederschlag finden darf¹³ – es darf keineswegs einfach postuliert werden, um ein in sich stringentes Konzept zu erhalten. Hier sei auch darauf hingewiesen, daß eine Parteilichkeit im politischen Urteil und eine Parteilichkeit im Denken zweierlei sind. Die Konstruktion von Dependenzketten sollte des letzteren entraten.

Für die Betrachtung der Peripherie ergeben sich ebenfalls Dependenzketten. Isoliert man die Peripherie vorerst von ihren internationalen Abhängigkeiten, so ergibt sich im Prinzip eine Kette, die der innerhalb des Zentrums ähnelt: Herrschaftselite – abhängige Gruppen, wobei letztere sich in den meisten Fällen in ein materiell privilegiertes Industrieproletariat und einen Verbund von Agrarproletariat¹⁴, verelendetem Lumpenproletariat¹⁵ und einer Mittelschicht von Kleinhändlern, Familienunternehmern und Kleinbau-

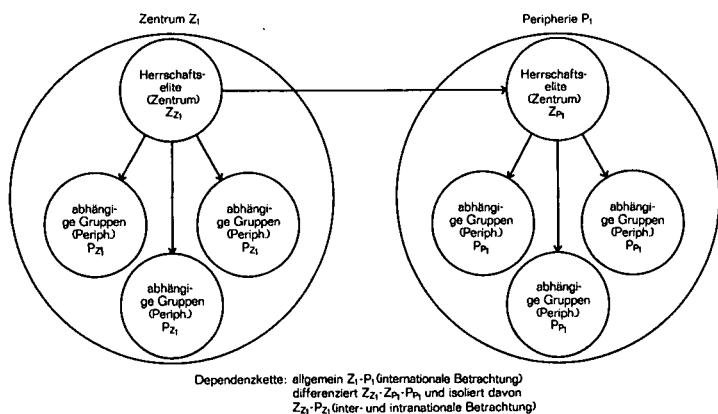
13 Das Verfahren, rein theoretisch Modelle zu entwickeln, die *die* Bewegungsgesetze enthalten, und auftretende Widersprüche mit der Empirie zu ignorieren, ist auch dann illegitim, wenn diese Modelle mit dem subjektiven Anspruch auftreten, »marxistisch« zu sein. Gerade ein solches a-empirisches Vorgehen ist per se unmarxistisch.

14 Agrarproletariat war z. B. in Cuba vor 1961 vorhanden. Es handelte sich hierbei um die nicht sesshaften Plantagenarbeiter ohne Besitz oder Verfügungsgewalt an Produktionsmitteln. Ein solches Proletariat liegt keineswegs bei allen Ländern der Dritten Welt vor und ist häufig Produkt der monokulturellen Wirtschaftsstruktur auf Grund der Eingriffe des Zentrums.

15 Etwa wie man es in den großen Städten findet: ein besitzloses, sozial nicht »integriertes« und von seiner sozialen Heimat abgeschnittenes Potential billiger Arbeitskräfte, das in vielen Fällen die Reservearmee darstellt. Lumpenproletariat findet sich keinesweg nur in Ländern der Dritten Welt, sondern auch in den Städten des hochindustrialisierten Kapitalismus. Lediglich die Größe und die Ausweglosigkeit der Lage unterscheiden sich. Auf die politische Bedeutung, insbesondere für eine Massenbasis einer wie immer gearteten politischen Bewegung, muß hier hingewiesen werden. Daß solche Phänomene nicht betrachtet werden können, ohne gleichzeitig die Ursache ihrer Entstehung im Gesellschaftssystem aufzudecken, versteht sich von selbst.

ern¹⁶ aufspalten läßt. Die eigentliche Leistung des Zentrum-Peripherie-Modells ist nun, die beiden internen Dependenzketten von Zentrum und Peripherie untereinander zu verbinden und so einen internationalen Zusammenhang herzustellen, der gleichzeitig ein intranationaler Zusammenhang ist. Dies versucht Darstellung 2 zu schematisieren.

Darstellung 2: Konstruktion von Dependenzketten durch das Zentrum-Peripherie-Modell



Entscheidendes inhaltliches Ergebnis ist nun, daß die Abhängigkeit zwischen Zentrum und Peripherie weniger eine Abhängigkeit zwischen Gesamtzentrum und Gesamtperipherie ist, sondern eine Abhängigkeit vom Zentrum des Zentrums und Zentrum der Peripherie – eine Abhängigkeit der jeweiligen Herrschaftseliten¹⁷. Wichtig dabei ist, daß im Gegensatz zur klassischen kolonialen Periode die Herrschaftselite, d. h. das Zentrum der Peripherie aus der Peripherie selbst rekrutiert wird. Dies bedeutet, daß es sich also bei

¹⁶ Vgl. hierzu die Arbeiten in »Das Argument« Nr. 68, wo nachgewiesen wird, wie die Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Mittelschichten z. B. in der Türkei durch die Ausbildung und Beschäftigung von türkischen Arbeitern in der BRD beeinflusst wird.

¹⁷ Ein besonders deutliches Beispiel, das sich auf Grund seiner Aktualität, seiner immanenten Problematik und des breiten Informationsstandes auch von Schülern besonders dafür eignet, ist das Südvietnam der Gegenwart.

der Abhängigkeit um die Abhängigkeit von nationalen Herrschaftseliten handelt und zwar über die nationalen Grenzen hinweg und unabhängig davon. Diese Internationalität der Herrschaftseliten bedarf nun zur Aufrechterhaltung der Dependenz eben der Nationalität der von ihnen jeweils abhängigen Gruppen. Um nämlich zu verhindern, daß sich zwischen den abhängigen nationalen Gruppen internationale Solidarität und Handlungseinheit herausbildet, die zur Überwindung der Abhängigkeiten von den Herrschaftseliten im nationalen Bereich und zur Überwindung der Abhängigkeiten der nationalen Bereiche untereinander im internationalen Bereich führt – was die Theoretiker der KPdSU nach der Oktoberrevolution prognostiziert hatten – müssen die jeweiligen gesellschaftlich abhängigen Gruppen auf die Interessen ihrer nationalen Herrschaftseliten, die ihre Interessenlagerung als die »nationale« betrachten, orientiert werden. Dies geschieht zur Zeit vor allem durch die Verbindung materieller Vorteile und bestimmter Bewußtseinsbeeinflussung. So profitieren z. B. die abhängigen Gruppen in der BRD gerade von der internationalen Umverteilung des internationalen Reichtums – etwa in Form der *terms of trade*¹⁸. Teile dieses umverteilten Reichtums werden nämlich für bessere materielle Bedingungen der Arbeiterschaft in den Industrieländern abgezweigt, dies sogar unter objektiver Mithilfe der Gewerkschaften. Neben dieses System materieller Vorteile tritt die Beeinflussung des Bewußtseins eben dieser Arbeiterschaft, etwa in Form von Rassenideologie, Nationalismus, Antikommunismus usw. Bislang war dieser Verbund von materiellen Vorteilen und Bewußtsein, das auf dem nationalen Bereich, d. h. den Interessen der nationalen Herrschaftselite basierte, immerhin so stabil, daß er sogar erfolgreich die Solidarität der Arbeiterschaft innerhalb der kapitalistisch industrialisierten Welt, z. B. der EWG, verhindert hat.

Wie bedeutsam diese Tatbestände sind, ergibt sich vor allem bei der Konzeption von Gegenkonzepten, die auf die Aufhebung der

¹⁸ Wichtigste Tendenz hierbei ist, daß die Preise für bearbeitete, d. h. in den hochindustrialisierten Ländern hergestellte Produkte absolut und relativ zunehmen, während die Preise der nicht oder gering bearbeiteten Produkte sowie der Rohstoffe absolut und relativ abnehmen. Als plakative Formel ist dafür auf den UNCTAD-Konferenzen geprägt worden: »Die Reichen werden immer reicher, und die Armen werden immer ärmer.«

Herrschaftsgefälle in internationalen Abhängigkeiten abzielen. Wenn von einem deformierten Bewußtsein der abhängigen Gruppen ausgegangen werden muß, dann gehört es mit zu den notwendigen Voraussetzungen, die Erkenntnis der objektiven Lage und der eigenen Interessen zu fördern. Wie wichtig dabei die Rolle der Sozialisationsagenturen, darunter der Schule, ist, ergibt sich von selbst.

3. *Die Problematisierung des Entwicklungsbegriffes.* Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich die Klassifikation nach entwickelten und unterentwickelten Ländern durchgesetzt. Dies erscheint hier in doppelter Weise problematisch. Zum einen geht diese Klassifikation, so wie sie verwendet wird, von einem materiellen Entwicklungsbegriff aus. Entwicklung wird an pro-Kopf-Reichtum oder ähnlichen Indikatoren¹⁹ gemessen. Die Bedeutung materieller Bedingungen für die Lebensqualität in einer Gesellschaft soll und darf nicht unterschätzt werden, entscheiden doch diese materiellen Bedingungen primär über die zentralen Größen wie durchschnittliches Lebensalter der Bevölkerung, Versorgungsgrad und Versorgungsqualität an Lebensmitteln, Heilfürsorge und andere Reproduktionsbedingungen. Neben der materiellen Qualität und neben dem materiellen Entwicklungsstand einer Gesellschaft können aber auch andere Maßstäbe für Entwicklung herangezogen werden, so etwa das Maß an offener und struktureller Gewalt, das Maß an friedlicher Konfliktlösung und das Maß an Selbstbestimmung für die Individuen in der jeweiligen Gesellschaft. Von einer bestimmten Schwelle materiellen Reichtums an, auf der die individuelle Existenz ausreichend abgesichert erscheinen kann, scheinen diese Maßstäbe eines sozialen Entwicklungsstandes, unserer Auffassung nach, den materiellen nicht nur ebenbürtig, sondern auch gegenüber den materiellen für die Lebensqualität entscheidender. Wird aber ein solcher neuer Maßstab für die Entwicklung eingeführt, erscheint es durchaus fraglich, ob die materiell hochentwickelten Länder noch weiterhin als »hochentwickelt« bezeichnet werden können. Soziale Ge-

¹⁹ So z. B. Pro-Kopf-Anteil an Energieproduktion, Stahlproduktion usw.; Dichte des Verkehrsnetzes (Eisenbahnkilometer pro Flächeneinheit usw.); Dichte der Kommunikation (Telefon pro Kopf usw.); Bildungsstand (Zahl der Analphabeten, bestimmter Schulabsolventen usw.).

rechtigkeit – so sehr diese Größe noch der exakten inhaltlichen Auffüllung bedarf – korreliert keineswegs mit materiellem Wohlstand. Die hochentwickelten Industrieländer haben keineswegs Gesellschaftsordnungen, die von vornherein als hochentwickelt in bezug auf soziale Gerechtigkeit zu bezeichnen sind.

Die zweite, mehr immanente Problematik liegt in der dichotomischen Klassenbildung. Unterentwickelt gegen entwickelt zu stellen mag zwar die Probleme der entwickelten und der unterentwickelten Länder untereinander zu vertuschen helfen, kann aber nicht über die Tatsache hinweghelfen, daß z. B. Burundi gegenüber der BRD nur *mehr* »unterentwickelt« ist – setzt man einen materiellen Entwicklungsbegriff voraus – als z. B. Griechenland. Hier setzt nun der Vorzug des Zentrum-Peripherie-Modells ein. Indem es den Entwicklungsbegriff vermeidet, erlaubt es auch, *innerhalb* der Ersten und der Dritten Welt angewandt zu werden. Es erfaßt sowohl die Beziehungen zwischen der BRD und Österreich als auch die zwischen der BRD und Brasilien. Somit kann dieses Modell in dem, was es analytisch erfassen kann, auf sämtliche Beziehungen ausgedehnt werden. Insofern besitzt es universale analytische Gültigkeit²⁰.

4. *Historische und funktionale Betrachtung.* Auf die Notwendigkeit, soziale Phänomene sowohl in ihrer Geschichtlichkeit als auch in ihrer Funktion für das jeweilige Gesellschaftssystem oder eines seiner Subsysteme zu analysieren, ist wiederholt in den Sozialwissenschaften hingewiesen worden. Der Vorteil des Zentrum-Peripherie-Modells ist nun, daß es gerade die Verbindung beider Methoden besonders sinnfällig erlaubt. So kann und sollte die jeweilige interintranationale Dependenzkette sowohl historisch als auch funktional abgeleitet werden. Zum ersten bietet sich die Kolonialismusgeschichte als Ausgangspunkt an, von wo aus weiter zu den Perspektiven für die Versuche zur Aufhebung des Ausbeutungscharakters der Dependenz gegangen werden kann. Als besonders typische

²⁰ Daß dieses Modell auch für Beziehungen zwischen sozialistischen Ländern selbst und zwischen sozialistischen Ländern und Ländern der Dritten Welt gilt, die keineswegs kein Herrschaftsgefälle mit den gesamten negativen Folgen aufweisen, braucht hier wohl nicht eigens betont zu werden. Vielleicht sollte aber in der Schule bei Verwendung dieses Modells aus kritischer Sicht nicht das Problem sozialistischer Unterdrückung, Ausbeutung und Abhängigkeit ausgeklammert werden – dies gehört wie die Stalinismuskritik mit zu den wichtigsten Bereichen von Sozialkunde.

Beispiele bieten sich z. B. Kuba und Algerien (einschließlich des OPEC-Handlungsverbandes) an. Beide verfügen nicht nur über eine koloniale Vergangenheit, sondern haben auch konkrete Versuche unternommen, sich von den negativen Folgen ihrer Dependenz von ihren Zentren zu befreien²¹.

Zum zweiten sollten die jeweiligen Dependenz in das intra- und internationale Herrschaftssystem und seine Funktionsweisen zurückgeführt werden. Eine solche, mehr funktional orientierte Analyse hätte zu zeigen, inwieweit die ökonomische Ausbeutung der schwächeren Staaten notwendig, etwa für den fortgeschrittenen Kapitalismus europäischer bzw. amerikanischer Prägung ist oder nicht. Wie wichtig solche Analysen sind, zeigt die Tatsache, daß, wenn strukturelle Notwendigkeiten angenommen werden, die Gesellschaftsstruktur insgesamt geändert werden muß, sollen die negativen Folgen der Dependenz beseitigt werden. Sind sie nicht strukturell notwendig – sind sie also Varianten oder sogar Abweichungen – ergibt sich eine prinzipiell einfachere Lösungsstrategie. Daß historische und funktionale Betrachtung nicht voneinander gelöst werden dürfen, ergibt sich von selbst. Beides sollte aber immer im Blick auf die Beseitigung der negativen Seiten der Dependenz hin, d. h. auf Sinn, Erfolg und Notwendigkeit von realen Überwindungsstrategien hin angelegt werden. Diese müßten sowohl historisch als auch funktional begründet werden.

5. *Die doppelte Verwendbarkeit.* Die gleichzeitige Verwendbarkeit aus der Sicht der Zentren und der Peripherien stellt einen weiteren wichtigen Vorzug im Hinblick auf die didaktische Verwendung dar. Bei der Einlösung dieses Modells im konkreten Unterrichtsgeschehen ermöglicht dieser Vorteil z. B. die Einbettung der Analyse in ein Rollenspiel Zentrum – Peripherie, bei fortgeschrittenerem Kenntnisstand sogar einer Simulation bei gleichzeitiger Verwen-

²¹ Es ist den ölfördernden Nationen gelungen, die Verfügungsgewalt über die Förderungsanlagen mit der teilweisen oder völligen Verstaatlichung wieder in die eigene nationale Hand zu bekommen. Weiterhin bahnt sich auch eine Veränderung über die Verteilungsgewalt über den aus der Ölförderung sich ergebenden Reichtum an. Durch Absprachen zwischen der überwiegenden Mehrheit der großen Ölfördererländer und der Neufestsetzung ihrer Preise gegenüber den Abnehmern sind in diesem Sektor die terms of trade tendenziell umgekehrt worden. Ähnliches bahnt sich auf dem Zinnsektor ebenfalls an.

dung von Szenarios. Wichtig wäre dabei, daß von vornherein prinzipielle Gleichgewichtigkeit der beiden Positionen gegeben sein sollte. Nur so kann vermieden werden, daß sich Vorurteile, Fehlinformationen und auf Gewalt hin angelegte Konfliktlösungsmuster vorschnell und ohne Reflexion durchsetzen. Daß es zu den Voraussetzungen einer Überwindung des in der Praxis sich negativ auswirkenden Herrschaftsgefälles gehört, realitätsadäquate Einsichten zu gewinnen bzw. bei deren Gewinnung die notwendige pädagogische Hilfestellung zu geben, ist bereits angesprochen worden. In diesem speziellen Fall heißt dies, die Interessenlage und die Position der Peripherie und des Zentrums deutlich zu machen. Inwieweit der Vorschlag, dazu ein Rollenspiel oder dessen Varianten einzuführen, realisiert werden kann, muß jeweils der Didaktiker entscheiden.

Die Fülle und das Gewicht dieser Vorteile mögen demjenigen, der nach einfach konstruierten Modellen sucht, die zugleich die wichtigen Eigenschaften der Realität adäquat in sich und zueinander wiedergeben, dazu verleiten, das Zentrum-Peripherie-Modell nun als *das* Modell schlechthin zu verwenden. Vor solchen Schlüssen muß jedoch aus zwei Gründen gewarnt werden. Zum einen muß das Modell am jeweiligen Fall empirisch eingelöst werden. Ein blinder Schematismus oder ein rein deduktives Schließen laufen Gefahr, gerade der jeweils spezifischen Ausprägung der Realität, d. h. der jeweiligen Dependenzbeziehungen, nicht gerecht zu werden. Eine falsche Analyse führt aber zwangsläufig zu falschen Problemlösungsstrategien.

Nun kann der Gefahr einer schematischen Anwendung des Modells leicht durch die entsprechende Prüfung und mögliche Veränderung an der Empirie entgangen werden. Eine weit größere Problematik liegt darin, daß das Modell selbst in einer streng wissenschaftlichen Forschung noch eine Reihe von Fragen offen läßt. So liefert es in seiner bisherigen Entwicklung noch keine Definition von »Zentrum« oder »Peripherie«, die empirisch gefüllt ist. Bei der Entscheidung darüber, wann Dependenz in welcher Richtung vorliegt, und ab wann ein Land als Zentrum anzusprechen ist, hilft das Modell nicht weiter. Differenziert man weiter und nimmt den durchaus häufigen Fall an, daß zwischen zwei nationalen Einheiten in bestimmten Bereichen Dependenz in der einen Richtung und in

anderen Bereichen Dependenz in der anderen Richtung vorliegt, stellt sich die – bislang völlig ungelöste – Frage der Gewichtung²², wenn generalisiert werden soll. Liegt z. B. zwischen den USA und der Republik Südafrika ökonomische Dependenz zugunsten der USA vor und in bezug auf monetäre Abhängigkeit des Dollars vom Gold auf diesem Bereich Dependenz in umgekehrter Richtung, so ist die Frage, wie denn insgesamt das Verhältnis zwischen den beiden Staaten zu beschreiben ist. Ist es in diesem Fall noch relativ einfach, so können beliebig kompliziertere Fälle gefunden werden. Bisheriger Nachteil des Modells ist es, daß es auf diese Fragen, d. h. die Fragen seiner Operationalisierbarkeit oder seiner empirischen Einlösbarkeit, bislang keine Antwort weiß. Ob solche Antworten entwickelt werden und werden können, hängt von der zukünftigen Entwicklung der Wissenschaft ab. Wer also solche Modelle verwendet, muß sich im klaren darüber sein, daß – so naheliegend sie auf Grund der bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse auch sind – sie auf Grund dieser Schwäche prinzipiell mehr *heuristischer Natur* sind. Dies gilt zumindest solange, bis durch eine weitere Entwicklung die Fragen der Operationalisierung gelöst sind.

Die Diskussion eines analytischen Modells in den Politikwissenschaften darf sich nicht darauf beschränken, allein die Fruchtbarkeit für die theoretische Durchdringung zu liefern. Zu fragen ist darüber hinaus, ob das Modell in seiner Analyse einen Ansatz zur Veränderung der als unzureichend erkannten Praxis frei legt. Darauf soll kurz noch ansatzweise eingegangen werden. Befragt man das Zentrum-Peripherie-Modell auf eine mögliche Veränderung der Dependenz zugunsten einer gerechten internationalen und intranationalen Verteilung des gesamtgesellschaftlichen Reichtums, so liefert es in der Tat die Grundlinien einer Strategie, die teilweise bereits in die Praxis umgesetzt worden ist und die im intranationalen Bereich in der Hand der Arbeiterbewegung zu einer Reihe von Erfolgen geführt hat, ganz gleich, wie diese Erfolge von den verschiedenen Fraktionen der Arbeiterbewegung beurteilt werden.

²² Hier schleppt das Modell noch das Erbe der Rangtheorie mit sich. Auch dort ist die Aggregation über verschiedene Ränge hinweg (ökonomischer Rang, militärischer Rang) völlig ungelöst. Trotzdem schließt die Rangtheorie aus Inkongruenzen über die Ränge auf politisches Verhalten.

Die Strategie setzt dort ein, wo die Analyse die nationalen Konkurrenzorientierungen der intragesellschaftlichen Peripherien auf Grund des Verbundes von materiellen Vorteilen und ideologischer Beeinflussung als notwendig zur Funktion der Dependenz feststellt. Somit wird die internationale Handlungseinheit der Peripherien untereinander zur notwendigen, allein aber nicht hinreichenden Voraussetzung. Internationale Handlungseinheit zur Überwindung der negativen Folgen der Dependenz, wie etwa die Umverteilung zu Lasten der Peripherien, ist eine Strategie, die sich unmittelbar aus dem Modell ergibt. Wie erfolgreich sie sein kann, lehrt das Beispiel der Handlungseinheit der ölfördernden Länder (OPEC) gegenüber den ihnen weit überlegenen hochindustrialisierten Abnehmern. Indem sie im Gegensatz zu früher, wo ähnliche Versuche auf Grund der mangelnden Solidarität scheiterten, gemeinsam auf der Basis einer gleichen Interessenlage handeln²³, haben sie für sich auf diesem Sektor den Grundstein für die Überwindung einer sie benachteiligenden Dependenzkomponente gelegt.

Wenn anfangs davon ausgegangen wurde, daß Interdependenz im internationalen System eine irreversible Erscheinung ist, dann muß auch die Betrachtung der Dependenz, will sie zugleich kritisch und analytisch richtig sein, die positiven Komponenten, die sich aus der Interdependenz ergeben, von jenen trennen, die unter einem gegebenen normativen Verständnis als zu überwindende anzusehen sind. Getrennt werden müssen also die potentiell positiven von den negativen Seiten. Dies führt wieder zurück zur Herrschaftsdis-

23 Hier nicht angesprochene, aber wichtige Probleme sind:

- die Dimensionierung von Dependenzen (etwa in ökonomische, militärische, diplomatische und kulturelle Dependenz)
- die Akteursproblematik in den Dependenzen (etwa in der Frage des Verhältnisses von Regierung, Unternehmen mit ausländischen Investitionen und »Öffentlichkeit«)
- die Gewinnung von Dependenzen durch Aggregation von Ereignissen und Aggregatdaten (etwa in der Frage, ab wann ein Ereignis »typisch« oder strukturell relevant für die Dependenz ist und ab wann nicht)
- der Rückschluß von Dependenzketten auf das Herrschaftsmuster und seine Dynamik im internationalen System und umgekehrt.

Völlig unbeantwortet bleibt immer noch die Frage nach einer brauchbaren Operationalisierung der Begriffe »soziale Gerechtigkeit« und darüber hinaus »Frieden«. Ein Versuch zum letzteren macht z. B. Czempiel, Schwerpunkte.

kussion. So lassen sich die notwendigen Veränderungen als Abbau von sachlogisch nicht gerechtfertigter Herrschaft bezeichnen.

Mit einer solchen Begriffsumschreibung ist jedoch das Problem inhaltlich noch nicht gefaßt. Es stellt sich nämlich dann die Frage, was denn hier als sachlogisch gerechtfertigte Herrschaft anzusehen sei. Daher wird hier ein anderes Vorgehen vorgeschlagen. Das klassische Demokratiepattern erscheint auch hierbei, d. h. konkret bei der Verteilung des internationalen gesamtgesellschaftlichen Reichtums, anwendbar. Die negativen Folgen von Dependenz würden dann nicht inhaltlich bestimmt, sondern diese Bestimmung den Peripherien (und nicht ihren Herrschaftseliten) übertragen. Dies läßt sich unter einem erweiterten Selbstbestimmungsbegriff zusammenfassen. Bestimmt würde also nicht der Inhalt, sondern der Bestimmungsmodus von negativen Folgen. Interessenartikulation würde damit zur Sache der Betroffenen, Interessendurchsetzung jedoch zu einer gemeinsamen Sache.

Dies führt dann weiter zu der Frage, wie nun konkret der Modus der Durchsetzung von anerkannten und von den Betroffenen selbst artikulierten Interessen – etwa über die Änderung oder gar Umkehrung der terms of trade – aussieht. Sie stellt sich hier angesichts der gegenwärtigen Natur der Dependenz und der Art und Weise, wie sie meist unter Verwendung oder Androhung von offener Gewalt ökonomischer oder militärischer Art aufrechterhalten werden. Eine solche Fragestellung nun mündet direkt in die Problematik von Frieden, Gewalt und Gerechtigkeit. Dependenz ist daraus nur ein Teilproblem.

Literatur:

ERNST-OTTO CZEMPIEL, Schwerpunkte und Ziele der Friedensforschung. München 1972

JOHANN GALTUNG, East-West Interaction Patterns. In: Journal of Peace Research 3 (1966), S. 146–177

JOHAN GALTUNG, Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, Friedensforschung, S. 55–104

JOHAN GALTUNG, Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In: Senghaas, Imperialismus, S. 29–104

WERNER LINK, Die amerikanische Stabilisierungspolitik in Deutsch-

land 1921-32. Düsseldorf 1970
DIETER SENGHAAS (Hrsg.), Imperialismus und strukturelle Gewalt.
Analysen über abhängige Reproduktion. Frankfurt 1972
DIETER SENGHAAS (Hrsg.), Kritische Friedensforschung. Frankfurt
1971

Aggression

Herbert Selg / Gottfried Lischke: Die in der Aggressionsforschung bewährte Lernpsychologie – projiziert auf Friedensforschung

Vorbemerkung: Die Diskussion über Lernziele ist in der Friedensforschung u. E. noch kontrovers. Wir verzichten hier auf Zieldarstellungen, die nur interdisziplinär erfolgen können. Die im folgenden skizzierte Technologie kann zur Erreichung verschiedener Ziele gebraucht bzw. mißbraucht werden.

1. Wissenschaftliches Arbeiten ist theoriegeleitet. Wir halten die in der deutschen Öffentlichkeit weithin unbekannt lernpsychologische Aggressionstheorie für eine fortschrittliche, nützliche Theorie.

2. Lernen (also auch Lernen aggressiven Verhaltens) geschieht durch klassisches Konditionieren, durch Lernen am Erfolg, durch Lernen am Modell.

3. Das klassische Konditionieren (erste Untersuchungen von Pawlow) kann benutzt werden, um positive Gefühle mit friedensbezogenen und um negative Gefühle mit aggressionsbezogenen Objekten zu verbinden. Der instrumentelle Wert klassischen Konditionierens steht somit – bezogen auf Emotionen – außer Frage; klassische Konditionierungsvorgänge können jedoch u. E. nur sehr eingeschränkt angestrebt werden (allenfalls Gegenkonditionierung gegen Furcht und Wutaffekte). Dem durch klassisches Konditionieren Erlernten haftet das Moment des Zwanghaften an; klassisches Konditionieren fördert reflektiertes Handeln nicht.

4. Das Lernen am Erfolg (operantes Konditionieren; wichtigste Untersuchungen von Skinner) stellt entgegen gängigen Vorurteilen den Kern einer sehr differenzierten Lernpsychologie dar.

a) Auf eine Formel gebracht, verlangen entsprechende Strategien zur Erreichung bestimmter Ziele, daß alle Schritte auf dieses Ziel hin bekräftigt werden, alle Schritte vom Ziel weg unbeachtet bleiben (evtl. bestraft werden).

b) Detailkenntnisse in Aufbautechniken, z. B. in allmählicher Verhaltensformung (shaping), in Bekräftigungsstrategien (scheduling), über die Bedeutung zeitlicher Relationen (timing), über die Einführung sekundärer, z. B. sozialer Bekräftiger (pairing) und Detailkenntnisse in Beseitigungstechniken (Extinktion, Lernen inkompatiblen Verhaltens) sind Voraussetzungen lernpsychologischen Arbeitens.

c) Viele traditionelle Formen der Verhaltenskontrolle (Ermahnungen, Drohungen, Prügelstrafe, Haftstrafe etc.) sind lernpsychologisch unsinnig.

5. Komplexes Verhalten wird besonders ökonomisch durch Lernen am Modell erlernt. Wichtige Modelle sind z. B. Eltern, Lehrer, Darsteller in Massenmedien. Nachahmung finden insbesondere mächtige Modelle.

a) Durch Modelle lernt man nicht nur neues Verhalten, Modelle können auch bereits gelerntes Verhalten auslösen und (ent-)hemmen.

6. Wer die Bedeutung des Lernens am Erfolg und des Lernens am Modell schmälert, verkennt, daß unsere Handlungen stets – in jeder Kommunikation – von den Konsequenzen des Handelns und von Modellen beeinflusst sind; man kann sich allenfalls dessen nicht bewußt sein. Wir haben nicht die Alternative: kontrolliertes vs. freies Verhalten, sondern nur die Alternative: bewußt kontrolliertes vs. zufällig kontrolliertes Verhalten.

7. Menschen müssen kontrolliert zu relevanten Zielen erzogen werden. Die Erziehung zu demokratischer Mitbestimmung z. B. darf nicht dem Zufall überlassen bleiben.

8. Die lernpsychologischen Gesetze sind in Experimenten überprüft worden. Zwischen Labor und Alltag besteht eine große Kluft. Viele mehr oder weniger kontrollierte Arbeiten, zumal verhaltenstherapeutischer Art, überbrücken diese Kluft.

Schlußbemerkung: Je effizienter die Techniken der Zielerreichung werden, desto nötiger sind Zieldiskussionen selbst. Lernpsychologie darf nicht Individuum-zentrierte Psychologie bleiben; sie kann und muß sich der Dialektik von Individuum und Gesellschaft stellen.

Die Lernpsychologie muß sich dem Vorwurf, reine Technokratie

zu sein, entziehen, indem sie an der Zieldiskussion mitarbeitet. Die Tatsache, daß verschiedene Lernpsychologen zu nichtakzeptablen Zielen hin erzogen haben, ist kein Argument gegen Lernpsychologie schlechthin.

Amélie Schmidt-Mummendey: Psychologische Gesichtspunkte zum Problem aggressiven Verhaltens

Um Wege zu finden, die zu einer Verringerung aggressiver, antisozialer Verhaltens- und Interaktionsformen führen, müssen folgende Schritte realisiert werden:

I. Aggressives Verhalten muß unabhängig von der jeweiligen sozialen Bewertung und Rechtfertigung identifiziert und innerhalb der vielfältigen Verhaltensabläufe in Gemeinschaften und Gesellschaft nachgewiesen werden. Dies wird anhand einer vorgegebenen und akzeptablen Definition aggressiven Verhaltens möglich.

II. Mittels einer komplexen Bedingungsanalyse müssen situative und überdauernde Bedingungen und ihre Wirkungsweise auf die Auftretenshäufigkeit und -wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens ermittelt werden.

III. Praktische Wege zur entsprechenden Veränderung der relevanten Bedingungen in Richtung auf Verringerung antisozialen, aggressiven Verhaltens müssen aufgezeigt werden.

zu I. Folgende Definition aggressiven Verhaltens (nach H. Kaufmann) erweist sich als sinnvoll: Ein Verhalten ist dann aggressiv, wenn

a) es transitiv ist, d. h. gegen ein (lebendiges) Objekt gerichtet ist, und

b) derjenige, der sich aggressiv verhält, mit einer subjektiven Wahrscheinlichkeit größer als Null erwartet, daß er dieses Objekt erreicht und daß er ihm einen schädlichen Reiz zufügen kann oder beides.

Mit dieser Definition werden sowohl spontan als auch instrumentell aggressive Verhaltensweisen erfaßt.

zu II. Relevante Wirkgrößen für aggressives Verhalten (wie auch für andere soziale Verhaltensweisen) finden sich in jedem Fall in folgenden vier größeren Bedingungsgruppen:

a) Wahrnehmung und Interpretation einer bestimmten (Ausgangs-) Situation, situative Hinweisreize (cues) für aggressives Verhalten

b) Art der mit derartigen Situationen verknüpften Reaktionsgewohnheiten

c) Vorhandene Hemmungen für aggressives Verhalten (Schuldgefühle, Aggressions-Angst)

d) Erwartete (soziale) Konsequenzen positiver oder negativer Art für aggressives oder nicht-aggressives Verhalten in der gegebenen Situation.

zu III. Die Bedingungen jeder der vier Gruppen können mehr oder minder leicht modifiziert und damit die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens beeinflußt werden:

1. Die Interpretation einer sozialen Situation durch ein Individuum kann durch Inbetrachtziehen neuer, weiterer Informationen verändert werden: Die Verhaltensweise eines sozialen Gegenübers kann z. B. auf den ersten Blick als Provokation, unter Hinzunahme von Überlegungen über dessen möglicherweise gar nicht provokative Absicht, durch Einfühlen in die Ausgangssituation und dessen Beweggründe schon nicht mehr als Angriff auf die eigene Person interpretiert werden. Versuche mit Kindern haben gezeigt, daß Einfühlung, die systematisch trainiert wurde, als wichtiger Moderator zwischen »objektiv« frustrierenden Bedingungen und dem darauf folgenden Verhalten wirkt.

2. Reaktionsgewohnheiten werden im Laufe der individuellen Entwicklung erworben. Durch positive und negative soziale Konsequenzen und durch das Vorhandensein von Verhaltensmodellen in der Lebenssituation des Kindes wird u. a. gelernt, auf welchen sozialen Reiz in welchem spezifischen Kontext aggressives Verhalten angezeigt, erlaubt oder sogar erwünscht ist. Durch Änderung der Konsequenzen und Anbieten nicht aggressiver sondern konstruktiver Verhaltensmodelle können andere, weniger aggressive Reaktionsgewohnheiten herausgebildet werden.

3. Untersuchungen haben gezeigt, daß durch Übung im Einfühlen

und Mitfühlen mit dem sozialen Gegenüber Hemmungen vor Verhaltensweisen gebildet werden können, die diesem Schmerz oder andere unangenehme Gefühle zufügen. Ebenfalls können durch generalisierte negative Konsequenzen für aggressive Verhaltensweisen Aggressions-Hemmungen gelernt werden.

4. Aggressive Verhaltensweisen, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel auch immer, dürfen keine positiven Ergebnisse bringen, keine sozial und/oder individuell wünschenswerten Ziele erreichen können, gleichgültig, ob sie in bisher gültigen Sozialnormen akzeptiert und als legitim bezeichnet werden (z. B. kriegerische, polizeiliche, Erzieher-Zögling-, Vorgesetzter-Untergebener-Auseinandersetzungen, die nach der Definition einwandfrei zu Mitteln der Aggression greifen, die aber allgemein sozial positiv beurteilt werden, wenn sie von derselben Allgemeinheit akzeptierte »Spiel-«Regeln nicht verletzen).

Verharmlosende und den eigentlichen Tatbestand der antisozialen, gefährlichen Aggression verdeckende Sprachgewohnheiten müssen aufgebrochen und jede die Kriterien der Definition erfüllende Aktion muß nachgewiesen und *ausnahmslos* negativ sanktioniert werden.

Die »Tabuisierung« jeder Form von Gewalt in institutionalen, wirtschaftlichen, betrieblichen oder erzieherischen Bereichen ist *die* notwendige Voraussetzung für eine gerechtfertigte Erziehung zum Frieden. Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, – und man hat gegenwärtig weitgehend noch nicht einmal erkannt, daß sie nicht erfüllt ist – helfen die Bemühungen um Friedenserziehung, wie wir sie bislang kennen und institutionalisieren, die Menschen nur dazu zu erziehen, die unterdrückende, aber gleichzeitig gerade legitimierte Gewalt fromm zu ertragen.

Klaus Horn: Aspekte der Psychologismuskritik

Der Beitrag der Psychoanalyse zur Theorie sozialer Konflikte und ihrer empirischen Untersuchung

Fragt man von der Subjektseite her nach Problemen aggressiven Verhaltens, also in einer Weise, die gemeinhin als »psychologisch« betrachtet wird, ergeben sich eine Reihe von methodischen und methodologischen Problemen, wenn man das gesellschaftliche Wesen Mensch nicht monadologisch verstehen will. Psychologische Ansätze isolieren das Psychische sowohl ätiologisch als auch funktional meist in der oder jener Form von Gesellschaftsprozess und in seinen strukturellen Bedingungen und fassen insbesondere diese kaum je als relevant ins Auge, weil nur am Subjekt angesetzt wird. Meine diesbezügliche Kritik gilt vor allem dem Biologismus und Subjektivismus der Psychoanalyse. Deren Kritik scheint mir besonders fruchtbar, insofern der psychoanalytische Ansatz von vornherein als Lehre von den Objektbeziehungen und ihren inneren Resultaten in Form von Strukturen und größerer oder geringerer psychischer Beweglichkeit, also im Sinne einer sozialen Interaktionslehre angelegt ist. Diese Kritik gilt auch der konventionalistischen akademischen Psychologie.

Solche theoretischen Vorüberlegungen sind im Hinblick auf die Praxeologie, auf die gesellschaftliche Funktion von Psychologie von großer Wichtigkeit. Die Beschränkung von Untersuchungen auf das Individuum (oder Gruppen von Individuen) führt zumeist dazu, daß die in der Untersuchung zutage tretende Aggressivität in den Gegenstand der Untersuchung hinein aufgelöst wird, d. h. es werden Anpassungsforderungen gestellt. Das ist um so eher der Fall, je klarer die in Untersuchungen eingehenden Begriffe objektiviert sind, d. h. von ihrem historischen Sinngehalt abstrahiert werden. Wie die Positivismuskritik nachwies¹, sind diese objektivierten Begriffe in aller Regel so gewählt, daß sie einem Konsensus der Wissenschaftler entsprechen, der fordert, daß die Psychologie (un-

¹ Vgl. H. Schnädelbach, Erfahrung, Begründung und Reflexion. Versuch über den Positivismus. Frankfurt 1971.

mittelbar) verwendbare Resultate zeitigt. Das bedeutet, daß die sozialen Strukturen, welche man nicht untersucht, die Richtschnur für das von den Subjekten erwartete Verhalten abgeben. Diese konventionalistische Wendung der positivistischen Psychologie und ihr Ansatz am Subjekt verstellen oft wichtige ätiologische und funktionale Zusammenhänge zwischen Psychischem und Gesellschaftlichem. Es scheint, daß der Optimismus einer reformerisch eingesetzten Psychologie in den USA nicht zuletzt deshalb stark angegriffen worden ist, weil diejenigen Determinanten, welche sie in ihr methodisch beschränktes Gesichtsfeld bekam, zwar auch wichtig, aber offenbar nicht die einzigen und womöglich nicht die wichtigsten waren, so daß Verhaltensänderungen, jedenfalls im erhofften Ausmaß, ausblieben. Der Psychologismus und der Konventionalismus sind ein zugleich theoretisches und politisches Kardinalproblem sozialpsychologischer Friedensforschung.

Wie kann man versuchen, die psychologistischen und konventionalistischen Begriffsbildungen zu überwinden? Hier kann Psychoanalyse eine Funktion haben, die man bisher über ihren klinischen Zuständigkeiten vernachlässigt hat. Dazu sind einige Voraussetzungen zu klären.

Es wird erstens davon ausgegangen, daß Sozialisation betrachtet werden kann als gesellschaftliche (durch Familie und ihre Mitglieder vermittelte) Bearbeitung menschlicher Natur. Zweitens wird vorausgesetzt, daß diese Bearbeitung typische Formen des Scheiterns hervorbringt, die mit den gesellschaftlichen Modi der Bearbeitung in Zusammenhang gebracht werden müssen. Da letztere einen historischen Kern haben, variieren auch die Formen des Scheiterns. Drittens wird davon ausgegangen, daß aufgrund der psychoanalytischen Technik der Patient den Analytiker in die ihm unbewußt gewordenen Modi der Interaktion einbezieht², die dieser aufgrund des gemeinsamen kulturellen Bezugsrahmens interpretieren kann. In der Tat hat sich seit dem Beginn der Psychoanalyse ein entscheidender Wandel des Krankheitsbildes herausgestellt, der auch mit gesellschaftlichen Veränderungen plausibel in Zusammenhang gesehen

² Vgl. A. Lorenzer, Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt 1970.

werden kann³. Viertens läßt sich von der psychoanalytischen Sozialpsychologie etwas über die Modi der Vergesellschaftung individueller Psychologie aussagen.

Gewinnt man die Begriffe für friedenspsychologische Untersuchungen auf diese Weise und nicht konventionalistisch, so hat man die Subjekte von vornherein als zugleich vergesellschaftete und individuierte im Begriff, man kennt sie, insofern sie im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche diese in sich selber reproduzieren. Damit könnten der Psychologismus und seine politischen Konsequenzen überwunden und ätiologische wie funktionale Zusammenhänge zwischen psychischer und Sozialstruktur auch in Untersuchungen über Konfliktverhalten so eingebracht werden, daß die Subjekte nicht nur als Größen, die sich anzupassen haben, sondern auch als politisch-innovatorische in den wissenschaftlichen Horizont rücken.

Klaus Horn / Gottfried Lischke / Herbert Selg: Bemerkungen zur Arbeitsgruppe: Aggression

Kongresse haben Nebeneffekte. In der Arbeitsgruppe Aggression, deren sachautoritäre Leitung Psychologen und Sozialpsychologen anvertraut war, müßten die Fetzen fliegen – so wurde von Eingeweihten erwartet. Nomothetische Psychologie und Psychoanalyse könnten einander nichts Gutes lassen. Es ist allerdings sinnlos, einander aus Freundlichkeit oder Angst zu schenken, was der Klärung eines Sachverhaltes, was in diesem Sinne als Kritik an den Beschränkungen der eigenen und anderen Positionen zu dienen hätte. Sind die Beteiligten aber lernfähig, dann kann sich der geschulte Zorn in gemeinsamer Arbeit an den Problemen austoben. Wir konnten vermeiden, daß schwierige Sachprobleme zu persönlichen wurden.

³ Vgl. H. Argelander, *Der Flieger. Eine charakteranalytische Studie*. Frankfurt 1972, und K. Horn, *Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«*. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praixs. Frankfurt 1973.

Es gelang der Gruppe zum großen Teil – entgegen jenen Erwartungen –, im Sinne der Klärung von Sachfragen zu arbeiten. Die notwendig damit verbundene – recht unterschiedlich liegende – Relativierung der je eigenen und der anderen Positionen und der Vorstellung von der anderen Position hat inhaltliche, methodische und methodologische Aspekte als problematisch aufgezeigt. Den Blick insbesondere auf die vom Psychologismus ausgehenden Beschränkungen verschiedener Schattierungen zu richten, hat uns der von den pragmatischen Imperativen der Friedensforschung ausgehende Druck genötigt. Weil die Sachlage vertrackt war und bleibt, sind wir allerdings, gemessen am Ziel der Arbeitsgruppe, die verschiedenen psychologischen Positionen miteinander und diese alle mit pädagogischen Ansprüchen der Friedenserziehung zu vermitteln, nicht besonders weit gediehen; wie anders im Zeitraum von zwei Tagen in einer in vieler Beziehung heterogenen Gruppe!

Weil wir unsere aktuellen Arbeitsbeziehungen nicht selber zum Problem werden ließen, konnten wir nur um so konsequenter den sachlichen Problemen den Krieg erklären. Arbeitskontakte wurden geknüpft, die sich anderswo nicht so hätten ergeben können. In diesem höchst bescheidenen Sinn hat die Konferenz für uns einen wichtigen Zweck erfüllt. Die Erfahrung persönlicher Friedfertigkeit im Kontext sachlich gewendeter Militanz hat unserer Ansicht nach ganz zentral mit kritischer Friedensforschung zu tun. Einig wurden wir uns durch das Dickicht gegenseitiger Vorurteile hindurch über die Unmöglichkeit jeder affirmativen, positiven Anthropologie, die die Menschen aus ihrem gesellschaftlich organisierten Theorie-Praxis-Bezug herauslöst und sie im schlechten Sinne spekulativ auf ein Erstes reduziert, entweder naturalistisch («es ist der [Aggressions-] Trieb, d. h. erste Natur, allein») oder soziologisch («es ist die Gesellschaft, d. h. zweite Natur, allein»).

Die Wert- oder Sinnfrage: Die in die Subjekte hineinreichenden gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhänge haben in unserer Diskussion, die vor allem gegen jeden Psychologismus gerichtet war, eine entscheidende Rolle gespielt. Wir waren der Überzeugung, daß keiner der diskutierten Ansätze, weder wissenschaftlich noch politisch, ohne diesen Bezug auskommt; Lern- und Triebchicksal können gerade auch unter praxeologischen Perspektiven nicht sinnvoll

verfolgt werden, wenn von den gesellschaftlichen Machtzusammenhängen, ihrer sozialisationsbedingten Aneignung durch das Subjekt gerade im Rahmen des aufs Subjekt gerichteten kritischen Erkenntnisinteresses abstrahiert wird, was praktisch immer nur die Auflösung des Problems ins Subjekt hinein übrig läßt.

Der psychoanalytische Ansatz impliziert die Sinnfrage im therapeutischen Modellfall so: Die lebensgeschichtlich entstandenen, aufgrund für die psychische Realität unerträglicher Konflikte unbewußt gewordenen Momente der Lebenspraxis werden anhand der szenischen Demonstration des Widerspruchs zwischen Selbstverständnis und Lebenspraxis des Patienten in der analytischen Situation wieder ins Bewußtsein gehoben; also nur die als je eigene erscheinende, vom Patienten selber vorgeführte Problematik wird in einem spezifischen Theorie-Praxis-Verfahren umgangssprachlich aufgeklärt. Die psychoanalytische Kur gibt dem Patienten die Verfügung über unbewußt gewordene Interaktionsanteile zurück. Als sozialpsychologisches Denkmodell, theoretisch, impliziert der psychoanalytische Ansatz die Herrschaftsfrage, insofern gezeigt werden kann, welche und wie gesellschaftliche Formen der Bearbeitung innerer menschlicher Natur sich (1) durch die Membran primärer Sozialisation im Subjekt niedergeschlagen und (2) welche gesellschaftliche Funktion einem solchen Niederschlag, dieser zweiten Natur, zugeteilt wird: ob und wie er gesellschaftlich als verwertbar angesehen und behandelt oder ob er in irgendeiner Form stigmatisiert wird. Insofern können Aussagen über Zusammenhänge zwischen psychopathologischen und ideologischen Praxis- und Bewußtseinsformen gemacht werden. Als eine Form der Vermittlung solcher Kompetenzen an Pädagogen wurden Balint-Gruppen genannt, die in der Versuchssphäre stecken.

Im Rahmen der Darstellung der nomothetisch-psychologischen Ansätze wurde von den Möglichkeiten der systematischen Verhaltensmodifikation im pädagogischen Feld gesprochen. Durch die Techniken des »operanten Bedingens«, des »Lernens am Modell« und anderer gelingt es in überprüfbarer Weise und in kurzer Zeit, Verhalten eindrucksvoll zu ändern. Zusatzmodelle wie das der »kognitiven Dissonanz« erhöhen die Einsatzbreite und Effizienz dieser Verfahren. An der »Wertproblematik« aber zeigten sich ernsthafte

Schwierigkeiten. Die nomothetisch-psychologischen Ansätze brachten eine Reihe von Erklärungsmodellen der menschlichen Aggressivität hervor. Orientiert an der Empirie des psychologischen Labors, fällt aus ihrer Sicht eine Stellungnahme zum Problem »Frieden« schwer. Eine Möglichkeit zur Lösung der Frage nach einer »Lernzieltaxonomie Frieden« ergibt sich aus lernpsychologisch fundierten Sozialtechniken, die unter dem Stichwort »Entprofessionalisierung« eine Zieldiskussion in Gruppen vorsehen, wobei durch Rückgabe der Kompetenz zur Verhaltensänderung an die ohnehin in sozialen Interaktionen Stehenden deren Ziele nach ihrer Strukturierung und Klärung in den systematisch-pädagogischen Prozeß eingehen können. Die Bewertung der Möglichkeiten eines solchen Vorgehens ist aber beim gegenwärtigen Wissensstand noch in keiner Weise zu leisten.

Die Vertreter der verschiedenen psychologischen Ansätze sahen keinen Anlaß zum Ehrgeiz, von sich aus Wertsysteme zu entwickeln. Rekurriert werden muß nach unserer Ansicht auf die je aktuelle Interaktion, in der uns spezifische Brechungen von Gesellschaft und ihren Herrschaftsstrukturen entgegneten. Im Sinne der Überwindung des Psychologismus blieben wir deshalb so wenig bei einer bloß lebensgeschichtlich bestimmten (und deshalb auf Therapie gerichteten) Analyse stehen, wie es uns andererseits nicht gerechtfertigt erschien, die Spezifität des Niederschlags der Verarbeitung objektiver Herrschaftsverhältnisse im Subjekt zugunsten gesellschaftstheoretischer Argumentation außer acht lassen zu können.

Versuche, diese klar erkannten Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Herrschaft und Lern- und Triebchicksal auch pädagogisch umzusetzen, gelangen aus vielen Gründen nicht oder nur ansatzweise; vor allem war der der Gruppe zur Verfügung stehende Zeitraum dafür nicht ausreichend; zunächst mußten in erheblichem Maß Sachinformationen vermittelt werden.

Peter Janek: Probleme und Fragestellungen zur pädagogischen Bedeutung psychologischer Aggressionstheorien

Die pädagogische Reflexion der Aggressionsproblematik kann nicht erst jenseits psychologischer Theorien ansetzen, d. h. sie darf sich nicht nur auf geschickte pädagogisch-didaktische Anwendungsmöglichkeiten psychologischer Untersuchungsergebnisse beschränken.

Einer derartigen Verfahrensweise wäre u. a. vorzuwerfen, daß sie

1. ihre Entscheidung für eine der divergierenden psychologischen Aggressionstheorien (Triebtheorie, Aggressions-Frustrations-Hypothese, lerntheoretisches Modell) aufgrund spezifischer Sozialisationserfahrungen bestenfalls emotional treffen kann, d. h. daß sie bestimmte Verhaltensweisen entweder einer ominösen menschlichen Natur oder nur situativen Lernerfahrungen anlastet. Die jeweiligen Daten und Erklärungsmodelle werden von der Psychologie problemlos übernommen.

2. die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft nicht im historischen Kontinuum betrachtet. Verhalten wird aus einer Momentaufnahme menschlichen Daseins erklärt, die vielleicht noch durch einige Sozialisationsdaten ergänzt wird. Der Blickwinkel für den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft reicht höchstens für *ein* Menschenalter.

3. sozioökonomische Tatbestände als weitere Erklärungsdeterminanten menschlichen Verhaltens unberücksichtigt läßt. Die Stellung des Menschen im Produktionsprozeß, die Einkommens- und Eigentumsverhältnisse werden stillschweigend zu Konstanten reduziert, die in allen gesellschaftlichen Schichten gleichbedeutend sind und grundsätzlich gleiche Möglichkeiten offen lassen.

4. Pädagogik zu einer Anwendungswissenschaft verkürzt, die mehr oder weniger explizite erkenntnisleitende Interessen anderer Wissenschaften mit den Ergebnissen naiv übernimmt, ohne einen eigenen erkenntnistheoretischen Standort zu reflektieren. Solche Pädagogik wird zum Handlanger positivistischer Sozialpsychologie, die selbst ihr eigenes wissenschaftstheoretisches Dilemma noch nicht

hinreichend erkannt hat.

5. aggressives Verhalten prinzipiell als Störung individueller und gesellschaftlicher Harmonie mittels bestimmter Sozialtechniken oder Therapien verhindert, ableitet oder beseitigt, ohne die konstruktive Dimension dieses Verhaltens unter bestimmten Bedingungen auch nur zu reflektieren. Damit wird verhindert, daß unsoziale, undemokratische Tatbestände der Kritik zugänglich werden und der Begriff der Aggression auch auf sie angewendet wird.

Eine kritische Aggressionspädagogik hätte sich demnach vor allem folgenden Aufgaben zuzuwenden:

1. Die sinnvolle Auseinandersetzung mit psychologischen Aggressionstheorien setzt voraus, daß deren erkenntnisleitende Interessen analysiert und ihre Beziehung zu denen der Erziehungswissenschaft untersucht wird. Auf diesem Hintergrund sind die spezifischen Untersuchungsprämissen und -bedingungen der Sozialpsychologie z. B. daraufhin zu überprüfen, ob und wie Laborbedingungen eine hinlängliche Simulation komplexer Lebenssituationen zulassen.

In diesem Zusammenhang wird die Frage nach dem Wertsystem zu stellen sein, das den verschiedenen psychologischen Konzeptionen zugrunde liegt. Nomothetisch-psychologische Ansätze definieren Wert bislang lediglich als Resultante eines Attitüdenkomplexes. Derartige Beliebigkeit darf sich Aggressionspädagogik angesichts der bestehenden Klassenverhältnisse in kapitalistischen Gesellschaften nicht leisten, wenn ihr nicht der Vorwurf gemacht werden soll, daß sie Aggression von unten unterbindet und Aggression von oben als naturgegeben hinnimmt.

2. Der Begriff der Aggression darf nicht auf verletzendes oder feindseliges individuelles oder Gruppenverhalten beschränkt bleiben, sondern muß auch auf übermächtige Organisationsprinzipien, Herrschaftsverhältnisse und Traditionen i. S. einer *Systemaggression* angewendet werden. Mit dem Begriff der Systemaggression soll angedeutet werden, daß unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen (z. B. kapitalistischen) Verhaltensweisen zu Prinzipien verdinglichen, die den Menschen quasi naturgesetzlich gegenübertreten (vgl. *Entfremdung* bei K. Marx).

3. Spezifische Aggressionsphänomene und aggressive Konstellationen

tionen können nicht ausschließlich psychologisch erklärt werden. Zum Verständnis muß zusätzlich die materialistische Analyse der Gesellschaft hinzutreten. Es wäre z. B. zu untersuchen, inwieweit das Privateigentum in all seinen Erscheinungsformen Ursache für Aggression ist.

4. Die Beurteilung von Aggression ist von moralischem Ballast zu befreien. Es reicht nicht aus, Verhalten nur negativ-pauschal als Störung von Harmonie und gesicherter Gesellschaftsordnung zu disqualifizieren. Im Sinne des erweiterten Aggressionsbegriffs wäre vielmehr zu erörtern, welche konstruktiven Formen der Aggression gegen erstarrte undemokratische und unsoziale Tatbestände eingesetzt werden können.

5. Im Horizont einer Friedenspädagogik müßte im Zusammenhang mit der Reflexion des Aggressionsproblems die Rolle von Konflikt und Gewalt in der demokratischen Gesellschaft neu und differenzierter überdacht werden. Generelle Gewalttabuisierung würde Friedens- und Aggressionspädagogik ebenso steril machen wie bestimmte sexualpädagogische Ansätze, in denen Sexualität nicht vorgesehen ist.

6. Nach dem bisher Gesagten kann Aggressionspädagogik Therapien und Techniken zum Aggressionsabbau nicht blind von der Psychologie übernehmen. Sozialtechnische Manipulation würde an die Stelle pädagogisch-didaktischer Arbeit treten. Die Überprüfung der didaktischen Relevanz psychologischer Veränderungsstrategien verlangt vorab die erkenntnistheoretische Feststellung des eigenen pädagogischen Standorts und der damit verbundenen Interessen. Diese Klärung könnte hilfreiche Rückwirkungen auf die psychologischen Konzeptionen haben, sofern z. B. Sozialpsychologen für pädagogische Probleme und Ziele sensibilisiert würden.

Horst Scarbath: Aggressivität und Erziehung

1. Angesichts individueller wie kollektiver Phänomene von Aggressivität verhalten sich pädagogische Theorie und Praxis bisher weitgehend hilflos. Eine pädagogische Anthropologie der Aggressivität als Grundlage einer sensibleren, kohärenteren und weitsichtigeren Affekt- und Sozialbildung ist ein vordringliches Desiderat erziehungswissenschaftlicher Arbeit.

2. Die bisher vorliegenden Hypothesen und Theorien über die aggressiven Antriebe des Menschen und über deren pädagogische Implikationen divergieren stark in bezug auf Aggressionsbegriff, empirische Basis und triebtheoretische Herleitung; häufig entbehren sie zudem die Transparenz für ihre eigenen Voraussetzungen, spezifischen Leistungen und Grenzen.

3. Eine Bescheidung auf Annahmen »mittlerer Reichweite« (H. Roth) zum Zweck pragmatischer Umsetzung ins Erziehungshandeln mag in dieser Situation naheliegend und partiell auch hilfreich sein; sie bleibt dennoch theoretisch wie praktisch unbefriedigend.

4. Fundamental für eine pädagogische Anthropologie der Aggressivität erscheint mir demgegenüber die Perspektive menschlicher Geschichtlichkeit (im Sinn nicht bloß retrospektiver Historie, sondern auch Gegenwart und Zukunft meinender Historizität): Sie eröffnet die Einsicht, daß der Mensch auch in seiner aggressiven »Triebnatur« sozial-geschichtlich vermittelt ist und der Möglichkeit nach durch Erkenntnis und Bearbeitung dieser seiner Bedingtheiten zum Subjekt seiner – humaneren – Geschichte werden kann.

5. Ein solcher Frage- und Deutungszusammenhang ermöglicht es, vorliegende Daten und Theoreme *kritisch* zu integrieren und weitere Forschungen zu innovieren. Vor allem sind einer sozio-historischen Anthropologie der Aggressivität pädagogische Momente nicht mehr bloß äußerlich (im Sinne eines hinzukommenden Anwendungsfelds, wie noch in neueren Konzeptionen deswegen nur scheinbar »integrativer« päd. Anthropologie); pädagogische Momente gehen vielmehr in deren Konstitutionsbedingungen von vornherein mit ein.

6. Aufgabe einer Affekt- und Sozialbildung der Aggressivität

kann es nicht sein, aggressive Antriebe des jungen Menschen zu unterdrücken oder ihn von aggressiv getönten Interaktionen fernzuhalten. Gefordert ist vielmehr eine »Kultivierung« des Aggressionsverhaltens. Sie hat den Abbau aggressiv-destruktiver Verhaltensmodelle im Mikro- und Makrobereich sozialen Lebens zur Voraussetzung; sie bedarf pädagogischer Hilfen zur autonomen, auf die Sozialsituation und den konkreten Mitmenschen bezogenen Steuerung von Aggressivität und zum Durchschauen sozialer und politischer Manipulationen von Aggressivität.

7. Unter dieser Perspektive bleibt eine Pädagogik der Aggressivität nicht auf den Auftrag beschränkt, akut als problematisch empfundene Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen zu »beheben« oder »anthropogene«, als vermeintlich nicht-pädagogisch interpretierte Faktoren der Aggressivität zu bearbeiten. Sie wendet sich vielmehr kritisch gegen die Pädagogik selbst und fragt, inwiefern deren Theorie und Praxis – etwa durch repressive Erziehungsstrategien, durch autoritäre Konfliktlösungsmodelle oder schlicht durch blinde Flecken ihres Problembewußtseins – zu der Wirklichkeit selbst beiträgt, die sie beklagt.

8. Für die Chance des jungen Menschen, als »Subjekt seiner Aggressivität« Selbstbehauptung wie Einfühlung sowie kommunikativ-rationale Konfliktlösungen zu erlernen und gegenüber problematischen Verhaltensmodellen und suggestiven Angeboten zu blinder Aggressionsbefriedigung immun zu bleiben, sind Erfahrungen und Einübungsmöglichkeiten in früher Kindheit grundlegend (basale Sozialisation). Daraus leiten sich Prioritäten für ein Schwerpunktprogramm ab (weitere Erforschung frühkindlicher Sozialisation der Aggressivität in schichtenspezifischer Differenzierung; Intensivierung von Elternbildung und Erziehungsberatung).

9. Solange entsprechende Einsichten dem Erzieher bloß in der Verkürzung und Isolierung technologischer Praxisregeln begegnen, deren Realisierung ihm unter dem sozialen Druck seiner Rolle oder des »Modern-Seins« abgenötigt wird, solange also der Erzieher selbst nicht Gelegenheit erhält, das Problem der Aggressivität im Blick auf seine eigene psychosoziale Geschichte und auf die gesellschaftlich-geschichtlichen Rahmenbedingungen des pädagogischen Felds zu bearbeiten (z. B. themenbezogene gruppenanalytische Ar-

beit), bleibt der Pädagogik eine ihrer Selbstenttäuschungen erhalten: Entgegen gutem Willen reproduziert sie dann »verdinglichtes Bewußtsein« (Adorno) und bietet in der Art ihrer Anwendung ein Modell nichtkommunikativer Didaktik, das ungekonnter Aggression förderlich ist.

10. Eine pädagogische Anthropologie der Aggressivität, die unter Erprobung des skizzierten Ansatzes weiter zu entfalten wäre, kann – so ist zu hoffen – selbst einen Beitrag zur anthropologischen Grundlagenforschung leisten, indem sie pädagogische Bedingungen, Aufgaben und Defekte einer »Sozialisierung« und »Personalisierung« menschlicher Aggressivität im Blick auf die jeweilige sozialhistorische Situation erforscht und pädagogische Chancen modellhaft realisieren hilft. Bei dieser Arbeit ist sie gleichberechtigter, aber notwendig auf Kommunikation angewiesener Partner in interdisziplinären Kooperationsfeldern, in denen Fachgrenzen zunehmend obsolet werden.

Innenpolitik

Wolfgang Emer / Henning Schierholz: Aspekte der Friedenserziehung

Ansatz der Diskussion

Ausgangspunkt der Diskussion waren die Interessenschwerpunkte der Mitglieder der Arbeitsgruppe. Die folgenden vier Problemkreise, verdeutlicht an jeweils einer Leitfrage, standen dabei im Vordergrund:

a) Friedenserziehung im Unterricht der Schule

Welchen Stellenwert hat die Schule für die Verwirklichung des (zu definierenden) gesellschaftlichen Zustands »Frieden«?

b) Friedenserziehung und Konfliktaustragung

Wie können Konflikte (in außerschulischen Bereichen) in ein Konzept von Friedenserziehung eingebettet werden?

c) Friedenserziehung und Gesellschaftsstruktur

Wo (und wie) muß Friedenserziehung angesichts existierender Herrschaftsstrukturen (u. a. wurde das Bürokratie-Problem genannt) ansetzen?

d) Friedenserziehung und sozialer Träger

Welcher soziale Träger (und wie) kann oder sollte Friedenserziehung erschließen?

Anhand der genannten Problembereiche wird deutlich, daß sie sich an manchen Stellen berühren oder überschneiden; insofern bildet jeder der Themenkreise *eine* innenpolitische Dimension von Friedenserziehung.

In einem ersten Definitionsversuch wurde dabei Friedenserziehung als die Initiation von Lernprozessen verstanden, die darauf gerichtet sind, Konflikte zu aktualisieren und sie rational zu lösen, wobei der Mensch als Subjekt seines Handelns begriffen werden muß. Friedenserziehung ist damit insofern definiert als politische Erziehung, als ihr der Aspekt der Legitimationskritik von Herrschaft notwendig innewohnt. Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, welche Rolle Legitimationskritik bei der Aufstellung (als er-

strebenswert benannter) gesellschaftlicher Ziele und damit der Inhalte von Friedenserziehung spielen kann.

In der Diskussion wurde ein gesellschaftliches Problemfeld herausgegriffen (»Lernfeld«), nämlich das Beispiel städtebaulicher Strukturplanung in Frankfurt. Daran sollte exemplifiziert werden, was Friedenserziehung bedeuten kann.

Lernfeld: Stadtplanung in Frankfurt

Die Krisensituation in städtischen Ballungsräumen ist heute dadurch gekennzeichnet, daß sich bei der gültigen Gesetzgebung auf einer nicht mehr vergrößerbaren Fläche die ökonomisch stärksten Nutzungsinteressen durchsetzen. Der Boden wird als Marktobjekt behandelt; Banken, Versicherungen und andere Kapitaleigner im Dienstleistungsbereich bestimmen über seine Verwendung, wogegen andere Arten der Bodennutzungen, vor allem Wohnraum, verdrängt werden. Dieser Konflikt ist in der Regel asymmetrisch, d. h. er endet in der Regel mit dem Rückzug der ökonomisch Schwächeren. In steigendem Maße werden jedoch solche Konflikte politisiert (Bürgerinitiativen, Aktionen der Jungsozialisten); die Planung erfährt Widerstand von den Betroffenen. Es entsteht ein manifester Konflikt.

Zur Situation in Frankfurt: Um den alten Stadtkern herum sind in Frankfurt auf der Nordseite des Mains zwischen 1890 und 1915 in Blockbebauung Arbeiterviertel entstanden. Das Westend – ein Teil davon – ist durch Investitionsinteressen in den letzten Jahren zu einem Gebiet mit hoher gewerblicher Nutzung umstrukturiert worden. Der gleiche Trend bedroht jetzt die angrenzenden Wohngebiete. Außerdem werden diese durch das Verkehrsplanungs-Konzept, eine »autogerechte« Stadt zu schaffen, durch strahlenförmig auf das Zentrum hin zu bauende Straßen zerschnitten und ihres Wohnwertes beraubt. – Die Gründe für eine fehlende umfassende Planung im Interesse der Mehrheit der Bevölkerung müssen darin gesehen werden, daß das bestehende Boden- und Bauplanungsrecht die Vermarktung des Bodens im Sinne der Kapitaleigner begünstigt.

Versuch der Problemlösung: Das Stadtbauamt ist infolge mangelnden Personals und der Art seiner bisherigen Arbeit überfordert, die vom Stadtparlament beschlossene Strukturplanung durchzuführen; deshalb werden freie Planergruppen damit beauftragt (Architekten und Soziologen). Da das Stadtbauamt die Aufgabe nicht als politische formuliert, wird den Planungsteams eine formale Bestandsaufnahme (Ortsbegehung, Anfertigung und Auswertung von Statistiken) als Hauptaufgabe zugewiesen.

Vorgehen der Planergruppe: Die Planergruppe stellt jedoch verwaltungstechnische Fragen zugunsten einer politischen Zieldiskussion zurück, die sich an dem beschriebenen Konflikt orientiert und die Möglichkeit einbezieht, die Bevölkerung über die Strukturplanung aufzuklären.

Um den Konflikt zu veranschaulichen, sind drei Konfliktlösungsmöglichkeiten, die in unterschiedlichem Maße den Interessen der beteiligten Gruppen gerecht werden, dargestellt worden:

1. eine Lösung, bei der die Interessen der investierenden Gruppen zum Zuge kommen;

2. ein Kompromiß zwischen »bisherigen« und »künftigen« Nutzern, der dem Interesse der Stadtverwaltung entsprach;

3. eine dritte Lösung, die das Interesse der jetzigen Bewohner präferiert, nämlich Wohnungen mit optimaler Infrastruktur (Fußgängerzone, ruhige Innenbezirke, Schulen, Kindergarten, etc.).

Nicht vorhersehbar für die Planer erweist sich die Konfliktgruppe Stadtplanungsamt (Verkehrsplanung), das vorgab, die Interessen der Autofahrer zu vertreten, die hier mit denen der Kraftfahrzeugindustrie zusammenfallen dürften.

Den Ausschlag für die Überlegungen ergibt dann eine Gesellschaftsanalyse und dabei insbesondere der Vergleich des Standes der technischen Entwicklung mit den bestehenden Sozialisations- und Lebensformen. Da dieser ein kulturelles Defizit für unsere Gesellschaft zeigt, setzen die Planer die Prioritäten für die Erhaltung der Wohngebiete mit Intensivierung der Qualität des Umfeldes (Mischnutzung mit einigen Arbeitsplätzen, Grünzonen, Einkaufsmöglichkeiten) und ergreifen damit Partei für die bevölkerungsfreundliche Lösungsmöglichkeit.

Die Darstellung der Planungsalternativen bei der Bevölkerung

ergibt, daß 98 % für die Option der Planer im Interesse der Wohnbevölkerung votieren. Dadurch wird das Stadtplanungsamt gezwungen, die Strukturplanung auch inhaltlich in Angriff zu nehmen. Um zu verhindern, daß das in der Bevölkerung entstandene politische Potential wieder versandet, wird die weitere Diskussion und Organisation mit Unterstützung der örtlichen Volkshochschule institutionalisiert.

Strukturierung der Diskussion

Zunächst wurde die Frage nach der Hauptursache des Konflikts zum Ausgangspunkt der Diskussion erhoben. Als entscheidend sah man das Privateigentum an Grund und Boden an, welches die Legitimationsbasis für Eingriffe in die Lebensverhältnisse Dritter bildet, wie es parallel dazu im Produktionsbereich Legitimationsbasis für größtenteils unkontrollierte Entscheidungen ist.

Daraus abgeleitet wurde die Frage erörtert, ob die bestehende Legitimationsgrundlage rationale Gültigkeit beanspruchen könne und ob Konflikte durch Veränderung derselben zu lösen sind. Mit einer solchen Transformation muß auch ein Wandel des Rechtsverständnisses einhergehen, da das geltende Recht weitgehend am Schutz des Bestehenden orientiert ist, Friedenserziehung aber auf ein Recht hinwirken sollte, welches Beteiligungschancen, Mitbestimmung und Veränderung ermöglicht.

Ein drittes grundsätzliches Moment der Vorklärung ergab sich aus der Frage nach den Durchsetzungsformen und der Durchsetzbarkeit von Friedenserziehung. Wer sollen die Zielgruppen von Friedenserziehung sein, und wie kann das Problem der Partizipation bei den bestehenden Machtverhältnissen in Angriff genommen werden? Wer kann eine neue Legitimationsbasis und ein neues Rechtsverständnis durchsetzen?

So wurde z. B. deutlich, daß Bürgerinitiativen bis dato noch nicht zu einer politischen Schwelle gelangt sind, oberhalb derer sie in Widerstand zu institutionalisierten Besitzinteressen treten und damit auf eine Aufhebung des politischen und ökonomischen Verteilungsmechanismus zielen könnten.

Als Strukturierungskategorien wurden daraus folgende Fragen festgelegt:

- Welche Interessengruppen sind am geschilderten Konflikt beteiligt und welche gesellschaftliche Relevanz kommt ihnen zu?
- Welche Macht- und Rechtspositionen liegen dem Konflikt zugrunde?
- Wie kann die Organisation und Strategie von Gruppen beschaffen sein, die im geschilderten Fall Friedenserziehung initiieren und ermöglichen kann?

Der zentrale Diskussionsgegenstand: Das Problem der Interessenstruktur im Wohnbereich

Ausgehend von dem Widerspruch, daß bei allen Planungsversuchen im Wohnbereich dem begrenzten Entscheidungsspielraum der gewählten Vertreter (Stadtparlamentarier) ein größerer Aktionsbereich der Kapitalvertreter gegenübersteht, hielt man es für erforderlich, die Interessenstruktur vom ökonomischen Standort aus zu diskutieren.

a. Interesse, Recht und Macht der Investoren und Grundstückseigner

Dem Interesse der Eigner an steigenden Grundstückspreisen entspricht ein Interesse der investierenden Gruppen an zentraler Lage (mit möglichst hohem Prestigewert) und günstigen Verkehrsbedingungen. Die am Darstellungsbedürfnis orientierte Standortwahl großer Unternehmen bewegt sich damit nur bedingt im Rahmen ökonomischer Rationalität, weil es zumindest kurzfristig auf eine negative Bilanz hinausläuft: Es muß mit hohen Bodenpreisen und Luxusausstattungen bezahlt werden, und es kommt hinzu, daß mit der Entmischung von Stadtteilen ein hohes Verkehrsaufkommen verbunden ist, was wiederum den Vorteil der zentralen Lage durch die Schwierigkeiten beim Aufsuchen des Arbeitsplatzes und dem Erschließen von Arbeitskräften aufhebt.

b. Interessen- und Machtposition der Kommunen

Das grundsätzliche Interesse der Kommunen an einem hohen Gewerbesteueraufkommen geht mit dem Interesse der investierenden Gruppen weitgehend konform. Die derzeit in der Kommunalpolitik erwogene Alternative, durch eine Finanzreform den Gemeinden Lohn- und Einkommensteuer statt Gewerbesteuer zukommen zu lassen, würde nur eine Aktzentverschiebung des Problems innerhalb der Städte bewirken, bei der die Großverdiener erwartungsgemäß bevorzugt würden.

Zur Verdeutlichung des Interesses der Verwaltung wurde eine organisationssoziologische Hypothese diskutiert:

Die Verwaltung ist in ihrer Struktur aufzufassen als ein Gebilde, das Input von Willensbildung verarbeitet je nachdem, wie stark die unterschiedlichen Interessengruppen ihre Vorhaben eingeben können, und zwar auf der Grundlage der bestehenden Steuerungsmechanismen (insbesondere Gesetzgebung). Auf dem Wege der Verarbeitung wird dabei die unterschiedliche Intensität des Inputs verändert: der relativ geringe Input von Kapitalinteressen wird in der Regel multipliziert, während der z. B. von Bürgerinitiativen so verändert wird, daß der Output oftmals das Gegenteil des eingegebenen Vorschlags darstellt. Dabei spielt die Persönlichkeitsstruktur der Verwaltungsleitung (politische Einstellung etc.) eine gewisse Rolle. Das Stadtparlament unterliegt einer ähnlichen Struktur. Die meisten Gesetzesvorlagen kommen aus der Verwaltung, die wiederum dem stärksten Interessendruck (Lobbyismus) ausgesetzt sind.

Für die Darstellung und Aufarbeitung der Probleme wurde von Hans Schmidt (Frankfurt) folgendes Schema zur Diskussion gestellt, um die Frage der sozialen Gerechtigkeit im Sinne der Fähigkeit und der Möglichkeiten zur sozialen Gestaltung weiter zu verfolgen:

In der Phase der Wahrnehmung und Verarbeitung wirken außerordentlich viele – meist unbedacht und im Modus der Vergessenheit nicht weniger wirksame – Faktoren handlungssteuernd:

z. B. (siehe Schema S. 156)

die bestehenden Verhältnisse und ihr Privilegienwesen ...

die herrschenden vorwissenschaftlichen Alltagstheorien wie z. B. der sogenannte »gesunde Menschenverstand« ...

die Unfähigkeit und Unwilligkeit, sich adäquate Informationen über soziale Verhältnisse und soziales Verhalten zu beschaffen ...

die immer schon selektierende Prägnanzregel, die das eigene Wahrnehmungsfeld begrenzt ...

die methodische Ausblendung der Verwertungszusammenhänge und vieler Folgewirkungen in wissenschaftlichen und technischen Verfahren ...

persönlichkeitsbedingte Vorurteile und Erwartungen ...

das beschränkte Instrumentarium und Folgearsenal, wie z. B.

fehlende Haushaltsmittel (kein Geld),

fehlende Kräfte (keine Forschungsvorhaben in bestimmten Bereichen, u. a. zwischenmenschlicher Beziehungen)

mangelnde Rechtslage,

keine längerfristige Kompetenz und darum keine Zeit für unpopuläre Veränderungen, da der Interventionsspielraum an die Wahltermine gebunden ist,

keine kritische und konstruktive breitenwirksame öffentliche Bewußtseinsbildung, die einen heilsamen Erwartungsdruck ausübt,

fehlende Organisationsformen der Betroffenen (Partizipationsproblem), um gleichsam als »vierte Gewalt« im Zusammenhang der allgemeinen und zu kontrollierenden Gewaltenteilung »Initiative« ergreifen zu können, die mit politischen Entscheidungs- und Kontrollbefugnissen verbunden sein sollte ...

Bleibt das Selektionsverfahren weithin unaufgeklärt und das Instrumentarium eingeschränkt im Vergleich zu den Möglichkeiten, die gegeben sein könnten, so wird die Lage nicht grundlegend verändert, sondern nur modifiziert, indem Störungen beseitigt und notfalls einige neue Elemente eingeführt werden, ohne die Macht-, Interessen- und Legitimationsbasis in Frage zu stellen und die Tie-

fenstruktur des herrschenden Denkens und Handelns (Organisationsstruktur) zu ändern.

Die Frage nach den Ursachen wird nicht weit genug vorangetrieben.

Die Kontrollchancen gegenüber den Folgen der Regelungen bleiben minimal. Das künftige Handeln kann kaum prospektiv an beabsichtigten Folgewirkungen orientiert werden, da es dafür kaum Daten gibt, geschweige denn entsprechende Verfahrensweisen.

Eine sozialgestaltende Gerechtigkeit sollte demgegenüber sein aktiv organisierend in Verbindung mit Instanzen, die das soziale Umfeld klären müßten, um Konflikte greifen zu können und insgesamt zur Sprache zu bringen (nicht nur Einzelfälle, sondern Fallgruppen);

handlungsorientierend durch reflexives Wissen;

das Instrumentarium und Folgearsenal erweiternd;

die allgemeine Befolgung der Regelung verfolgend und dafür die Voraussetzungen schaffend;

Motive und Zielsetzungen privater und öffentlicher Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel permanent aufklärend und mit Hilfe handlungsfähiger Partizipationsmodelle regulierend.

Im Unterschied zur Gerechtigkeit als Inbegriff einer vorgegebenen – naturrechtlich oder wertrational begründeten – Ordnung (Güterlehre) oder zur Gerechtigkeit als Ausdruck der jeweils herrschenden Ordnung (Rechtspositivismus) und im Unterschied zur Gerechtigkeit als Ausdruck der Haltung und des Verhaltens, die einer gegebenen Rechtsordnung – im Sinne der Moralität oder Legalität – entsprechen (Tugend- und Pflichtenlehre), sind unter »sozialer Gerechtigkeit« deshalb die Fähigkeit und die Möglichkeiten zu sozialer Gestaltung zu verstehen und zu gewinnen, die die Geschichtlichkeit des Rechts wahrnehmen, herrschende Ungerechtigkeit aufklären und die Voraussetzungen für mehr Gerechtigkeit erkunden und organisieren, um Unrecht zu wehren und möglichst allen zu ihrem Recht zu verhelfen . . .

Eine sozialgestaltende Gerechtigkeit in diesem Sinne ist weithin alternativ zu den gegenwärtig herrschenden Regelungsmechanismen. –

Möglichkeiten und Schwierigkeiten gesellschaftlicher Strukturveränderungen angesichts des bestehenden Verarbeitungsmechanismus der Bürokratie

Für Friedenserziehung relevant erschienen nun die beiden folgenden Fragen: Wie kann bei dieser – durch die Eigentumsverhältnisse bedingten – Interessenstruktur ein Handlungsspielraum für eine den Bedürfnissen der Wohnbevölkerung entsprechende Planung verwirklicht werden? Wie kann der Interessenverarbeitungsprozeß, der sich im Rahmen der traditionellen Gewaltenteilung abspielt, durch eine weitere Gewalt, die mit Initiative, Herstellung von Handlungskompetenz oder Mobilisierung der Betroffenen zu umschreiben wäre, verändert werden, damit bei dem oben beschriebenen Input-Output-Modell eine Beseitigung der Ursachen von Unfrieden erzielt werden kann?

Keine abschließende Einigung konnte in dem Zusammenhang über die Frage hergestellt werden, wie die Betroffenen ihre Betroffenheit artikulieren können oder sollen. Ebenso schwer einzuschätzen war das Problem der Mobilisierbarkeit von Verwaltungsbeamten, die eine Solidarisierung mit den Betroffenen zur Folge haben könnte.

An diesem Punkt wurde nochmals die Machtfrage im dargestellten Verarbeitungsmodell erörtert. Dabei ergab sich, daß die Zusammensetzung des Stadtparlaments – als wichtigstem Zugang zur Verwaltung – die Vertretung von Basisinteressen in starkem Maße erschwert; in unserem Frankfurter Beispiel war von der betroffenen Wohnbevölkerung niemand Angehöriger des Stadtparlaments; der Organisationsgrad (z. B. in Parteien) war unterdurchschnittlich.

Die Solidarisierungsmöglichkeit der Verwaltungsbeamten mit dem schwächeren Konfliktpartner wird in jedem Fall durch die Eigengesetzlichkeiten und das Selbstverständnis der Bürokratie behindert, wenn man davon ausgeht, daß sich letztere als Wahrer hoheitlicher Funktionen gegenüber dem Bürger versteht. Zentrale Konflikte werden entschärft oder in periphere verwandelt (Abwiegungsstrategie); und dadurch erfolgt die Verstärkung ohnehin schon asymmetrischer Konflikte und damit die ständige Produktion von struktureller Gewalt. Aufgrund ihres Bewußtseinsstandes und ihres

ökonomischen Status können Beamte zwar als potentielle, aber kaum aktuelle Bündnispartner betrachtet werden, wenn man von einigen wenigen Verwaltungszweigen absieht (z. B. Jugendpflege). Die Ansätze zu einer möglichen Beseitigung der Ursachen des Unfriedens, also z. B. Bürgerinitiativen, vertreten aber zumeist nur kurzfristige Interessen, leisten also keine »Metakritik«, die auf die Bedingungen des Unfriedens abzielt, und entwickeln keine langfristige Strategie. Bürgerinitiativen laufen daher Gefahr, von der Verwaltung integriert und im bürokratischen Verarbeitungsprozeß aufgesogen zu werden.

Zur Problematik der Zielbestimmung, Organisation und Strategie von Friedenserziehung

Zur Zielbestimmung erschien es wichtig, zwei Ebenen zu unterscheiden:

a) die Ebene der Bedürfnisse; hier hätte die Frage anzusetzen, welchen Stand die Auseinandersetzung mit der äußeren Natur (Produktionsverhältnisse) erreichen muß bzw. soll;

b) die Ebene der Steuerung, auf der die Frage gestellt werden muß, welche Umgangsformen und Verhaltensweisen (Einstellungen) erreicht werden sollen.

Die Problematik der Veränderung mit emanzipatorischer Perspektive wurde von der Mehrheit in der Fragestellung nach der Transformationsstrategie zur Schaffung eines positiven Friedens, also nicht im Bereich der Überbau-Veränderungen, gesehen. Eine andere Meinung sah reale Bedingungen dafür gegeben, daß Friedenserziehung auf der Ebene der Steuerung ansetzen könne, weil durch die Verwissenschaftlichung des Systems der Bedürfnisse eine qualitative Veränderung herbeigeführt wird, die eine neue Anforderungsstruktur an die Ebene der Steuerung bedingt. Die für die Struktur des Produktionsbereichs unabdingbar gewordene Wissenschaft sei somit ein mögliches Medium für Legitimationskritik geworden.

Als ein erstes Ziel von Friedenserziehung wurde die Fähigkeit zur Erkenntnis von gesellschaftlichen Steuerungsmechanismen und ihre

Rückführung auf antagonistische Widersprüche (Beispiel: Eigentumsverhältnisse) herausgearbeitet. Problematisch ist diese Zielsetzung im Hinblick auf Gesellschaften, in denen Privateigentum nicht die Legitimationsbasis von Herrschaft bildet. Der grundlegende Unterschied in der Tiefenstruktur kann jedoch nicht die Ablehnung unlegitimierter Herrschaftsverhältnisse, die Kritik an einer unkritischen Übernahme des Leistungsprinzips und am Fehlen einer Öffentlichkeit aufheben.

Ein zweites Ziel von Friedenserziehung wurde daher darin gesehen, unter Beteiligung einer kritischen Öffentlichkeit Konflikte transparent zu machen und in rational begründete Entscheidungen münden zu lassen. Dabei erscheint es notwendig, die Adressaten von Friedenserziehung zu befähigen, beim Prozeß der permanenten Strukturveränderung mitzuwirken.

Eine Zieldiskussion über Friedenserziehung hat zum dritten die Identitätsproblematik zu thematisieren. Die Kategorie des einzelnen als Träger für Veränderung von Verhalten ist unzulänglich; soziales Lernen und innovative Verhaltensänderungen sind nur möglich in Anlehnung an Bezugsgruppen. Die Frage, wie man Solidarisierungsprozesse initiieren und transferieren könne, führte die Diskussion auf das Problem von Organisation und Strategie.

Für eine Strategie von Friedenserziehung wurden mehrere Ansatzpunkte diskutiert. Der interessante Aspekt der Abklärung des Charakters struktureller Gewalt (und dementsprechend von Gegengewalt) konnte dabei leider nicht zu Ende geführt werden. Immer unter der Zielperspektive der Schaffung eines positiven Friedens kristallisierten sich drei strategisch relevante Faktoren heraus:

- die Aufklärung über politische Zusammenhänge und ggf. deren Zurückführung auf die Ursachen des Unfriedens (Grundwidersprüche);
- die Mobilisierung von (an Konflikten beteiligten) Gruppen mit dem Ziel der Politisierung, d. h. die gesellschaftliche Vermittlung von Konflikten deutlich zu machen;
- die Erreichung und Befestigung eines neuen Bewußtseinsstandes.

Von Interesse war, ob in unserer Gesellschaft bereits Gruppen existieren, die akut auftretende Konflikte aufarbeiten und politisieren. Hingewiesen wurde auf Sozialarbeiter-Teams, freie Planungs-

gruppen und vor allem politische Gruppierungen wie die Jungsozialisten in der SPD. Bei allen werden zwar ansatzweise Konflikte analysiert und aufgearbeitet, jedoch – wie bereits erwähnt – mit recht unterschiedlichem Erkenntnisinteresse. Festgehalten wurde ebenfalls, daß mit Friedensforschung und Friedenserziehung beschäftigte Wissenschaftler hier in der Regel kein Betätigungsfeld sehen.

Als zentrales Problem erschien dabei, wie man diese Ansätze, die unter permanenter Bedrohung des Verschleißes an Initiative stehen, koordinieren und die politische Aktionsform der Partizipation institutionalisieren könne, damit eine Kumulation der Aktionen nicht mehr an gruppenspezifischen Schwierigkeiten scheitert. Es wurde als notwendig angesehen, das Arbeitsziel und die Gruppenprozesse reflektierend von einer oder mehreren Personen (»supervisor«) begleiten zu lassen; ähnlich wie für somatische Schwierigkeiten eine Gruppe von Ärzten verfügbar sei, müsse man für die Initiation von Lernprozessen einen »pool« von psychologisch geschulten Pädagogen schaffen, die für die gruppenspezifische Begleitung und Beratung solcher Versuche zuständig sind. – Diesem Vorschlag wurde allerdings entgegengehalten, daß man damit Gefahr laufe, neue Autoritäten und Abhängigkeitsverhältnisse für (durchaus spontan mögliche) Gruppen aufzubauen.

Als wichtig erachtet wurde andererseits das Problem der Einleitung von Aktionen und Koordinierung derselben. Hier müßten in verstärktem Maße auf regionaler und überregionaler Ebene Anlaufpunkte und Informationszentren geschaffen werden. Als bestehende Beispiele wurden der »Jour fix« in Hamburg oder das Sozialistische Büro in Offenbach genannt.

Zusammenfassung in Thesen

Nachdem mit dem Vorgenannten anhand eines konkreten Konfliktfalles einige uns wesentlich erscheinende innenpolitische Dimensionen von Friedenserziehung aufgezeigt worden waren, wurden folgende, z. T. zusammenfassende, z. T. aber auch problematisierende Thesen entwickelt, die, wie z. B. der zuletzt genannte Aspekt

der Strategie, noch nicht ausdiskutiert werden konnten.

1. Nach unserer Auffassung ist es unfruchtbar, eine Sammlung friedenspolitisch relevanter innenpolitischer Probleme aufzulisten. Aufgrund strukturähnlicher Konfliktlagen ist es berechtigt, anhand eines exemplarischen Falles die innenpolitischen Aspekte der Friedenserziehung zu diskutieren.

2. Der Bereich »Wohnen« ist ein innenpolitisches Problem, in dem gesellschaftlich vermittelter Unfrieden unmittelbar empfunden wird.

3. Dabei ist es notwendig, über aktuelle Ziele, die z. B. in Forderungen von Bürgerinitiativen zum Ausdruck kommen, etwa Konflikte im Wohnbereich, hinzukommen zur Frage nach der Legitimität von Eigentums- und Kapitalverwertungsinteressen, die als Grundlage des gesellschaftlichen Steuerungsprozesses nicht ausgewiesen sind und ständig die asymmetrischen Verhältnisse reproduzieren.

4. Zur Strukturierung auftretender Konflikte wie auch für eine Theorie der Friedenserziehung erschienen uns die Fragen nach den Interessen der Konfliktgruppen, nach ihrem Recht und ihrer Macht und nach Organisation und Strategie zur Interessendurchsetzung als zentrale Kategorien.

5. Die Zugänglichkeit des Konflikts ist didaktisch herzustellen. Ansatzpunkt als Basis der Lernmotivation ist dabei die direkte Betroffenheit.

6. Ziel von Friedenserziehung ist die Veränderung der Legitimationsgrundlage gesellschaftspolitischer Entscheidungen mit der Perspektive einer optimalen Beteiligung der Betroffenen an der Gestaltung ihrer eigenen Angelegenheiten.

7. Ausgehend von politischen Tagesforderungen sind politische Lernprozesse zu initiieren, die eine Diskussion der Zielproblematik einschließen können. Drei Phasen des Lernvorgangs stehen dabei im Vordergrund:

- die Aufklärung über politische Zusammenhänge einschließlich der Erkenntnis von Widersprüchen (Schaffung von Konfliktpotential);
- die Mobilisierung (Polarisierung, Akzentuierung) mit Ziel der Politisierung;

– die Erreichung eines neuen Bewußtseinsstandes.

8. Berücksichtigt werden muß die historische Genese sowie der Binnenaspekt der agierenden Gruppe. Der einzelne ist seinerseits nicht handlungsfähig ohne signifikante Bezugsgruppe (Gefahr der Ängste durch Isolierung).

9. Notwendig ist ferner die personelle (und affektive) Unterstützung im gruppodynamischen Prozeß durch kompetente Kommunikationshelfer, die Umstrukturierung der Massenmedien zur Herstellung einer kritischen Öffentlichkeit (vgl. dazu S. 188 ff.).

10. Voraussetzung für politisches Handeln ist in jedem Falle die politische Organisation. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob sich das in der Anlehnung an bestehende oder in der Schaffung neuer Organisationsformen (oder auch Koalitionen) äußert.

11. Am Beispiel des Wohnfeldes zeigt sich somit deutlich, daß eine Erziehung zum Frieden nicht isoliert als pädagogischer Prozeß, sondern vielmehr als politischer Prozeß begriffen werden muß.

Anette Kuhn: Historisch-politische Friedenserziehung

Vorbemerkung: Diese Thesen geben den augenblicklichen Diskussionsstand innerhalb der Projektgruppe »Historisch-politische Friedenserziehung« wieder. Auf eine namentliche Kennzeichnung der einzelnen Beiträge wird verzichtet. An der Konzeption haben G. Arnold, A. Genger, S. Philipp, V. Rothe und Gerda v. Staehr mitgewirkt. Die Thesen sind dem Komplex »Lernziele der Friedenserziehung« zugeordnet.

1. Lernziele einer historisch-politischen Friedenserziehung sind durch drei Faktoren bestimmbar:

- a) durch die Interessen- und Bedürfnislage des Adressaten;
- b) durch eine kritische Gegenwartsanalyse in emanzipatorischer Absicht;
- c) durch den Rekurs auf die unser gegenwärtiges Handeln normierenden und legitimierenden Traditionsstränge in ideologiekritischer Absicht.

Diese drei Komponenten sind interdependente Elemente einer nicht normativ fixierbaren Lernzielbestimmung. Durch die Berücksichtigung der Lernsituation bleibt die Lernzielbestimmung offen und variabel; die Gegenwartsanalyse und der historische Rekurs erschließen nur relativ feststehende Lernzielelemente.

2. Die grundlegende Kategorie der Lernzielbestimmung ist die der Gewalt als der Differenz zwischen dem Aktuellen und dem Potentiellen (Galtung). Diese Gewalt-Relation ist in ihrer jeweiligen Konkretion in allen drei Bedingungsfeldern der Lernzielbestimmung (vgl. These 1. a–c) aufzusuchen. Ziel der spezifisch historischen Aufklärung ist die Aufdeckung dieser Differenz in der Vergangenheit (d. h. die Erfassung der emanzipatorischen Defizite einer Zeit) und die Reflexion der angemessenen Mittel ihrer Minimierung. Erst durch einen historischen Rekurs, der die Legitimitätsbasis von Gewalt in einem historischen Traditionsraum analysiert, können die Qualifikationen einer Friedenserziehung im Sinne der Entscheidungshilfen und Handlungsorientierung innerhalb und in rational-kritischer Durchbrechung erkannter Normen erreicht werden.

3. Die Vermittlung der Lernziele mit dem historischen Gegenstandsbereich ist mit Hilfe eines zweifachen Strukturgitters möglich. Dieses Strukturgitter ist kein statisches Strukturelement, sondern auch in seiner strukturalen Funktion genetisch, dynamisch. Es ermöglicht nur relevante Anfragen an die jeweiligen Wissenschaften. Das erste Strukturgitter ist aus der Lernsituation der Adressaten und der gegenwartsrelevanten Theoriebildung des Gegenstandsbereiches zu ermitteln, während das zweite Strukturgitter aus der historischen Analyse gewonnen wird und den Lernprozeß an historische Sachinhalte bindet. Die erkenntnistheoretische Prioritätsfrage nach der Valenz der Gegenwart bzw. der Vergangenheit als primärer Erkenntnisquelle bleibt offen. Im Gegensatz zu einer interessenlosen Geschichtswissenschaft werden die erkenntnisleitenden Interessen, insbesondere auch die Legitimitätsbedürfnisse offengelegt. Dadurch sind die historischen Gegenstandsbereiche, wiederum im Gegensatz zur interessenlosen Forschung, weder beliebig noch unendlich. Sie sind nur in einem relativen Sinn austauschbar.

4. Dieses zweifache Strukturgitter wird z. Z. am Gegenstandsbereich Revolution erarbeitet. Damit wird die Revolution nicht als ausschließliches, jedoch als zentrales Thema der historischen Friedensforschung angesehen. Dieses Strukturgitter soll noch an zwei weiteren Bereichen, am Bereich Friedensschlüsse und dem Bereich Krieg, erprobt werden.

5. Zur Erstellung des ersten Strukturgitters wird folgendes Verfahren angewandt:

a) Durch ein induktives Vorgehen werden Voreinstellungen und Vorurteile der Lerngruppe zum Gegenstandsbereich Revolution ermittelt. Aus diesen Voreinstellungen (z. B. »Revolution ist gleich Gewalt«; »Revolutionäre stehen außerhalb der Gesellschaft«) geht die Festlegung verhaltensändernder Qualifikationen hervor (z. B. Abbau der Vorurteile gegenüber Revolutionären, Sensibilisierung gegen Gewalt, Stärkung der Fähigkeit zu friedensförderndem Handeln etc).

b) Der Lernziel- und Qualifikationsbestimmung liegt zweitens eine Revolutionstheorie zugrunde. Revolution wird definiert als emanzipative Veränderung der bestehenden Macht- und Herrschaftsstruktur mit Mitteln, die im bestehenden System nicht vor-

gesehen sind. Die Gewalt wird weder verschleiert noch einseitig von der bestehenden Herrschaft her legitimiert, sondern im Sinne der These 2 einbezogen. Diese Revolutionstheorie setzt sich von Versuchen ab, revolutionäre Traditionen als legitime Handlungsmöglichkeiten zu diskreditieren (z. B. durch die These von der Gewalt als revolutionärem Spezifikum oder durch eine Entpolitisierung der Revolutionsgeschichte bis hin zu ihrer Umdeutung in eine sog. organische Evolutionsgeschichte), während etwa die These von D. Senghaas von der Revolution als progressiver Form der Gewalt als Hypothese in diese Definition mit eingeht. Aus dieser gegenwartsbezogenen Revolutionstheorie gehen emanzipatorische Lernziele und Qualifikationen hervor (z. B. Fähigkeit zur Herrschaftskritik; Fähigkeit, Gewaltstrukturen zu analysieren und adäquate Mittel ihrer Veränderung zu entwerfen; rationale Einsicht in die Möglichkeiten gewaltfreier Veränderung).

6. Zur Erstellung des zweiten Strukturgitters werden Kriterien an den historischen Gegenstand herangetragen, die den geschichtlichen Stoff strukturieren und eine historisch vermittelte ideologiekritische Lernzielbestimmung ermöglichen. Diese Kriterien erschließen erst die spezifischen Gewaltelemente einer Zeit und ermöglichen historisch-kritische Lernziele, welche die Handlungsnormen einer Zeit in ihrer friedensfördernden bzw. -hemmenden Qualität offenlegen und als mögliche Handlungsstrategien diskutierbar machen. Daher werden die Traditionsnormen unter dem Aspekt möglicher gegenwärtiger Friedenspraxis reflektiert. Bisher sind vier Kriterien an den Gegenstandsbereich Revolution herangetragen worden:

1. die Herrschaftslegitimation,
2. die Bewußtseinslage,
3. die Produktionsverhältnisse,
4. die emanzipatorischen Zielsetzungen und Mittel.

Vergleichbare Studien zur Revolutionsgeschichte werden erst zeigen, inwieweit diese vier Kriterien ergänzt werden müssen. Sie sind bisher nur am Beispiel der Englischen Revolution systematisch durchgeführt worden.

1. Die Herrschaftslegitimation

Jede vorrevolutionäre Herrschaft wird auf ihre Legitimationsbasis hin untersucht. Es wird vor allem gefragt, inwieweit die bestehende Herrschaft auf freiwilligem, rationalem Konsens (im Gegensatz zum bloßen Gleichschaltungskonsens) oder auf einer ideologischen Rechtfertigung überflüssig gewordener Gewalt beruht. Die Lernziele liegen im Bereich: Fähigkeiten zu ideologiekritischem Verhalten.

2. Die Bewußtseinslage

Neben der Herrschaftslegitimation muß die Bewußtseinslage der Herrschaftsträger und der von der Herrschaft ausgeschlossenen Gruppen untersucht werden, um die Potentialität der Emanzipation (bzw. der Demokratisierung) zu ermessen. Vor allem die Interessen- und Erwartungshaltung der möglichen Träger revolutionärer Veränderung muß analysiert werden. Die Lernziele liegen im Bereich der Einsicht in die Bedeutung des jeweiligen Interessenbewußtseins für revolutionäres Handeln.

3. Die Produktionsverhältnisse

Zur Bestimmung der emanzipatorischen Möglichkeiten eines revolutionären Prozesses ist es notwendig, den Stand der Produktionsverhältnisse in seiner Relation zur bestehenden Herrschafts- und Sozialstruktur zu erfassen. Die Lernzielbestimmung liegt im Bereich der Erkenntnis, daß durch die Veränderung der Produktionsmittel auch Änderungen in der Sozial- und Herrschaftsstruktur möglich bzw. notwendig sind.

4. Emanzipatorische Zielsetzungen und Mittel

Die emanzipatorischen Zielsetzungen der verschiedensten Gruppen

und die angewandten Mittel sind in jeder revolutionären Bewegung zu untersuchen. Die Lernziele liegen im Bereich der Einsicht in demokratisch-emanzipatorische Ziele und in die Angemessenheit der notwendigen Mittel.

7. Die Lernziele liegen auf drei verschiedenen, jedoch miteinander vermittelten Ebenen (s. These 1):

a) Es werden Informationen, historische Daten und Fakten vermittelt, die nicht hinterfragt werden. Die Richtigkeit dieser Informationen muß anerkannt werden. Diese Informationen können sich aber, für sich allein betrachtet, noch nicht als lernnotwendig ausweisen.

b) Historische Erklärungs- und Verstehensprozesse führen zur Erkenntnis tendenzieller historischer Gesetzmäßigkeiten unter gegebenen Normen. Damit wird die Handlungsorientierung unter gegebenen Normen, die sich als friedensfördernd erweisen, erzielt.

c) Lernziele können den vorgegebenen, traditionsvermittelten Rahmen sprengen, wenn die Grenzen des Normensystems rational erkannt und aus der eigenen Interessen- und Erkenntnislage in herrschaftsfreier Kommunikation durchbrochen werden.

Angela Genger (in Zusammenarbeit mit S. Philipp): Weitere Aspekte

Die Notwendigkeit von Friedenserziehung wird angesichts des Nord-Süd-Konflikts und des Ost-West-Konflikts unter vielen Pädagogen inzwischen diskutiert und als dringliche Aufgabe angesehen. Damit endet allerdings recht häufig die Einigkeit, denn die Zielvorstellungen und die daraus abgeleiteten Strategien und Methoden werden auf dem Hintergrund des jeweiligen Gesellschafts-, Wissenschafts- und Friedensverständnisses formuliert. Dies wird deutlich, wenn man sich die unterschiedlichen Auffassungen vergegenwärtigt, die beispielsweise mit den beiden Zielen der Friedenserziehung – »Selbstbestimmung« und »Demokratie« – verbunden sind. Unter Selbstbestimmung kann z. B. schon die eigene Verfas-

sungsgebung eines Volkes verstanden werden. Dabei wird oft nicht berücksichtigt, daß die gesellschaftliche Organisation eines Staates auch in Abhängigkeit vom Weltmarkt steht und sich damit nur allzu leicht in ähnlich großer Fremdbestimmung wie in einem offenen kolonialistischen System befindet. Bei der Zielbestimmung Demokratie ergeben sich etwa folgende Fragen: Bedeutet Demokratie lediglich Wahlberechtigung und Trennung von Exekutive, Legislative und Jurisdiktion, oder beinhaltet sie eine echte Partizipation der Öffentlichkeit am politischen Geschehen und ein Höchstmaß an Mitbestimmung? Was auch immer man unter Selbstbestimmung bzw. Demokratie versteht, die Begründung der Zielvorstellungen wird unterschiedlich ausfallen. Dabei lassen sich drei politische Konzeptionen unterscheiden:

- eine sich als pluralistisch verstehende Gruppe wird auch in der Friedenserziehung für »reine« Wissenschaftlichkeit plädieren;
- eine andere leitet ihr Ziel vom wissenschaftlichen Sozialismus ab;
- eine dritte versteht sich als »kritisch«, begründet in einer umfassenden Theorie von Gesellschaft.

Alle drei Positionen lassen das Fach Geschichte als pädagogisch relevant gelten. Sprechen wir jedoch von »historisch-politischer« Bildung, so werden die unterschiedlichen Konzeptionen nur zu deutlich:

- Geschichte muß als Evolution verstanden werden. Deshalb sollte geschichtliche Bildung Fakten vermitteln und keine Handlungsdimensionen abstecken (Boulding).
- In Anlehnung an Hegels Erkenntnis, daß das Wesen einer Sache seine Geschichte ist, muß man zu der Auffassung kommen, daß nur durch Geschichte die Selbsterzeugung der Gattung möglich und verständlich ist. Sie ist das Ergebnis menschlichen Handelns in singulären Situationen, die primär durch die Produktionsverhältnisse bedingt sind. Deshalb sollte geschichtliche Bildung mit dem Ziel der Friedenserziehung diese Zusammenhänge aufdecken (Hohendorf).

Im Folgenden wird eine historisch-politische Friedenserziehung beschrieben, die auf dem spezifischen Hintergrund

- der Diskussion über das Verhältnis von Geschichte und Soziolo-

- gie in Deutschland gesehen werden muß;
- die Struktur des bundesdeutschen Bildungswesens, besonders der Schule berücksichtigt;
 - den in Deutschland erreichten Stand der Curriculumsdiskussion und das in der Bundesrepublik herrschende Pädagogik-Verständnis mitreflektiert.

Die hier angesprochene historisch-politische Friedenserziehung leitet sich wissenschaftstheoretisch von der »kritischen« Theorie der Frankfurter Schule ab. Ein Schlüsselbegriff, wie er von den Vertretern dieser Schule in die deutschen Sozialwissenschaften eingebracht worden ist, ist der der erkenntnisleitenden Interessen. Dieser Begriff bringt für den Historiker die Notwendigkeit mit sich, auch die geschichtliche Forschung als interessegeleitet zu verstehen. Die von daher begründete historisch-politische Friedenserziehung verfolgt verschiedene Interessen: Ein praktisches Ziel ist es, beim Schüler Verhaltenssicherheit zu bewirken, Kenntnisse aus dem geschichtlichen Raum zu vermitteln, die zur Eigeninterpretation des Individuums und des Kollektivs in der Gegenwart beitragen. Starre Interpretationsschemata, wie sie in bestimmten, traditionsvermittelten Normen vermittelt werden, z. B. Krieg als legitimes Mittel der Politik, sollen unter unserem spezifischen Erkenntnisinteresse durchbrochen werden. Emanzipatorisches Interesse liegt vor, wenn wir Geschichte danach aufarbeiten, inwieweit sie heute zur Zielverwirklichung von Demokratisierung, Partizipation und Ich-Stärke beitragen kann. Entsprechend wird ein darauf begründeter Unterricht nicht umhin können, auf den Zusammenhang von Politik, ökonomischer Struktur, sozialer Ordnung und Ideen und Normen einer Gesellschaft einzugehen, also gesamtgesellschaftlich denken zu lernen. Das soll nicht in Form von beschaulicher Reflexion geschehen, genausowenig wie Revolution als einzig mögliche Friedensstrategie in nicht-sozialistischen Gesellschaften aufzuweisen ist. Vielmehr sollen Individuum und Gesellschaft, Theorie und Praxis, als einander wechselseitig bedingend, das eine nicht ohne das andere denkbar, gezeigt und verstanden werden. Auf diesem Hintergrund ergeben sich drei Faktoren, aus denen die Lernziele einer historisch-politischen Friedenserziehung gewonnen werden können:

- Analyse der Interessen- und Bedürfnislage der Adressaten,

- kritische Gegenwartsanalyse,
- Reflexion der Geschichte in ideologischer Absicht.

Diese drei Schritte sind notwendig, will man im Unterricht einen weiteren Schritt einleiten, nämlich Handlungsdimensionen aufzuweisen, Konfliktlösungsstrategien zu zeigen. Dahinter steht eine Grundhypothese: Geschichte ist machbar. Gelingt es, dies im Unterricht erfahrbar (nicht nur einsehbar) zu machen, wird politisches Handeln nicht apathisch den Führungsgruppen überlassen, sondern die eigene Stellungnahme und Einflußnahme reflektiert, um in schon vom einzelnen Schüler mitgelebten Räumen Handlungen zu initiieren (Schulklasse, Familie, Gruppe u. a.).

Sehen wir diese Schritte als den Lernprozeß konstituierend an, so verbietet sich ein Versuch, einen Lernzielkatalog aufzustellen, gleichgültig welcher Art. Die individuelle Schülerlage ist in jeder Schulklasse notwendigerweise anders, wengleich durchgängige Strukturen feststellbar sein mögen, zumal die Gesellschaftsstruktur die Bedürfnislage weitgehend bestimmt. Statt eines Lernzielkatalogs können dem Lehrer lediglich Instrumentarien zur (a) Analyse der Schülerlage, (b) Analyse der Gegenwartsgesellschaft und (c) zur Strukturierung des geschichtlichen Stoffes mit dem Ziel der Handlungsinitiierung zur Verfügung gestellt werden. Dazu muß zunächst der Ist-Zustand mit soziologischen Methoden festgestellt werden. Das Festhalten an der Geschichtswissenschaft als einziger Legitimationsgrundlage für Geschichtsunterricht muß also wegen unseres Erkenntnisinteresses Emanzipation durchbrochen werden.

Emanzipation als Prozeß der aktiven Auseinandersetzung von Heranwachsenden mit ihrer individuellen Konfliktlage im Zusammenhang des Kollektivs (Gruppe, Klasse, Gemeinde u. a.) fordert für den Geschichtsunterricht, Gegenwart auf dem Hintergrund der Vergangenheit in Hinblick auf Zukunft aufzubrechen, Handlungsräume zu zeigen, die den Ist-Zustand, das Aktuelle in seiner Differenz zum Potentiellen aufweist und als veränderbar erfahren läßt¹.

Eine solche Zielsetzung bringt es mit sich, daß drei psychologi-

¹ Damit sei auf die Arbeiten von Galtung verwiesen. Ähnlich versteht etwa Alfred Schmidt den Marxschen Geschichtsbegriff. Vgl. Schmidt, Geschichte und Struktur. Fragen einer marxistischen Historik. München 1971.

sche Ebenen durch den Unterricht erfaßt werden müssen:

- die affektive, auf der der Schüler etwas an sich, aus sich, von sich erfährt oder erleidet;
- die analytisch-kognitive, auf der er Zusammenhänge sehen lernt, Historie im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft versteht;
- die konative Ebene, die ihm Handlungsmöglichkeiten zeigt. Entsprechend kann das globale Lernziel Emanzipation differenziert werden. Es geht um:
 - Abbau von Vorurteilen,
 - Sensibilisierung gegen Gewalt,
 - Ich-Stärkung,
 - Befähigung zu Kommunikation und Interaktion.

Eine solche Zielsetzung verbietet unwillkürlich die Übernahme psychologischer Ergebnisse und Methoden ohne kritische Hinterfragung auf ihren wissenschaftstheoretischen Gehalt. Wir können also unmöglich unsere didaktisch-methodischen Folgerungen einseitig auf Ergebnissen der Lerntheorie aufbauen, genausowenig wird es genügen, psychoanalytische Ergebnisse unbefragt zu übernehmen. Unsere Didaktik der historisch-politischen Friedenserziehung, die den Anspruch erhebt, kritisch anzusetzen, muß auf einem ebenso konzipierten psychologischen Instrumentarium begründet sein².

Ein Curriculum für die historisch-politische Friedenserziehung darf niemals nur technisch-verfeinerte Richtlinien und Stoffpläne liefern, sondern sollte möglichst Überlegungen in folgender Richtung anstellen:

- Als Strategie werden Empfehlungen als Initialzündung für den Unterricht geliefert.
- Es werden keine normativen Ziele angegeben, sondern als Design wird die Prozeßorientierung bevorzugt, in der die Lernsituation den didaktischen Schwerpunkt liefert.
- Der Lehrer wird zum Erfinder solcher Lernsituationen, indem er die Interessen der Schüler selbst erfassen und umsetzen muß.
- Entsprechend besteht die Methode nicht in einem Schema, sondern

² Die Diskussion in der psychologischen Forschung etwa über den Begriff der Aggression und Aggressivität läuft inzwischen in ähnliche Richtung. Grundlegend waren vielleicht die Arbeiten von Holzkamp, Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt 1972.

sie liefert variable Standards, in denen das Unterrichtsprinzip die operationalisierte Form der Leitidee wird.

- Der traditionelle Wissenskanon wird zugunsten eines Problemerkatalogs aufgelöst, der zu stimulierenden Hypothesen statt zu dogmatischen Lösungen führen soll.
- Der soziale Kontext ändert sich vom Unterricht zum Lernfeld. Damit wird das Curriculum Teil eines Sozialisationsmodells³. Eine historisch-politische Friedenserziehung unter kritischem Anspruch kommt nicht umhin, psychologische, politologische, soziologische, historische und pädagogische Methoden miteinander zu verbinden, um mit spezifischen, aus der Individual- und Gesellschaftslage abgeleiteten Fragestellungen an die Geschichte heranzugehen.

³ Zur Curriculumsdiskussion vgl. etwa Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Darmstadt 1970; Achtenhagen/Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision. München 1971; Frey, Theorien des Curriculums. Weinheim-Berlin-Basel 1971.