

Hans Lißmann: Zur Ermittlung, Legitimierung und Realisierung curricularer Ziele der Friedenserziehung

Der Stand der Friedensforschung zeichnet sich gegenwärtig dadurch aus, daß differenzierte Analysen der innergesellschaftlichen und internationalen Machtstrukturen mit dem Erkenntnisziel möglich werden, das Bedingungsgefüge »organisierter Friedlosigkeit« zu ermitteln¹. Das, was heute an Informationen, Wissen, Erkenntnissen und Einsichten innerhalb der internationalen Friedensforschung als gesichert gelten kann, macht einerseits die Problematik einer »Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt« deutlich, eröffnet zum anderen aber die Möglichkeit, eine realistische Friedenserziehung zu konzipieren, die auf die Veränderung der gegenwärtigen friedlosen innergesellschaftlichen und internationalen Wirklichkeit zielt. Die Kritik der Bedingungen kollektiven Unfriedens und des internationalen Drohsystems zum entscheidenden Inhalt ihres Selbstverständnisses erhebend, sollte Friedenspädagogik ein kritisches Bewußtseinspotential intendieren, das von struktureller Gewalt Betroffene zu solidarischem Handeln mit dem Ziel der Transformation derartiger gesellschaftlicher Verhältnisse veranlaßt.

Diese Zielsetzung bedingt, wie die gruppeninterne Diskussion ergab, eine kritische Auseinandersetzung mit friedenspädagogischen Konzepten, die von einer geisteswissenschaftlich-idealistischen Pädagogik-Tradition geprägt sind². Welche Innovationen – im Gegensatz zu diesen Konzepten – eine emanzipatorisch verstandene Friedenserziehung für die Curriculumreform und in ihrer Folge für den gesamten schulischen Unterricht impliziert, lassen die Ansprüche deutlich werden, die dementsprechend an die Kommunikations- und Interaktionsprozesse gestellt werden müssen, in deren Verlauf

¹ Siehe z. B.: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Mitteilung Nr. 4. Frankfurt/Main, April 1972.

² Vgl. Hamburger, Der Friedensbegriff in der Friedenspädagogik. (Unveröffentl. Magisterarbeit.) Heidelberg 1971.

friedensrelevante Lernziele ermittelt, legitimiert und realisiert werden. Exemplarisch sei die Frage diskutiert, welche Stellung das lernende Subjekt bei der Konstruktion eines friedensrelevanten Curriculum haben sollte. Der Ausgang von zu überwindenden unfriedlichen gesellschaftlichen Verhältnissen erfordert im Gegensatz zur bisherigen Praxis der Curriculumentwicklung eine Organisationsform, bei der alle Betroffenen als lernende Subjekte auftreten; von unmittelbar erfahrbaren Konflikten motiviert, sollten sie diese auf ihr weitergehendes Bedingungsgefüge hin verfolgen und dafür dem übergeordneten Lernziel angemessene Kommunikationsformen entwickeln und erproben: »Friedenserziehung ist ein Element des Selbstbestimmungsprozesses des Menschen, dessen Ziel abnehmende Gewalt, zunehmende soziale Gerechtigkeit und politische Freiheit ist.«³ Das Problem der Ermittlung von Lernzielen und ihrer Legitimation ist im Falle einer Friedenserziehung nicht von der Frage nach den Kommunikations- und Organisationsformen der Curriculumentwicklung zu trennen.

Für die Veränderung des schulischen Unterrichts im Blick auf die Anforderungen des Lernziels »Frieden« sind Motivation, Problembewußtsein, Kompetenz und Veränderungsbereitschaft aller am Unterricht Beteiligten zu intensivieren. Deshalb ist die Ermittlung und Legitimierung von Lernzielen wie ihre Übersetzung in Unterrichtsprojekte praxisnah unter weitgehender Beteiligung von Rahmenrichtliniengruppen, Lehrern und Schülern zu organisieren. Das aktuelle Innovationspotential in den Schulen kritisch einschätzend, hielt es die Arbeitsgruppe für sinnvoll, zur Entwicklung von Curriculumentwürfen auf regionaler Ebene Beratungsinstitutionen zu schaffen. Nur sie gewährleisten das erforderliche hohe Maß an Partizipation der Betroffenen und stellen sicher, daß friedensrelevante Lernziele und Lernzielsequenzen den Anforderungen der betreffenden Unterrichtssituationen angemessen operationalisiert und in exemplarischen Unterrichtsprojekten vermittelt werden können⁴. Die

3 S. H. Nicklas, Politische Apathie, Verhaltensänderungen und friedensrelevante Lernziele. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1972, S. 47.

4 Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung regionaler pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972, S. 1 ff. und S. 21 ff.

regionalen Beratungseinrichtungen für die Entwicklung von Curricula für eine Friedenserziehung sollten zudem einen Informationsfluß zwischen den Schulen ihres Bezugsfeldes garantieren, der eine kritische Auseinandersetzung mit vorgegebenen Rahmenrichtlinien und, damit verbunden, deren ständige Revision bewirkt. Dabei sind die oben skizzierten friedenspädagogischen Zielvorstellungen als Maßstab zu betrachten, an dem sowohl die gegenwärtigen Lernbedingungen als auch die von den Betroffenen ermittelten Handlungsstrategien zu ihrer Transformation zu messen sind.

Friedensrelevante Lernziele sind von den oben vorgestellten Lerngruppen nicht im Deduktionsverfahren zu gewinnen. So müssen Versuche mißlingen, aus Konzepten der Friedensforschung, in denen friedliche Gesellschaftsstrukturen beschrieben werden, Handlungsqualitäten, d. h. kommunikative, interaktive, reflektorische und analytische Fähigkeiten, zu ermitteln, die eine Friedenserziehung intendieren sollte. Derartige Versuche mißlingen vor allem, da in diesem Verfahren die didaktischen Realisierungsbedingungen, insbesondere die Komplexität von Unterricht als Lern- und Handlungsfeld, nicht adäquat erfaßt werden können. Vielmehr hat die Friedensforschung Ergebnisse erbracht, die mit den gegenwärtig relevanten didaktischen Realisierungsbedingungen für friedenspädagogische Konzepte in einem Begründungszusammenhang stehen und als Strukturelemente einer Erziehung zur Friedenssicherung in die Schule Eingang finden müßten. Dazu zählen, was die kognitiven Lernziele einer Friedenserziehung betrifft, beispielsweise die Kenntnis der Rüstungsdynamik und des Problems der internationalen Abhängigkeitsstrukturen sowie Kenntnisse über die Genese, Verstärkung, Manipulation und gesellschaftliche Funktion der Aggression. Für den Bereich der affektiven Lernziele sind in diesem Zusammenhang Theorien über die Affektbildung sowie beispielsweise Konzepte nichtaggressiver Frustrationsbewältigung und Strategien zur Bewältigung von dissonanten Lernerfahrungen von Bedeutung.

Von konkreten Erfahrungen mit gesellschaftlichen Konflikten ausgehend, sollte es den Curriculumkonstrukteuren möglich sein, herauszuarbeiten, wie bei den betroffenen Schülern und Lehrern Betroffenheit hinsichtlich unfriedlicher gesellschaftlicher Makrostrukturen erzeugt werden kann, so daß diese beginnen, gemeinsam

alternative Handlungsmodelle zu entwerfen und zu überprüfen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die im schulischen Unterricht vermittelten und erfahrungsgemäß stereotypen Perzeptions- und Interpretationsmuster für Konflikte und ihre Ursachen zu nennen. Hinsichtlich ihrer Genese und ihrer gesellschaftlichen Funktion hat die Friedensforschung erste Ergebnisse vorlegen können⁵. Sie legen nahe, daß ein friedenspädagogisches Curriculum unter anderem auch darauf zielen muß, die im schulischen Unterricht vermittelten Perzeptionsmuster kritisch aufzuarbeiten. Neben einer triftigen Rekonstruktion derartiger ideologischer Deutungssysteme sollte eine Friedenserziehung in diesem Zusammenhang vor allem Rudimente zutreffender Auffassungen der Konfliktsituation und ihres übergeordneten Bedingungsgefüges herausarbeiten und jene affektiven und kognitiven Strukturen in den Perzeptionen und Wertungen ermitteln, die gegebenenfalls Ambivalenzen verraten. Diese können nämlich verdrängte und verschüttete Erwartungen der Betroffenen anzeigen und einen Willen signalisieren, aus erzwungener Indifferenz auszubrechen⁶.

Die oben skizzierten Fehlperzeptionen gesellschaftlicher Realität sichern schließlich ungleichgewichtige Verteilungsstrukturen und sind dementsprechend als Ausdruck struktureller Gewalt zu betrachten. Für ein friedensrelevantes Curriculum ergeben sich aus diesem Begründungszusammenhang folgende allgemeine Lernziele, die bereits für eine emanzipatorisch verstandene politische Bildung ermittelt wurden⁷:

- Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen.

⁵ Vgl. Hans Nicklas in Zusammenarbeit mit Hans Joachim Lißmann und Anne Ostermann, Das Freund-Feind-Schema als stereotypes Interpretationsmuster Internationaler Politik. In: Ch. Wulf, Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/Main 1973.

⁶ Vgl. J. Ritsert, Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt/Main 1972, S. 103 f.

⁷ Vgl. Richtlinienkommission für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Richtlinien für den politischen Unterricht (Entwurf), April 1972, S. 10 ff.

- Fähigkeit und Bereitschaft, die Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche Vorgänge und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen und zu erweitern.
- Fähigkeit und Bereitschaft, in politischen Alternativen zu denken, Partei zu ergreifen und sich im Bedarfsfalle nonkonform zu verhalten.
- Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Interessenlage zu reflektieren und Interessen in Solidarität mit anderen durchzusetzen.
- Fähigkeit und Bereitschaft, die gesellschaftliche Funktion von Konflikten zu ermitteln und durch geeignete Eigeninitiativen sich an der Austragung von Konflikten zu beteiligen.
- Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gesellschaften abzubauen und sich für die Interessen der Unterprivilegierten einzusetzen sowie Strukturveränderungen in der eigenen Gesellschaft zur Realisierung sozialer Gerechtigkeit in Gang zu setzen.

Das nächste Problem ist, diese offene Liste von allgemeinen Lernzielen in Lernzielsequenzen, Teillernziele und einzelne Lernelemente aufzugliedern. Nach dem gegenwärtigen Stand der Diskussion über eine Curriculumreform sollte dies sowohl in Rahmenrichtlinienkommissionen als auch synchron dazu auf regionaler Ebene erfolgen. Dabei sind Vorwissen, Vorurteile und die bei den Zielgruppen vorhandenen Deutungsschemata ebenso kritisch zu reflektieren wie die von diesen erlernten Kommunikations- und Interaktionsformen. Durch Curriculumkonstrukteure auf regionaler Ebene sollte schließlich aufgezeigt werden, wie die betreffenden Lernziele schrittweise erreicht werden können.

Zu diesem Problemkomplex der Ermittlung, Legitimierung und Realisierung curricularer Ziele der Friedenserziehung entwickelte die Arbeitsgruppe die folgenden sieben Thesen, an deren Ausarbeitung vor allem Lingelbach und Markert beteiligt waren, und die mögliche Perspektiven für zukünftige Arbeit anzeigen:

These 1

Die didaktische Struktur der Friedenserziehung wird von der Arbeitsgruppe wie folgt skizziert:

Friedenserziehung sollte Lernprozesse fördern, in denen der Zusammenhang zwischen strukturellen gesamtgesellschaftlichen Ursachen

von Friedlosigkeit und unmittelbar, d. h. in den verschiedenen Lebensbezügen (Familie, Schule, Jugendgruppe, Arbeitsplatz etc.) erfahrene Friedlosigkeit eingesehen wird und Strategien zur Überwindung dieser Konfliktursachen (strukturelle Gewalt) entwickelt werden.

These II

Der Ausgang von Friedlosigkeit, die in gesellschaftlichen Mikrostrukturen unmittelbar erfahren wird, bedingt eine Organisationsform der Curriculumentwicklung, bei der die »Betroffenen« als Subjekte auftreten, d. h. mitentscheiden müssen. Das Problem der Lernzielermittlung, der Legitimation von Lernzielen und die Frage nach den Kommunikations- und Organisationsformen der Curriculumentwicklung sind mithin nicht zu trennen.

These III

Die Deduktion von Lernzielen aus allgemeinen Postulaten der Friedensforschung (Strukturansichten, Szenarios) ist eigentlich nirgends gelungen. Sie kann auch nicht gelingen, weil die didaktischen Realisierungsbedingungen (z. B. die Erfassung konkreter Bedürfnisse der »Adressaten« an einem bestimmten Ort und innerhalb einer bestimmten Institution und die Komplexität von Unterricht als Lern- und Handlungsfeld) auf diesem Weg nicht erfaßt werden können.

These IV

Im Prozeß der Ermittlung und Legitimation von Lernzielen sind drei Ebenen zu unterscheiden:

1. Die Ebene der Entscheidungen über politische Rahmenbedingungen und die diesen Rahmenbedingungen entsprechenden allgemeinen Ziele (aims); diese Funktion wird in der BRD im allgemeinen von Gremien wahrgenommen, die von Kultusministern eingesetzt werden;

2. Die Ebene der Entwicklung von Curricula- bzw. Unterrichtsmodellen, der Entscheidung über konkrete Endziele, die den Unterricht strukturieren. Diese Funktion kann nur von den Betroffenen der Rahmenrichtlinien selbst wahrgenommen werden: Lehrer, Schü-

ler, Eltern, Dozenten in Volkshochschulen, Jugendgruppenleiter, und zwar auf regionaler Ebene, die die Erfassung spezifischer soziokultureller Lebensbedingungen noch gestattet. Mögliche Organisationsformen auf dieser Ebene sind: Schulberatungszentren (Niederlande), teachers'-centers (England) sowie die in der BRD vorgeschlagenen »Regionalen Pädagogischen Zentren« (RPZ).

3. Die Ebene der Planung von konkreten Lerneinheiten: Diese Ebene wird wahrgenommen von Teams in den einzelnen Bildungsinstitutionen, z. B. in den einzelnen Schulen, in einer bestimmten Volkshochschule, dem einzelnen Kindergarten oder in einer bestimmten Einrichtung von freien Jugendverbänden.

These V

Neben dem in These II genannten Grund sind die Einrichtungen zur Curriculumentwicklung auf regionaler Ebene erforderlich, weil

1. nur sie ein hohes Maß der Partizipation gewährleisten,
2. nur sie verhindern, daß Curriculumwürfe auf dem Wege der Realisierung pervertiert werden,
3. durch sie didaktische Materialien und Medien bereitgestellt werden können, die dem einzelnen Lehrer gestatten, realisierbare Unterrichtsmodelle im Hinblick auf bestimmte Lernziele zu entwerfen.

These VI

Die Curriculararbeit auf dieser regionalen Ebene bewegt sich in einem Rahmen, der von Richtliniengruppen abgesteckt wird. Sie bezieht sich jedoch stets kritisch auf diesen Richtlinienrahmen und bewirkt insofern dessen ständige Revision.

Erforderlich für diese Arbeit in den regionalen Einrichtungen der Curriculumentwicklung sind folgende Eingaben (»inputs«):

1. Daten über institutionelle Bedingungen der zu entwickelnden Curricula (Schulorganisation, Medienausstattung, finanzielle limits, Klassenstärken usw.);
2. Allgemeine Lernzielforderungen, die auf der ersten Ebene erhoben werden;
3. Theoretische Konzepte, die die erhobenen Lernzielforderungen

begründen und ihre inhaltliche Interpretation erleichtern;

4. Vorschläge zur Auswahl von Themen und Lehrmaterialien;

5. Entwürfe didaktischer Modelle zur Friedenssicherung, wie z. B. das in These I skizzierte.

These VII

Die in VI,4 geforderte Theorie sollte einen Begründungszusammenhang zwischen Lernzielforderung und bestimmten Konzepten der Friedensforschung herstellen. Hierzu ist eine Kooperation zwischen der Friedensforschung und allen Gruppen, die an der Curriculumentwicklung beteiligt sind, erforderlich.

Änne Ostermann: Ziele, Inhalte und Voraussetzungen eines Curriculum der Friedenserziehung

Die Entwicklung eines Curriculum zur Friedenserziehung ist nur zu leisten, wenn das komplexe Wirkungsgefüge gesehen wird, in dem ein solches Curriculum steht. Dabei ergeben sich einige allgemeine Probleme, denen sich jede Curriculumkonstruktion gegenüber sieht, andere entstehen aus der spezifischen Problemkonstellation einer Erziehung zum Frieden.

Die erste Frage, die man stellen muß, lautet: Was will Friedenserziehung erreichen, welche Altersstufen muß sie ansprechen und in welchen Bereichen des herkömmlichen Lehrplans ist sie anzusiedeln? In der Diskussion war sich die Gruppe darin einig, daß man zwischen zwei Arten der Friedenserziehung unterscheiden muß: eine allgemeine Friedenserziehung, die in allen personalen kulturellen und sozialen Bereichen relevant werden kann und die in der Frühsozialisation, zumindest aber in der Vorschulerziehung beginnen sollte, und eine spezielle Friedenserziehung mit engerer Zielsetzung, die in den Bereich der politischen Bildung gehört. Die Gruppe beschränkte sich in der weiteren Diskussion auf die spezielle Friedenserziehung. Ein Curriculum zur Friedenserziehung müßte also ein neukonzipiertes Curriculum der politischen Bildung sein.

Bei der Entwicklung eines solchen Curriculum besteht die zentrale Problematik in der Frage, welche Stellung das lernende Subjekt einnehmen soll. Die traditionelle Curriculum-Entwicklung geht von einem dualistischen Modell aus. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die das Curriculum erarbeiten, die Experten – Pädagogen, Fachwissenschaftler, Schulpraktiker – auf der anderen Seite die Adressatengruppe, die Schüler. Ein solches Curriculum trägt stark dirigistische Züge; der Schüler wird zum Objekt curricularer Veranstaltungen, ohne sich als Subjekt des Lernprozesses begreifen zu können. Ein solches Curriculum-Verständnis ist gerade in der Friedenserziehung höchst ungenügend. Mag bei anderen Wissenschaftszweigen das Modell des vorgegebenen Stands der Wissenschaft, den der Lernende sich anzueignen hat, zwar problematisch, aber immer noch zugänglich sein, in der Friedenserziehung ist es dies nicht. Friedenserziehung kann nicht von einem normativ vorgegebenen Wissensstand ausgehen, sondern nur von einem anzustrebenden Ziel: Der Frieden existiert noch nicht, er muß hergestellt werden. Soll Friedenserziehung in der Praxis Erfolg haben, so muß sie eine Änderung der Realität erreichen. Sie muß versuchen, Frieden zu schaffen, d. h. sie fordert zum Handeln auf. Es geht also bei der Erziehung zum Frieden um die Erziehung auf ein Ziel hin, das selbst ein Prozeß ist.

In der Erziehung zum Frieden sollen nicht nur Kenntnisse erworben, Fertigkeiten oder Fähigkeiten erlernt werden, sondern die Schüler sollen in einem sehr komplexen Lernvorgang Verhaltensstrukturen verändern, die vorwiegend im affektiven Bereich liegen. Man weiß heute, wie wesentlich der Erziehungsstil gerade bei angestrebten Verhaltensänderungen ist. Soll erreicht werden, daß die Schüler das typische Schülerverhalten ablegen, so muß die Lernsituation geändert werden, in der der Schüler nur Konsument eines ihm vorgegebenen Curriculum ist.

Selbstorganisation der Lerngruppe

Das Gegenmodell zu einem solchen Curriculumverständnis besteht darin, die Schüler durch die Selbstorganisation der Lerngruppe zu

motivieren, unter Anleitung des Lehrers das von ihnen zu lernende Curriculum möglichst weitgehend selbst zu erstellen. Die Lernenden werden in der sich selbst organisierenden Gruppe stärker motiviert, weil ihr eigener Erlebnis- und Erfahrungsbereich einbezogen wird. Die Schüler können versuchen, ihre eigenen Probleme oder die ihnen problematisch erscheinenden Verhaltensformen zu artikulieren, dabei natürlich auch zu durchdenken und zu diskutieren. Die Arbeit des Lehrers ist auf eine Beraterrolle beschränkt. Er soll die Lernprozesse initiieren, Ableitungszusammenhänge der Lernziele zur Friedenserziehung auf unteren Ebenen für den Schüler explizieren. Die dabei an ihn gestellten Anforderungen sind jedoch höher als bei Vorlage eines bis ins Detail im voraus ausgearbeiteten Curriculum. Wenn er Lernprozesse initiiert, muß er, um Impulse hineinzugeben, bereits die Zielbestimmung abgeschlossen haben. Je jünger die Schüler sind, desto stärker beschränkt sich die Selbstorganisation auf die Methoden zur Zielfindung. Erst ältere Schüler sind in der Lage, sich selbst an der Zielfindung zu beteiligen und die angebotenen Ziele zu hinterfragen. Solche Lerngruppen lassen sich sicherlich auch außerhalb der Schule organisieren.

Das Problem der eigentlichen Zielfindung für ein Curriculum der Erziehung zum Frieden ist damit auf eine andere Ebene verlagert. Zumindest diese Arbeiten müssen in speziellen Gremien geleistet werden. Dabei sind Fragen an die Friedensforschung zu richten, deren Beantwortung zur Gewinnung von Lernzielen beitragen kann.

Die Legitimation der Lernziele

Damit ist das Problem der Legitimation der aus der Friedensforschung gefundenen Lernziele noch keineswegs gelöst. In der Literatur werden drei Curriculum-Determinanten genannt: *Gesellschaft – Kind – Wissenschaft*.

Von diesen drei genannten Bereichen her lassen sich zwar Lernziele formulieren, aber ihre Legitimation ist sehr schwierig. Sie scheint nur im Zusammenhang mit einer kritischen Theorie möglich zu sein, die an den Stand der Diskussion der Friedensforschung, etwa an Galtungs Begriff der strukturellen Gewalt anknüpfen müßte.

Inhalte einer speziellen Friedenserziehung

In Anlehnung an den Stand der Friedensforschung wurden von der Arbeitsgruppe eine Reihe von wichtigen Inhalten (Themen) für eine *spezielle* Friedenserziehung identifiziert, für die wegen der begrenzten Zeit weder Vollständigkeit noch eine abgesicherte Systematik erreicht werden konnte:

- I. Militärische Gewalt und die dahinter stehenden Herrschaftsinteressen
– geschichtliche Analyse (insbesondere auch Schulbuchanalyse)
- II. Konventioneller Friedensbegriff – kritisch-struktureller Friedensbegriff
- III. Strukturelle Gewalt – innergesellschaftlich und international
 - a) ökonomisch b) militärisch c) politisch d) sozio-kulturell
- IV. Militärische Systeme und Strategien
 - a) Sicherheitsanspruch
 - b) Herrschaftssicherung und -ausdehnung
 - c) Funktion von Rüstungsausgaben zur ökonomischen Stabilisierung
 - 1) konjunkturell 2) strukturell 3) technologisch-innovativ
 - d) Militärisch-industrieller Komplex (*MIC*)
- V. Ideologische Rechtfertigungen des Militärischen Komplexes
 - a) Strategische Ideologien (*Machbarkeit des Krieges*)
 - b) Irrationale Wir- und Feindbilder und kollektive Vorurteile
- VI. Gesellschaftliche Bedingungen und Folgen von Aggressivität
- VII. Realistische Abrüstungskonzepte
 - a) gradualistisch b) unilateral
- VIII. Demokratisierungskonzepte und deren Realisierungsstrategien
 - a) in der Ökonomie
 - b) in der Politik
 - c) in der Arbeitswelt
 - d) in der Bildungund den entsprechenden Institutionen
- X. Formen (Modelle) zur Regelung internationaler Konflikte, z. B. intersystemare funktionale Kooperation.

Voraussetzung bei Lehrern und Schulsystemen

War anfangs davon die Rede, daß das Curriculum möglichst weitgehend in sich selbst organisierenden Lerngruppen entwickelt werden soll, so zeigen die Überlegungen, wie außerordentlich schwierig diese Probleme zu lösen sind. Dem einzelnen Lehrer fehlen ge-

wöhnlich die Voraussetzungen, um die von ihm geforderte Arbeit zu leisten. Seine Ausbildung befähigt ihn nicht dafür. Er erhält an der Universität gewöhnlich eine theoretische Fachausbildung, obwohl die Diskussion über die Vertretbarkeit der heutigen Schulfächer seit langem geführt wird. Von einem Bereich Erziehung zum Frieden kann noch nicht die Rede sein. In den meisten Universitäten gibt es – wenigstens in den Fachwissenschaften – kaum didaktische Veranstaltungen, in denen die angehenden Lehrer in die Lernzielproblematik und -diskussion eingeführt werden. Der angehende Lehrer wird daher selten dazu befähigt, den herkömmlichen Schulstoff und die Fächergrenzen in Frage zu stellen. Seine Ausbildung gibt ihm höchstens das Rüstzeug für die Bewältigung der Aufgaben im herkömmlichen Schulsystem. Dabei wird das Schulsystem der Zukunft sicherlich anders aussehen: Auflösung der starren Schulformen, Abschaffung der Jahrgangsklassen, Ablösung der Fächer durch Kurse, die keineswegs mehr fachlich gebunden sein müssen, usw.

Erschwert wird im Augenblick die Arbeit der Lehrer weiter durch den Lehrermangel, die zu starke schulische Belastung, die Initiativen zur Weiterbildung und Veränderung der bestehenden Schulsituation häufig im Keim erstickt.

Voraussetzungen für eine Verbesserung der Situation wäre eine Reform der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase. Das erfordert zuerst eine Ausbildung von Ausbildern, von Multiplikatoren. Anschließend muß ein System von Fortbildungskursen im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung organisiert werden, in denen die Lehrer einmal in die Probleme der Konstruktion von Curricula, der Lernzielfindung, der Operationalisierung von Lernzielen, der Gewichtung von Lernzielen usw. eingeführt werden, gleichzeitig aber unterstützt werden, diese Erkenntnisse im praktischen täglichen Unterricht zu verwerten, indem die von ihnen im Unterricht durchgeführten lernzielorientierten Unterrichtsprojekte theoretisch begleitet und unterstützt werden.

Diese Aufgabe erfordert jedoch Interesse, Bereitschaft zum Engagement und Einsatz für Neuerungen bei Lehrern, Schülern, Eltern und der Schulverwaltung. Voraussetzung für alles ist eine breitgestreute Information, eine starke Ausweitung der Fortbildungsmög-

lichkeiten für Lehrer, organisatorische Veränderung des Schulwesens, Flexibilität im Lehrplan, Möglichkeit von Entlastung der Lehrer und nicht zuletzt der Versuch, in Begleitveranstaltungen die Eltern und die interessierte Öffentlichkeit anzusprechen. Die Schule ist immer ein Abbild der Gesellschaft, deren künftige Mitglieder sie erzieht. Wenn nun die Friedenserziehung einen Zustand anstrebt, nämlich den Frieden, der noch nicht erreicht ist, also eine Änderung der jetzigen Realität, dann ist ihr Ziel auch eine Veränderung der Gesellschaft.

Medien

Jürgen Schwalm: Zur Bedeutung der Medien für die Friedenserziehung*

Eine kritische Analyse

Grundlage einer Friedenserziehung ist eine Erziehung zu sozialer Gerechtigkeit, deren zentraler Bereich nicht abstrakt der Besitz an materiellen Gütern, sondern konkret der Besitz an Produktionsmitteln ist. Friedenserziehung sieht sich somit vor die Frage gestellt, ob sie bei der Erreichung ihrer Ziele vorrangig bei den Lohnabhängigen oder den Arbeitgebern ansetzen soll.

Wenn man von Medien¹ und ihrer Bedeutung für die Friedenserziehung spricht, kann dies nicht abstrakt erkenntnistheoretisch erfolgen, sondern muß seine Relevanz in der Einflußnahme auf die konkrete politische Situation nachweisen. Bei einer kritischen Friedenserziehung, die sich um gesellschaftlichen Fortschritt bemüht, müssen gleichsam als Beweis für die Bedeutung der Medien Probleme der Medientheorie zu didaktischen Überlegungen eines Medieneinsatzes gemäß den pädagogischen Intentionen einer Friedenserziehung im Bereich der Schule führen².

Einen Eindruck von der Leistungsfähigkeit moderner audiovisueller Medien bei der Vermittlung von komplexen erkenntnistheoretischen Fragen erhielten viele Besucher der »documenta 5«, als sie sich das von Bazon Brock verfaßte und von Karl Heinz Krings vi-

* Der folgende Beitrag ist eine Überarbeitung des an die Teilnehmer der internationalen Konferenz »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« vom 1.-4. November 1972, Bad Nauheim, verteilten Protokolle der Arbeitsgruppe »Medien« unter Leitung von G. G. Hiller.

1 Unter »Medien« werden im weiteren Sinne technische Produktivkräfte verstanden, mit denen Informationen einer größeren Menge Menschen vermittelt werden können. Medien entsprechen somit dem allgemeinen Entwicklungsstand der Technologie.

2 Dieses Vorgehen bietet sich insofern an, als Schüler in ihrer Freizeit häufig dem Einfluß von Massenmedien ausgesetzt sind, andererseits der Lehrer bestimmter Schulstufen bei der Aktualisierung seines Unterrichts oft auf massenmedial vermittelte Informationen zurückgreifen wird.

sualisierte ›audio-visuelle Vorwort‹ ansahen, um eine Einführung in die Thematik der Ausstellung ›Befragung der Realität. Bildwelten heute‹ zu gewinnen. Begründet wurde diese Thematik mit dem Hinweis darauf, daß »wir unser Leben nicht mehr auf die unmittelbare Teilnahme an Ereignissen reduzieren können, im Gegenteil von immer mehr Teilnahme an anderen Lebensprozessen abhängen, und die Notwendigkeit, durch Medien vermittelte Wirklichkeit zu erfahren, immer stärker zunimmt«³.

Mit ähnlichen Problemen sieht sich eine Friedenserziehung konfrontiert. Wenn sie sich in der Analyse sozialer Realität konkretisiert, muß sie in der Lage sein:

- theoretisch-analytisch: Realität als medial vermittelte zu erkennen und auf die Konsequenzen dieser Vermittlung kritisch hinzuweisen;
- praktisch-konstruktiv: Realität den Intentionen einer Friedenserziehung gemäß, nicht nur im Bereich der Schule, medial organisieren und vermitteln zu können.

1. Der theoretisch-analytische Aspekt der Medien

1.1 Medien als Produktionsmittel der materiellen Produktion und ihre Bedeutung für die Vermittlung der ideellen Produktion

Medien sind entstanden in der materiellen Produktion, d. h. in der Aneignung der Natur durch den Menschen. Als Produktivkräfte sind sie wie jede Produktivkraft bestimmend und unterscheidend für die einzelnen Phasen der Menschheitsentwicklung, denn »nicht, was gemacht wird, sondern wie, mit welchen Arbeitsmitteln gemacht wird, unterscheidet die ökonomischen Epochen«⁴. Ihre Funktion beschränken die Medien aber nicht nur auf die materielle Produktion und die mit ihr zusammenhängende Information von Fakten, sie ermöglichen auch die Vermittlung der Gedanken, die sich die Menschen über die materielle Produktion machen. So ist die Steinzeitmalerei zugleich Produktivkraft, die die bessere Aneignung der Natur durch die Weiterentwicklung der Jagdtechnik ermög-

³ B. Brock/K. H. Krings, Audio-Visuelles Wortwort. In: Katalog der documenta 5. Befragung der Realität. Bildwelten heute. Bd. 1, Kassel 1972, S. 6.

⁴ K. Marx, Das Kapital. Marx-Engels-Werke, Bd. 23, Berlin-Ost 1969, S. 194 f.

licht, wie sie auch zur kultischen Beschwörung dient⁵. Ebenso verbessert z. B. das Fernsehen durch Überwachung einer Produktionsstraße die materielle Produktion, wie es auch die Gedanken der Menschen über die, durch seine Verwendung mitbestimmte, Produktionsweise wiedergeben kann. Wie aber die Produktivkräfte zugleich die Produktionsverhältnisse bestimmen und so in ihrer weiteren Verwendung im Produktionsprozeß eine tendenzielle Einengung erfahren, kann die durch die Medien vermittelte Information sich nur unter Berücksichtigung bestimmter Vermittlungsschritte auf die durch sie festgelegte Art und Weise der Produktion beziehen. Auf unser Beispiel angewandt heißt das für die ideelle Produktion, daß die Steinzeitmalerei in der Gentilzeit die Beherrschung der anzueignenden Natur vermittelt, während das Fernsehen in der bürgerlichen Gesellschaft aufgrund seiner Stellung im Produktionsprozeß die Beherrschung der Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums durch die Aneigner dieses Reichtums vermittelt⁶.

Die mit dem Einsatz der technisch hochentwickelten Medien verbundene weitere Zerlegung des Arbeitsprozesses in Analogie zur großen Industrie erfordert eine immer stärkere Übertragung der ideellen Produktion auf »Kultur«-Spezialisten. Ihnen scheint die ideelle Produktion materiell im übergreifenden Sinne gesellschaftlicher Totalität »und zwar deshalb, weil die Natur sich in Form der Gesellschaft als ihr Anderes gegenübertritt«⁷. Dies ruft folgende Fehleinschätzungen hervor, die für die Verwendung von Medien durch Friedenspädagogen von Bedeutung sind:

⁵ Die in der Steinzeitmalerei noch vorhandene Einheit von materieller und ideeller Produktion in der durch den damaligen Entwicklungsstand der Technik bedingten medialen Vermittlung läßt eine direkte Einwirkung der ideellen auf die materielle Produktion zu: Der Akt des Tötens wird im Bild ideell vorweggenommen. Eine ähnliche Einwirkung ist tendenziell in einer sozialistischen Gesellschaft nach der Beseitigung des Privatbesitzes an Produktionsmitteln möglich.

⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen über die Funktion der Medien, besonders in der Dritten Welt, in dem Film von Solanes/Getino »Stunde der Hochöfen«, Teil 1, Argentinien 1968-70.

⁷ J. Fredel, Kunst als Produktivwirtschaft. Kritik eines Fetischs am Beispiel der Ästhetischen Theorie Th. W. Adornos. Autonomie der Kunst. Zur Genese und Kritik einer bürgerlichen Kategorie. Mit Beiträgen v. Müller/Bredenkamp/Hinz/Veršpohl/Fredel/Apitzsch, Frankfurt/M. 1972, S. 239.

– Kulturelle Technik habe als technologisches Prinzip eine gesellschaftliche Qualität; die Qualität des übermittelnden Apparates wird auf die Ideologie übertragen (»The Medium is the message«)⁸.

– Die Annahme vieler Intellektueller, daß die besonderen Bedingungen ihrer Befreiung bereits die allgemeinen Bedingungen der gesellschaftlichen Befreiung darstellten.⁹

So bedeutet gerade für eine emanzipatorische Friedenserziehung Medientheorie im schlechten Licht der Versuch, »ohne Vermittlungsschritte die Art und Weise, in der Ideologie produziert, übermittelt oder rezipiert wird, tendenziell zur Determinante des Übermittelten selbst, das »wie« zum »was« zu erklären«¹⁰.

Das kann aber für eine kritische Friedenserziehung nicht bedeuten, daß sie von der phänomenologischen Einheit, die Vermittlungsart und -inhalt bilden, ausgehend, auf die Analyse des Inhaltes verzichtet, denn »dem wie der materiellen Produktion . . . muß ein inhaltliches was der ideellen entsprechen«¹¹. Sie muß sich vielmehr vor der verhängnisvollen Utopie hüten, daß mit der Steigerung des technologischen Fortschritts im Bereich der Medien eine Steigerung der Qualität im Bereich der ideellen Produktion einhergeht, die es ermöglicht, durch Medien als Technologie gesellschaftliche Veränderungen durch Bewußtseinsveränderungen der Menschen zu erreichen. Eine Veränderung in Hinblick auf größere soziale Gerechtigkeit kann nur erlangt werden, wenn die Produzenten durch die Analyse medialer Realität motiviert werden, auf diese Realität bewußt Einfluß zu nehmen.

1.2 Die Analyse medialer Realität im allgemeinen

Friedenserziehung, die die mediale Vermittlung der Vorstellungen im weitesten Sinne, die sich die Menschen von der Art und Weise der materiellen Produktion machen, mitberücksichtigt, muß zur Erkenntnis befähigen, ob es sich bei den übermittelten Inhalten ten-

8 Fredel, a. a. O., S. 238.

9 Fredel, a. a. O., S. 236.

10 Fredel, a. a. O., S. 238.

11 Fredel, a. a. O., S. 240.

denziell »um Interpretation von Wirklichkeit (z. B. Nachrichten) oder um eigene mediale Wirklichkeit (z. B. Spielfilme, Fernsehspiele) handelt«¹². In der Problematik der ›documenta 5‹ gesehen, heißt das, zu einer Friedenserziehung gehört als unabdingbare Voraussetzung die Fähigkeit zu unterscheiden, ob bei der zu analysierenden gesellschaftlichen Realität, soweit sie medial vermittelt ist, eine ›Wirklichkeit des Abgebildeten‹, eine ›Wirklichkeit der Abbildung‹ oder eine ›Identität von Abbild und Abgebildetem‹ vorliegt.

Es ist daher, um ein beliebiges Beispiel zu nennen, während eines Wahlkampfes für die politische Willensbildung von erheblicher Bedeutung:

- inwieweit das Abbild mit dem Abgebildeten übereinstimmt, vergleicht man z. B. die Fotografie eines Politikers mit seiner natürlichen Erscheinung während einer Wahlkampfreise;
- inwieweit das Abbild eine eigene Wirklichkeit besitzt, indem z. B. durch eine überall aufgestellte Fotografie eines Politikers eine scheinbare Ubiquität vorgespiegelt oder der Eindruck einer Personalisierung politischer Kräfte erweckt wird;
- inwieweit spezifische Eigenheiten einer Abbildungsart das Verhältnis zum Abgebildeten bestimmen, indem z. B. einer Fotografie, die nicht ›lügen‹ kann, eher eine Identität mit dem Abgebildeten zugestanden wird als z. B. einer Zeichnung;
- inwieweit durch das Abbild naturgemäß nur Teilaspekte einer gesellschaftlichen Totalität wiedergegeben und somit verzerrt werden.

Friedenserziehung muß demnach in einer bürgerlichen Gesellschaft nach der politischen Tendenz fragen, die den medial vermittelten Inhalten innewohnt.

1.3 Die Analyse medialer Realität im besonderen – die Parteilichkeit der medial vermittelten Inhalte aufzeigen

Ebenso wichtig wie die kritische Hinterfragung der Erscheinungsform von medialer Realität ist es für eine emanzipatorische Friedenserziehung, nach der materialen Genese und der Parteilichkeit

¹² L. Kerstiens, Medienpädagogik. In: Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel. Hrsg. v. H. Heinrichs. München 1971, S. 214/15.

medial vermittelter Inhalte zu forschen, um den Rezipienten dieser Inhalte die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen zu geben. Grundsätzlich läßt sich die Relevanz dieser Aufgabe besonders gut an dem Medium ›Fotografie‹¹³ veranschaulichen. Um die Fotografie von anderen Vermittlungsarten der Realität zu unterscheiden, werden oft zwei Kriterien genannt, die den fälschlichen Eindruck erwecken, als sei die Fotografie ein von den gesellschaftlichen Verhältnissen ziemlich unabhängiges Medium: »Zum einen, daß sie massenhaft von jedem Menschen, unabhängig von seiner gesellschaftlichen Stellung, angewendet werden kann oder angewendet wird; zum anderen, daß das technische Verfahren der Abbildung, der technische Prozeß, eine sonst nicht zu erreichende Objektivität im Gegenstand ermögliche, auch wenn Respektive und Auswahl, in der diese Gegenstände dargeboten werden, subjektiv variabel seien.«¹⁴ Wie sehr allerdings in der frühen Fotografie der Privatbesitz des Produktionsmittels ›Fotografie‹ die durch sie vermittelten Inhalte kennzeichnet, zeigt sich darin, ›daß Gebiete und Themen desto rascher und perfekter fotografisch gestaltet wurden, je weiter sie von den Klassenwidersprüchen und -auseinandersetzungen entfernt waren. Das Bemühen der Besitzer von Foto-Apparaten, sich selbst und nur bestimmte Aspekte der sozialen Realität, nämlich nicht diejenigen, die die materielle Produktion, sondern diejenigen, die die ideelle, das Verhältnis der Menschen zur materiellen Produktion betreffen, darzustellen¹⁵, tritt in dem Moment als Schutz vor der emanzipatorischen Verwendung des Mediums auf, als die Kameras billiger werden und von Arbeitern benutzt werden können. Die ersten Arbeiter, die eine Kamera besitzen, fotografieren nicht ihre Welt, sondern imitieren die Sujets und den Geschmack der bürgerlichen Fotografie¹⁶.

Stellt man die Inhalte der bürgerlichen Fotografie denen der bildenden Kunst mit ihrem Anspruch, den Menschen in seinen gesell-

13 Vgl. für die Entwicklungsgeschichte der Fotografie G. Freund, *Photographie und bürgerliche Gesellschaft*. München 1968.

14 Th. Neumann, *Fotografie und Parteilichkeit*. In: *Tendenzen*, 13 (1973), Nr. 86, S. 2.

15 R. Hiepe, *How The Other Half Lives – wie die andere Hälfte lebt*. In: ›*Tendenzen*‹, 13 (1973), Nr. 86, S. 6.

16 Hiepe, a. a. O., S. 6.

schaftlichen Beziehungen darzustellen, gegenüber, so erscheint die Parteilichkeit dieser Inhalte besonders deutlich, als sie die »gesellschaftliche Perspektive in der Fotografie auf subjektive Variationen, die die einzelnen Fotografen in ihrer Stellung gegenüber den ›objektiven Fakten‹, der ›objektiven Technik‹ einnehmen können«¹⁷, beschränkt. Demgegenüber tritt die Arbeiterfotografie mit der Forderung nach der Darstellung des Menschen als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse auf. Eine Forderung, die eine ungleich höhere Subjektivität enthält, als die, die das subjektive Zusammenspiel von Formelementen darstellt.

Ihre höhere Subjektivität hat aber im Gegensatz zu der der bürgerlichen Fotografie einen erkannten und objektiven Bezugspunkt, nämlich das *Wie* der materiellen Produktion. Der Arbeiterfotograf richtet seinen Ausschnitt, den Winkel und die Richtung, aus der er aufnimmt, also Fragen seiner Ästhetik nach den Tatsachen, die zu zeigen und womöglich zu verändern sind¹⁸. So kann sich für die Arbeiterfotografie im Gegensatz zur bürgerlichen Fotografie ästhetische Praxis als besondere Art der Aneignung von Wirklichkeit mittels der Fotografie, da sie auf die materielle Produktion bezogen ist, nie von dieser lösen und zur eigentlich humanen erklärt werden.

Die durch die Handhabung des Mediums vermittelte ästhetische Praxis als falsche humane zu entlarven und die Parteilichkeit der durch sie vermittelten und bedingten ideologischen Produkte aufzuzeigen, ist als zentrales Anliegen einer Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit anzusehen, will sie eine neue Qualität der Medienverwendung erreichen. Soll durch die Verwendung von Medien gemäß den Intentionen einer kritischen Friedenserziehung die Mehrheit der Bevölkerung nicht ebenso ›überfahren‹ werden, wie sie es durch die Massenmedien bereits wird, sondern soll über die Medien ein selbständiger politischer Willensbildungsprozeß Einsichten in die objektiven gesellschaftlichen Gesetze vermitteln, dann muß eine Erziehung zum Frieden die Beziehungen der medial

17 Neumann, a. a. O., S. 2.

18 Vgl. B. Beiler, Arbeiterfotografie. In: Tendenzen, 13 (1973), Nr. 86, S. 26 ff.; Arbeiterfotografie in der BRD. In: Tendenzen, 13 (1973), Nr. 86, S. 50.

vermittelten Inhalte zum eigentlichen Bereich sozialer Gerechtigkeit, nämlich dem der Art und Weise der materiellen Produktion, durchsichtig machen. In Abwandlung von Brechts ›Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie‹¹⁹ ist der Mehrheit der Bevölkerung ein Kriterienapparat an die Hand zu geben, mit dem sie, nicht nur in der Fotografie, die Parteilichkeit von medial vermittelten Informationen erkennen kann. Friedenserziehung muß durch ihre Handhabung der Medien Möglichkeiten eröffnen, die auf folgende Fragen Antwort geben:

1. Wem nützt die Fotografie?
2. Wem zu nützen gibt sie vor?
3. Wozu fordert sie auf?
4. Welche Praxis entspricht ihr?
5. Welche Fotografien hat sie zur Folge? Welche Fotografien stützen sie?
6. In welcher Lage wird sie gezeigt? Von wem?

1.4 Die Bedeutung des Medienverbundes

Am Beispiel des Medienverbundes²⁰ und seinen Verwendungsmöglichkeiten zeigt sich besonders deutlich die Illusion mancher Medientheoretiker, mit einer weiterentwickelten Technologie die Möglichkeit einer Befreiung der Massen der Bevölkerung zu besitzen, ohne die gesellschaftliche Praxis, der sie entspricht, ausreichend zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu der bisher am einzelnen Medium aufgezeigten Parteilichkeit kann im Medienverbund eine besondere Qualität der Parteilichkeit durch die relativ feste Organisation der einzelnen Medien erfolgen. Für die Vermittlung von Zielen einer emanzipatorischen Friedenserziehung stellen die Programme der im Medienverbund produzierten neuen Massenmedien insofern etwas qualitativ Neues dar, als sie nicht eines arrangierenden Zugriffs bedürfen, sondern »Bedürfnisse von Zielgruppen und damit ganze Le-

19 B. Brecht, Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie. In: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Bd. 20, Frankfurt 1967, S. 174.

20 Das von O. Negt/A. Kluge – in: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972, S. 233/34, – erläuterte Verständnis von Medienverbund erscheint besonders leistungsfähig, da es die Medienindustrie mitberücksichtigt.

benszusammenhänge zum Gegenstand einer gebündelten Auswertungschance machen«²¹. Der Medienverbund ist daher nicht in dem Maße auf Institutionen angewiesen, wie es die ›traditionellen‹ Medien sind. Über Medienpakete können mit vollständigen Lehrprogrammen gemäß einer Friedenserziehung Zielgruppen erreicht werden, die nicht über den schulischen Bereich beeinflussbar sind.

Im Gegensatz zu den neuen Massenmedien entspricht den klassischen Medien »ein Rezeptionszustand, in dem das gesamte Wahrnehmungssystem der Menschen selber arbeitsteilig aufgegliedert wird. Die Sinne werden spezialisiert eingesetzt: Rundfunk monopolisiert das Hören, Buch, Zeitung und Fernsehen entwickeln das Lesen und das Sehen, Film spezialisiert sich auf Bewegungsabläufe [...], die Erwachsenenbildung schließlich erfaßt ebenso spezialisiert die Lernprozesse, das Merken, das Gedächtnis, die Erinnerung«²². Während sich die einzelnen Medien im Medienverbund nur graduell von den traditionellen unterscheiden, entwickeln sie sich als Gesamtsyndrom nach den neuen Anforderungen des Produktionsprozesses²³ qualitativ²⁴. Will eine emanzipatorische Friedenserziehung nicht vollkommen den Einfluß darauf, wie die Menschen Wirklichkeit medial vermittelt bekommen und was ihnen als gültige soziale Realität von den Massenmedien vorgegeben wird, verlieren, muß sie verstärkt *politisch* und *wissenschaftlich* auf diese Entwicklungstendenzen reagieren.

Politisch will heißen: Die bei den klassischen Medien noch wirk-samen außerökonomischen Kontrollinstanzen (Kultusbürokratie, Parteien und Verbände) werden, was den Medienverbund anbetrifft, immer mehr in den Hintergrund treten. Im Zuge der politischen Einigung der EWG ist es ein leichtes für die international verflochtenen Medienkonzerne, das EWG-Land mit den unwirksamsten Kontrollen herauszufinden, um dann »über die EWG-Harmonisierung des Medienbereichs [...] eine Angleichung der Kontrollen in allen Ländern an das Verfahren in dem Land mit den geringsten Kontrollen zu erreichen. Die Voraussetzung hierfür ist lediglich,

21 Negt/Kluge, a. a. O., S. 240.

22 Negt/Kluge, a. a. O., S. 236.

23 Negt/Kluge, a. a. O., S. 241 f.

24 Negt/Kluge, a. a. O., S. 239.

daß die privaten Medien schneller wachsen als die politische EWG²⁵.

Um diesen Entwicklungen wirksam entgegenzutreten zu können, ist es für eine Friedenserziehung unbedingt erforderlich,

- international Möglichkeiten der Kontrolle des Medienverbundes zu erforschen;
- national zu versuchen, die politischen Kräfte zu gewinnen, die naturgemäß die Interessen der Mehrheit der Bevölkerung vertreten (Arbeiterparteien und z. T. Gewerkschaften), um so Einfluß auf die Medienproduktion zu erlangen.

Denn »die Einseitigkeit der Produkte des Medienverbundes läßt sich jedoch nur durch Gegenprodukte widerlegen«²⁶.

Wissenschaftlich will heißen: Es genügt nicht, die Veränderung der Realität durch ihre mediale Vermittlung zu analysieren, auch kann es nicht primär um die inhaltliche Auswirkung von Medien auf Zuschauer²⁷ gehen, sondern es müssen die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten und Rezeptionsgewohnheiten einzelner Medien sowie ihre möglicherweise sich potenzierende Wirkung in bestimmten Organisationsformen untersucht werden²⁸. Mit den Ergebnissen einer solchen Untersuchung muß es möglich sein, von der Industrie produzierte Medienverbundsysteme zu zerlegen, um sie eigenen pädagogischen Intentionen entsprechend zusammensetzen zu können.

Es gilt dem Pädagogen einen Satz Konstruktionsregeln an die Hand zu geben, mit denen er die Inhalte von beliebigen Medienpaketen in ihrer Vermittlung zur materiellen Produktion durchsichtig machen und den Zielvorstellungen einer kritischen Friedenserziehung entsprechend »umfunktionieren« kann. Denn Voraussetzung jeglicher Realisierung von Friedenserziehung ist es, daß der Lehrer stoffkompetent ist und aus der Transparenz einer didaktischen

25 Negt/Kluge, a. a. O., S. 250.

26 Negt/Kluge, a. a. O., S. 259.

27 Vgl. hierzu: H. Kellner/I. Horn, Gewalt im Fernsehen. Literaturbericht über Medienwirkungsforschung. Schriftenreihe des ZDF. Heft 8, Mainz 1971.

28 Erste Untersuchungen dieser Art können in einer Schulbuchanalyse bestehen, die das Schulbuch weniger in seiner inhaltlichen und ideologischen Funktion, als in seiner festen Organisation verschiedener Medien als eine Art Vorform des Medienverbundsystems analysiert.

Konzeption im allgemeinen und der Lernzielplanung im besonderen zu einem Medienangebot ja oder auch nein sagen kann²⁹.

2. Der praktisch-konstruktive Aspekt der Medien

Die Beziehungen der Medien als Produktionsmittel der materiellen Produktion zur ideellen sind für ihre Verwendung im Unterricht ebenfalls zentral. Da aber Schüler im Gegensatz zum größten Teil der Bevölkerung noch nicht mit der Aneignung der Natur (Produktionsprozeß) befaßt sind, ihnen vielmehr die gesellschaftlichen Verhältnisse (z. B. die Schule als Institution) als materielle Totalität erscheinen, muß bei der Verwendung von Medien dem Schüler verdeutlicht werden, daß nicht die Art und Weise, wie in der ideellen Produktion soziale Realität angeeignet wird, sondern wie in der sozialen Realität die Aneignung der gesellschaftlichen Reichtümer, die durch die mediale Vermittlung verschleiert wird, entscheidend für die Erlangung größerer sozialer Gerechtigkeit ist.

2.1 Die Bestimmung des Medienverständnisses im Schulbereich
Es liegt nahe, wenn man den Unterrichtsprozeß im Auge hat, zwischen ›didaktischen‹ und ›technischen‹ Medien, d. h. zwischen dem, *was* man in den Unterricht einbringt, und dem, *wie* man es einbringt, zu unterscheiden. Der inhaltliche Aspekt dieser Unterscheidung bedarf aber einer weiteren Differenzierung in:

- Informationen über soziale Realität (die materielle Produktion betreffend)³⁰;
- Präsentationsmodi, Arten der Gestaltung, Einkleidungsformen dieser Informationen (die ideelle Produktion betreffend)³¹.

Diese Trennung erscheint für eine kritische Friedenserziehung um so wichtiger, weil es entscheidender ist, was ein Schüler an Infor-

29 J. Bauer, Didaktische Aspekte moderner Medienprodukte. In: Programmier-tes Lernen. Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung. 1972, S. 142.

30 Hierunter wären z. B. Informationen über das Eingreifen der Amerikaner in Vietnam auf dem Hintergrund der Aneignung der Rohstoffe der Dritten Welt durch den US-Imperialismus zu verstehen.

31 Unter Präsentationsformen werden u. a. verstanden: Karikaturen, Schülerzeichnungen, Geschichten, Gesetzestexte, Gedichte etc.

mationen erhält, als wie er sie dargeboten bekommt. An einem Beispiel verdeutlicht, heißt das: Es ist wichtiger, daß der Schüler etwas über die Geschichte der Arbeiterbewegung erfährt, als wie er es erfährt, ob er durch ein Gedicht oder einen Gesetzestext informiert wird. Damit soll nicht die Darbietungsform in den Hintergrund treten, denn von wenigen Ausnahmen in der Sekundarstufe II abgesehen, in denen Informationen und Darbietungen zusammenfallen können, werden Informationen immer in von ihnen abgehobenen Präsentationsmodi den Schülern dargeboten. Diese Einheit von Information und Präsentation wird häufig durch Medien³² vermittelt in den Unterricht eingebracht. Bevor auf die Bedeutung der Präsentationsformen im Unterrichtsarrangement näher eingegangen wird, sollen kurz einige Besonderheiten der Medien, insbesondere ihrer ökonomischen Struktur, aufgezeigt werden.

2.2 Medien als Waren

Im Gegensatz zu den Präsentationsformen von Informationen kann der Lehrer über das Arrangement der Medien oft aus technisch-organisatorischen Gründen nicht selbständig entscheiden. Er ist auf die wenigen von der Industrie »mitgelieferten« Verwendungsmöglichkeiten und die somit begrenzten Inhalte der technisch hochentwickelten Medien angewiesen, wenn er in den Augen seiner Schüler keinen »altmodischen« Unterricht machen will. Auf diese nicht nur inhaltliche Begrenztheit der modernen Medien kann eine kritische Friedenserziehung im außerschulischen Bereich Einfluß nehmen, indem sie berücksichtigt, daß die Medien als Waren produziert werden und unter das allgemeine Gesetz der kapitalistischen Warenproduktion fallen. Der Warencharakter der bildungstechnologischen Medien bedeutet für ihren Einsatz im Unterricht, daß die Industrie weniger an ihren Verwendungsmöglichkeiten für Lehrer und Schüler, dem Gebrauchswert der Medien also, als an der Realisierung des Tauschwertes interessiert ist. In diesem Tausch sind die Interessen der Verkäufer eindeutig fixiert, während die der Konsumenten in zwei Gruppen zerfallen, nämlich die der Benutzer (Schü-

³² Unter »Medien« im engeren Sinne werden die technischen Medien verstanden, die im Bereich der Schule Verwendung finden (z. B.: Vervielfältigungsgeräte, Over-Head-Projektionsmittel, Fotokameras, audio-visuelle Medien etc.).

ler/Lehrer) und die der Käufer (Kultusministerien/z. T. Eltern). Vom Standpunkt der Industrie entscheidet nicht eine friedenspädagogische Intention was produziert wird, sondern einzig und allein das Verwertungsinteresse. Es erscheint in Anbetracht der noch zurückhaltend publizierten Informationen über die konkrete Praxis von Unternehmen, wie z. B. Schulbuchverlagen, bei der Durchsetzung ihrer Profitinteressen gegenüber den Kultusministerien³³ als wenig sinnvoll, die Formbestimmung bildungstechnologischer Medien abstrakt aus den bürgerlichen Produktionszwängen abzuleiten. Da die Kultusministerien, in ihrer Funktion als bürgerliche Staatsorgane, selbst keine unmittelbar finanziellen Interessen verfolgen, nehmen sie – als ideeller, fiktiver »Gesamtkapitalist« – einen regulativen Einfluß auf die Interessen einflußreicher sozialer Gruppen (Parteien und Verbände) wahr.

Um pädagogische Programme einer kritischen Friedenserziehung unter gegebenen Verhältnissen mit Hilfe bildungstechnologischer Medien zu realisieren und somit einer breiteren Öffentlichkeit Voraussetzung für die Partizipation an einer kritischen Veränderung sozialer Zustände im Sinne einer größeren sozialen Gerechtigkeit zu ermöglichen, sind die Interessendivergenzen zwischen den Verwertungsinteressen der Medienindustrie und den Kontrollfunktionen der Kultusministerien zur Erweiterung und Neuschaffung potentieller Freiräume auszunutzen. Hierbei bietet sich u. a. an:

- Kooperation zwischen Lektoraten und Vertretergruppen der von solchen Programmen Betroffenen (Pädagogen, Schüler, Eltern etc.) zum Zwecke der Erzeugung breiter Loyalitäten außerhalb des Einflußbereiches der o. g. Kontrollen.
- Unkonventionelle Aktionen der Erstfinanzierung von Projekten zur medialen Auslegung von Programmen einer emanzipatorischen Friedenserziehung, um eine spätere Weiterfinanzierung durch die »öffentliche Hand« zu garantieren.

³³ Für die Produktionskostenberechnung einiger Schulbuchverlage gibt kritische Aufschlüsse: M. Gerteaser, Verlagswesen und Buchhandel. In: Kürbiskern, 1972, S. 721–28. – Über Zulassungsverfahren für Schulbücher informieren: K. Fohrbeck/A. J. Wiesand/R. Zahar, Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht. I. Schulbuchanalyse. Opladen 1971, S. 88–96.

2.3 Die Präsentationsformen von Informationen und didaktischen Arrangements

Die Darbietungsformen von Informationen sind integraler Bestandteil didaktischer Arrangements und daher – sowohl was die bisher bekannten, als auch die noch zu entwickelnden betrifft – den traditionsverpflichteten Vermittlungsprozessen der Schule ausgesetzt. In den verschiedenen Arten der Einkleidung von Informationen und in den sie integrierenden Unterrichtsarrangements wird definiert, was für die Schule als Qualifikationssphäre späterer Arbeitskraft relevante Wirklichkeit ist und gültige Sozialisationsprozesse sein sollen. Die besonderen Weisen der Präsentation von Informationen müssen, weil in der bürgerlichen Gesellschaft die Qualifikation von der Produktionssphäre getrennt ist³⁴, die Aufgabe übernehmen, gesellschaftliche Realität zu simulieren, Entscheidungshilfen abzugeben. Es kann daher für eine kritische Friedenserziehung nicht belanglos sein, welche gesellschaftspolitischen Leitvorstellungen sich, wie zur materiellen Produktion vermittelt, in der so dargebotenen, sozialen Realität niederzuschlagen.

Da die Auswahl der Präsentationsformen, die meistens aus Produkten der ideellen Produktion bestehen, den Informationen über die materielle Produktion untergeordnet ist, muß kritische Friedenserziehung, will man nicht in inhaltsleeren Formalismus verfallen, nach einer didaktischen Theorie Umschau halten, die die Rekonstruktion von gesellschaftlicher Realität durch Unterrichtsarrangements diskutiert und Modelle für solche Umsetzungsprozesse entwickelt³⁵.

In diesem Zusammenhang ist eine Theorie zu formulieren, die deutlich macht, wie in didaktischen Prozessen eine Realitätserschließung nach Maßgabe einer emanzipatorischen Friedenserziehung mittels der Präsentationsmodi so möglich wird, daß folgende

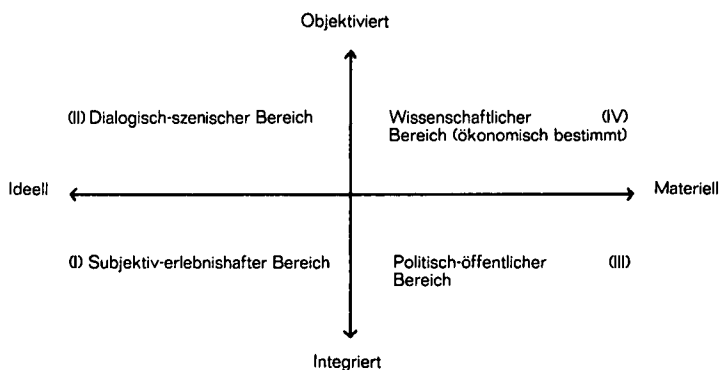
³⁴ Vgl. hierzu: Marxistische Gruppe Erlangen/Nürnberg (Hrsg.), Kapitalistische Hochschulreform. Erlangen 1972, S. 35–76.

³⁵ Vgl. hierzu die Überlegungen in dem Sammelband Ackermann u. a. (Hrsg.), Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion. München 1971, von I. Hiller-Ketterer, Das Dilemma der Erziehung zum Frieden als deren eigener Gegenstand, S. 15–23; und von G. G. Hiller/H. Krämer, Zur Problematik didaktischer Ansätze und Modelle einer Erziehung zum Frieden, S. 24–33.

Aspekte der Realität als wechselseitig aufeinander bezogen durchsichtig werden:

- Realität als subjektiv erlebbare und zu erklärende Wirklichkeit;
- Realität als Abfolge distinktiver Einzelszenen (Dialoge, Choreografie, Requisiten, etc.);
- Realität als politisch-öffentlich strukturiertes Gefüge;
- Realität als wissenschaftlich objektivierter Funktionszusammenhang.

Wenn man die beiden Oppositionen ›objektiviert/integriert‹³⁶ und ›ideell/materiell‹ aufeinander bezieht, läßt sich der Einsatz der Präsentationsformen im Unterrichtsarrangement, bedingt durch die spezifische Schülersituation (z. B. Alter und soziale Herkunft der Schüler), oft in einem der vier Bereiche besonders gut festmachen. Er muß aber, will er nicht bereits durch seine Anwendung zur Einseitigkeit führen, die anderen Bereiche mitberücksichtigen.



Die Bedeutung, die die Reflexion aller vier Bereiche hat, wird besonders gut ablesbar an Filmen wie ›Winter Soldier‹, die in dem erlebnishaften Bereich ansetzen, den szenischen und öffentlich-politischen gleichsam nur als Rahmen berühren und den wissenschaftlichen Bereich völlig außer acht lassen. Das Ergebnis der Information über die vietnamesisch-amerikanischen Realität mittels der Präsen-

³⁶ ›Objektiviert‹ meint: dem Schüler erscheint Welt primär als außer ihm befindlicher Erkenntnisgegenstand; ›integriert‹ meint: der Schüler sieht sich primär als integrierter Bestandteil der zu erkennenden Welt.

tationsweise ›Winter Soldier‹ kann daher nur in der persönlichen Betroffenheit des einzelnen seinen Ausdruck finden. Sätze wie: »Die großen Stars dieses Films sind die Tränen, die Männer vergießen, die gelernt haben, daß es nötig ist, das falsche Männlichkeitsideal, das von der Schule, dem Staat, der Armee geprägt ist, zu zerstören, um wieder zu lernen, wie man weint. Durch die Tiefe ihres heulenden Elends, das sie offen artikulieren, lassen sie das wahre Wesen der Maskulinität erkennen, das hier zum erstenmal menschlich erscheint«³⁷, zeigen gleichsam als Spiegelbild die didaktischen Bereiche, in denen er eingesetzt worden ist. Das Hauptgewicht liegt in der Darstellung des Scheiterns menschlicher Individuen, dessen Ursachen nur sehr entfernt mit dem szenischen und politischen Bereich (Schule, Staat, Armee) in Verbindung gebracht werden. Da die im ›Winter Soldier‹ aufgezeigten Beziehungen nicht wissenschaftlich und ökonomisch erfaßt werden, können keine wesentlichen Zusammenhänge zwischen den bestialischen Handlungen der Soldaten und dem US-amerikanischen Imperialismus gesehen werden.

2.4 Die Rezeptionsgewohnheiten der Präsentationsformen und der Medien

An das grundsätzliche Problem des didaktischen Einsatzes von Präsentationsformen und ihrer Vermittlung durch die Medien knüpft sich die Frage nach ihren Rezeptionsgewohnheiten an, will man ihre Wirkungsmöglichkeiten für eine Friedenserziehung vollständig ausnutzen.

Für die verschiedenen Darbietungsmöglichkeiten von Information (z. B. Gedichte, Geschichten, Karrikatur, etc.) ist entscheidend bedeutsam, in welchen gesamtgesellschaftlichen Kontext sie eingebettet sind, d. h. in welcher Weise sie bestimmten historischen Traditionen der Rezeption verpflichtet sind durch:

- unterschiedliche gesellschaftliche Institutionen,
- sozio-kulturell erzeugte Aufnahmegewohnheiten.

Da durch die Institutionen die Rezeptionsgewohnheiten und durch sie die Erwartungshaltung an die Inhalte der Medien geprägt

³⁷ A. Vogel, Grausamkeit und Naivität. In: Internationales Forum des jungen Films. 1972, Nr. 28.

werden, stellt sich für eine kritische Friedenserziehung das Problem: Müssen pädagogische Programme medial in Übereinstimmung mit solchen Rezeptionstrends ausgeformt werden, oder ist eine kontrapunktische Verwendung der Präsentationsmodi möglich, wünschenswert oder erforderlich? Das heißt mit anderen Worten: Soll man den Schüler durch Erziehung zu kritisch erweiterten Aufnahmegewohnheiten in ein weiteres gesellschaftliches Spannungsfeld stellen, oder soll man durch Anknüpfen an vorgegebene Rezeptionsweisen darauf verzichten, den Schüler z. B. im Kunstunterricht in die Lage zu versetzen, Informationen über Realität in so verschiedene Darstellungsweisen zu kleiden und so zu organisieren, daß wesentliche Zusammenhänge sichtbar werden? Friedenserziehung muß daher in Hinblick auf die Darstellungsweisen von Informationen im Unterricht wie auch auf Medien dreierlei leisten:

- Sie muß neben der Erarbeitung einer didaktischen Theorie, innerhalb derer die Informationen über die Wirklichkeit nach didaktischen Gesichtspunkten präsentiert werden, über Kriterien verfügen, mit deren Hilfe sie bereits in den Schulen verwendete Medien analysiert³⁸;
- sie muß dem Schüler die Möglichkeit erschließen, seine objektiven Interessen zu erkennen, medial zu gestalten und ihm somit die Gelegenheit geben, auf die ihn umgebende soziale Realität Einfluß nehmen zu können;
- sie muß – und das ist die eigentliche Grundvoraussetzung jeglicher Realisierung friedenspädagogischer Intentionen im Schulbereich – dafür Sorge zu tragen, daß die bildungsökonomischen Grundlagen, d. h. eine ausreichende Anzahl ausreichend qualifizierter Lehrer³⁹ sowie entsprechende Lehr- und Lernmittel⁴⁰, vorhanden sind.

³⁸ Vgl. für den Bereich der Filmanalyse: B. Wember, *Filmische Fehlleistung. Ideologische Implikationen des Dokumentarfilms ›Bergarbeiter im Hochland von Bolivien‹*. In: *Film, Jugend, Fernsehen*. 1971, S. 90–116. F. Knilli/E. Reiss, *Einführung in die Film- und Fernsehanalyse*. Steinbach 1971.

³⁹ Zu diesen beiden Punkten vgl.: *Umstrittene Zahlen über Lehrerberarf*. In: *Hessische Lehrzeitung*, 26 (1973), Heft 1, S. 4–6; und: W. Schwaborn/T. Schmitt, *Wehrkunde. Militär in den Schulen*. Köln 1972.

⁴⁰ Vgl. hierzu: H. Heinrichs, *Das Lehrmittel – eine didaktische Notwendigkeit*. Bochum o. J. (um 1970), bes. die Aufstellung über den notwendigsten Grundbedarf an Lehrmitteln S. 15–30.

Implementation

Joachim Hofmann / Reiner Steinweg: Strategien der Implementation

Ansätze und Erfahrungen

Ziel dieser Arbeitsgruppe des Kongresses »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« war es, »Strategien der Implementation«, d. h. Durchsetzungsstrategien für »Friedenserziehung« zu diskutieren. Dabei konnten in der zur Verfügung stehenden Zeit (insgesamt etwa zehn Stunden) kaum systematisierbare Ergebnisse zum Vorschein kommen, wohl aber eine Reihe vielschichtiger und farbiger Ansätze selbst erprobter Beispiele und Ideen. Das Zustandekommen der kommunizierten Erfahrungen und ihr Aussagewert, ihre subjektiven Prämissen und objektiven Voraussetzungen wurden allerdings nicht gemeinsam reflektiert. Da weder eine strenge Theorie der Friedenserziehung (mit einem gesamtgesellschaftlichen Bezugsrahmen) noch ein klarer Begriff von »Strategie« vorgegeben war, konnte auch der Stellenwert der einzelnen Vorschläge nicht bestimmt werden. Die Frage eines Teilnehmers, nach welchen Kriterien die *Effektivität* bestimmter Strategien einzuschätzen sei und unter welchen Bedingungen sie Einfluß haben könnten, blieb unbeantwortet.

Bei diesen Voraussetzungen scheint es uns das beste zu sein, die einzelnen Beispiele, soweit dabei auf praktische Erfahrungen zurückgegriffen wurde, jeweils geschlossen wiederzugeben und sie gegenüber der mündlichen Darstellung noch zu präzisieren und zu ergänzen, da der Hauptwert der Diskussion eindeutig in dieser gegenseitigen Information bestand. Die Formulierung der zwölf ausführlicheren Beiträge, die wir von der Wiedergabe und Diskussion der übrigen Argumentation abheben, wurde bis auf Nr. 1 von den jeweiligen Referenten gebilligt bzw. korrigiert. Die Referenten sind bis auf Nr. 2 an den beschriebenen Maßnahmen oder Projekten beteiligt gewesen und stehen für weitere Auskünfte zur Verfügung. Wenn wir im folgenden an der Diskussion und an einzelnen Beispielen Kritik üben, so bitten wir, diese nicht als nachträgliche Beckmesserei mißzuverstehen. Da wir selbst an der Diskussion beteiligt

waren, handelt es sich nicht zuletzt um Selbstkritik. Wir halten eine solche Kritik und Selbstkritik für notwendig, damit künftige friedenspädagogische Strategiediskussionen von vornherein gezielter geführt werden können.

Zu Beginn wurden zwei Haupt-»Strategien« unterschieden: Die eine »Strategie«, die innerhalb der alten (bestehenden) Schul-Formen neue Inhalte zu vermitteln sucht, die andere, die mit »neuen Formen« operiert (Johan Galtung)¹. Dazu wurde darauf hingewiesen, daß das traditionelle didaktische Instrumentarium und die entsprechenden Unterrichtsrituale viel zu stark seien, als daß neue Inhalte spürbare Veränderungen bewirken könnten; selbst neue Formen außerhalb der Schule seien durch die Gewalt des Bestehenden ernsthaft gefährdet, zumindest solange gerade diese Bedrohung nicht explizit mitreflektiert werde (Ingeborg Hiller-Ketterer). Man müsse beide Strategien zu verbinden suchen (Kirsten Schäfer). Die Schule sei mit zu vielen »invested interests« belastet, um sie abschaffen zu können; nicht zuletzt die Elternschaft würde die Schule erhalten wollen (Hartmut v. Hentig).

Dazu möchten wir noch anmerken: Galtung arbeitete in dieser Diskussion in Anlehnung an Illich² mit einem Begriff von »Schule«, der uns weder historisch noch analytisch besonders tragfähig zu sein scheint. Erstens führen auch »radikale« Alternativen zu »der« Schule wiederum zu Bildungsinstitutionen und weisen als solche Merkmale auf, die in der einen oder anderen Variante und in verschiedenen Kombinationen in der Geschichte bereits Konstituenten von »Schule« waren. Nicht »die« Schule ist abzuschaffen, sondern die bestehende ist durch eine andere zu ersetzen. Zweitens führt eine einseitig auf die »Formen« reduzierte Strategie wahrscheinlich zu falschen Erwartungen und Entwicklungen. Das Primär-Problem stellen nicht die Formen selbst dar, sondern die jeweiligen gesellschaftlichen Interessen, die sowohl Inhalte als auch Formen prägen. Eine grundsätzliche Unterscheidung verschiedener Strategien dürfte also nicht darauf bezogen sein, ob sie innerhalb oder außer-

¹ Die Namen der Teilnehmer der Arbeitsgruppe sind jeweils in Klammern angegeben.

² Vgl. u. a.: I. Illich: Plädoyer für die Abschaffung der Schule. In: Kursbuch 24, Berlin 1971, S. 2-16; ders.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.

halb der bestehenden Formen ansetzen, sondern darauf, welcher gesellschaftliche Impuls (verkürzt: ein technokratischer oder ein emanzipatorischer) in ihnen dominiert. Auch in »neuen« Formen könnten reaktionäre, elitäre u. a. Inhalte und Haltungen vermittelt werden oder sich durchsetzen. (Die starke, praktisch irreversible Leistungsdifferenzierung und Rangprägung mancher »moderner« Gesamtschulen ist ein warnendes Beispiel.) Auch eine »Entschulung« (Illich) böte – abgesehen von der gesellschaftlichen Unmöglichkeit ihrer Verwirklichung, auf die Hartmut v. Hentig zu Recht hinwies – keine Garantie für eine emanzipatorische Erziehung.

Die Diskussion beruhte indessen mehr oder weniger durchgehend doch auf der Unterscheidung Galtungs; wir übernehmen sie daher in etwas differenzierter Form für die Darstellung und Anordnung der vorgetragenen ausführlicheren Erfahrungs-Beispiele und der übrigen Diskussionsergebnisse. Sie lassen sich auf fünf »Felder« verteilen:

I. Außerschulische Aktivitäten

II. Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb des traditionellen Schulrahmens realisiert werden können

III. Vorhaben, die die Grenzen des vom einzelnen Lehrer zu realisierenden Unterrichts überschreiten

IV. Veränderungen der Struktur der ganzen Schule in Beziehung zu ihrer Gesellschaft

V. »Internationale« Schulkonzeptionen und friedenspädagogische Aktivitäten.

Die im folgenden vom durchgehenden Text abgehobenen zwölf »Beispiele« verteilen sich auf fünf »Felder« (s. S. 208):

I. Das erste Beispiel einer »außerschulischen« Strategie wurde mit der Begründung eingeführt, daß das bestehende Schulsystem, würde man es benutzen, den neuen Inhalt, the »message«, korrumpieren könnte:

Beispiel 1: Diskussions- und Aktionsgruppen (Nordirland)

Das »Northern Ireland Institute« führt derzeit mit finanzieller Unterstützung durch den Weltkirchenrat und die Quäker folgendes Projekt durch: Mitarbeiter bilden kleine informelle Diskussionsgruppen, insbesondere in Gebieten mit sozial unterprivilegierter katholischer und protestantischer Bevölkerung. Dabei geht man u. a. von einfachen, allgemein beliebten Spielen aus, z. B. von einem Fragespiel von 20 Fragen, unter

	I	II	III	IV	V
1	—				
2	—	- - - -			
3	—	—			
4	—	—			
5	—	—			
6	—	—	—		
7	—	—	—	—	
8	- - - -	—	—	—	
9	- - - -	—	—	—	
10	—	—	—	—	
11	—	—	—	—	—
12	—	—	—	—	—

Erläuterung. Durchgehende Linien bedeuten, daß ein Projekt Maßnahmen einschließt, die alle durchquerten Felder tangieren und zumindest partiell in allen realisierbar sind.

denen sich Fragen nach Aggression, Krieg, Umwelt usw. befinden. Dabei werden auch Übersetzungen der Resultate der Friedensforschung in eine einfache, verständliche Sprache eingebracht. Es zeigt sich, daß in diesen Schichten ein enormes Interesse besteht, herauszufinden, was eigentlich mit ihnen geschieht, was vor sich geht. Wenn die Gruppen einmal konstituiert sind, werden sie angeregt, sich mit der Lebensgeschichte von besonders Armen, von Gefangenen u. a. bekannt zu machen und mit der Lebensgeschichte von Vertretern anderer Gesellschaftsklassen zu vergleichen. Daran schließt sich eine Befragung von Mitgliedern der Behörden an, um festzustellen, wie diese die Gesellschaft sehen. Der nächste Schritt ist eine Darstellung der Lokalgeschichte der letzten 25 Jahre mit Hilfe von Straßentheater, Zeitungen, Plakaten und Ausstellungen. Diese Darstellung zwingt die Teilnehmer, Zusammenhänge zu sehen und zu formulieren. Anschließend werden auch benachbarte Ortschaften und ganze Distrikte in die Untersuchung einbezogen. Sie führt schließlich zu ersten politischen Aktivitäten: Petitionen, Proteste, Fastenaktionen usw. Dabei rechnen die Projektarbeiter nicht mit Erfolgen dieser Aktionen; entscheidend ist vielmehr der Lernprozeß, der von den Mißerfolgen ausgeht und Einsichten in Denk- und Verhaltensstrukturen der Behörden und der Bevölkerung gibt. Ziel (und Hoffnung) des Projekts ist die Ablösung der Isolierung der Einzelnen durch neue Formen der Solidarität, einer Soli-

darität, die die Armen sowohl der protestantischen wie der katholischen Bezirke umfaßt. (Referent: Vithal Rajan³)

Da das Projekt noch nicht sehr lange läuft, ist eine Bewertung der Methoden und Ergebnisse noch nicht möglich. Sie wurde auch in der Gruppe nicht vorgenommen. Zu begrüßen ist in jedem Fall die Einschätzung des Nordirlandkonflikts als eines im Wesen sozialen, nur an der Oberfläche religiösen Konflikts. Ob die erstrebte politische Solidarisierung tatsächlich in nennenswertem Umfang eintritt, hängt vermutlich einmal von dem Umfang ab, in dem Projektarbeiter eingesetzt werden können. Sie hängt aber, wenn man der Darstellung Rajans folgt, auch vom Fortschritt der Friedensforschung ab, d. h. davon, ob sie in der Lage ist, für den Nordirlandkonflikt relevante und in eine einfache Sprache »übersetzbare« Ergebnisse zu liefern. (Dabei scheint uns das »Übersetzungs«-Problem nicht genügend reflektiert zu sein. Es müßte zumindest untersucht werden, ob es möglich ist, die Argumentation so zu vereinfachen, daß ihr Kern und ihre Stringenz nicht verloren geht.) Aber selbst im Falle eines gewissen Erfolgs bleibt zu fragen, wozu eine auf diese Weise entstandene Solidarisierung führt, ob sie tatsächlich politisch wird, welche Kampfinstrumente sie entwickelt, ob es zu Organisationsformen kommt, die eine anhaltende Konfrontation auf die Dauer überstehen können. Der Bericht gibt keine Hinweise auf entsprechende Zielvorstellungen, und es wurde auch nicht danach gefragt. Jedenfalls ist klar (wurde aber nicht diskutiert), daß dieses »Modell« nur komplementär zur Schule eingesetzt werden kann, nicht als Alternativ-Modell, zumal es bestimmte elementare Kenntnisse, die von der traditionellen Schule vermittelt werden, voraussetzt.

Während der Adressatenkreis im ersten Beispiel nur vage bestimmt ist, wandten sich die Veranstalter im zweiten Beispiel gezielt an eine lebensgeschichtlich und gesellschaftlich relativ einheitliche Gruppe, die Absolventen einer letzten Hauptschulklasse, die in ihrer großen Mehrheit später Lehrlinge, Arbeiter oder Hilfsarbeiter werden »wollten«:

3 Vithal Rajan, Belfast Bt. 9,7 AJ 169 Lisburn Road.

Beispiel 2: Simulation der Arbeitssituation (Spielmodell I)

Im Rahmen des Unterrichtsfaches »Hinführung zur Arbeitswelt« unternahmen Mitarbeiter der Hessischen Jugendbildungsstätte Dörnberg im Juni 1970 folgenden Versuch: Sie richteten auf dem Jugendhof das Modell einer Kästchenfabrik ein, in der die Schüler einer Hauptschul-Abschlußklasse drei Tage lang regelrecht arbeiteten, d. h. Kästchen produzieren mußten. Die Mitarbeiter des Jugendhofes wurden den Schülern nicht als Pädagogen vorgestellt, sondern sie bildeten die »Unternehmensleitung«.

Die Schüler mußten sich um verschiedene Stellen bewerben und wurden als Arbeiter, Meister, Kalkulator oder als Assistent der Betriebsleitung in verschiedenen »Abteilungen« eingesetzt. Nachdem die Schüler in ihre Funktionen eingearbeitet waren, verkürzte die »Betriebsleitung« die Zeiten für die einzelnen Arbeitsgänge (der »Zeitnehmer«, ein Schüler, erhielt entsprechende Instruktionen), behielten »Arbeiter« zu unbezahlten Überstunden zurück, entließen einzelne Arbeiter mit fadenscheinigen Begründungen usw. Die Schüler waren zwar empört über die Behandlung, die ihnen zuteil wurde, kamen aber nicht auf die Idee, irgendetwas gegen diese Zustände zu unternehmen, obwohl die Repressalien ständig zunahmen und sie nicht wußten, daß die »Leitung« ihre Rolle lediglich in pädagogischer Absicht spielte.

Neben der Fabrik war für die Schüler ein Lokal eingerichtet worden, wo sich die Schüler in ihrer Freizeit aufhalten konnten. In diesem Lokal kam es zu zwanglosen Gesprächen zwischen den Schülern und dem Wirt (daß dieser ebenfalls ein Mitarbeiter war, war den Schülern unbekannt). In dieser Phase des Spiels, in der sich die Schüler den Repressionen der »Leitung« ausgesetzt sahen, ohne sich dagegen wehren zu können, wurde der Wirt angewiesen, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß es ein Betriebsverfassungsgesetz, einen Betriebsrat u. ä. gibt.

Nachdem sich die Schüler über ihre Rechte informiert hatten, beschlossen sie zögernd einen Streik. Es kam zu heftigen Auseinandersetzungen, in deren Verlauf es den Schülern jedoch gelang, partiell ihre Rechte durchzusetzen.

Nun wurde das Spiel abgebrochen und der ganze Versuch anderthalb Tage lang diskutiert. Dabei beurteilten die Schüler u. a. die Arbeitsbedingungen als viel zu hart, so wie sie in der Wirklichkeit nie vorkommen würden.

Später schrieben mehrere Schüler dieser Klasse den Mitarbeitern, daß die wirklichen Arbeitsbedingungen, die sie an ihrem Arbeitsplatz vorfanden, den im Spiel gesetzten an Härte gleichkommen. Einige, die versuchten, ihre Rechte durchzusetzen, verloren deshalb ihre Lehrstelle.

Von allen Beteiligten wurde dieser Versuch beurteilt als eine sehr gute Demonstration der (möglichen) Verhältnisse am Arbeitsplatz und der Möglichkeiten des Arbeiters, sich zur Wehr zu setzen.

(Referent: Manfred Petsch⁴)

Auch hier handelt es sich, diesmal explizit, nicht um eine Alternative zur traditionellen Schule, sondern um die Wahrung von Komplementärfunktionen. Ausgangspunkt und Ausgangsmöglichkeiten waren ebenso konkret bestimmt wie die sozialen Perspektiven der Teilnehmer und die Richtung des zu erwartenden Ergebnisses. Der Mangel solcher Veranstaltungen liegt in ihrer Isoliertheit. Wenn die Schüler lediglich allgemein erfahren, daß sie »etwas machen« können, daß sie sich »solidarisieren« müssen, daß es für bestimmte Forderungen Rechtsgrundlagen gibt usw., werden sie im konkreten Konflikt-Fall dennoch den kürzeren ziehen, und man hat dem einzelnen wie der Sache der »sozialen Gerechtigkeit« möglicherweise einen schlechten Dienst erwiesen. Die »Einübung von Widerstand« hat – von Ausnahmen abgesehen – nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn zugleich ein kontinuierlicher politischer Arbeitszusammenhang vermittelt werden kann, konkret: wenn es gelingt, die einzelnen in funktionierende politische bzw. gewerkschaftliche Gruppen zu integrieren, die den nötigen Rückhalt und Reflexionszusammenhang gewährleisten. Dennoch kann man davon ausgehen, daß die erstaunliche Realitätsnähe dieses Modells es den angehenden Lehrlingen erstmals möglich machte, ihre »Klassenlage« deutlich und bewußt zu erfahren und sie zugleich als durch organisierte Gegenmacht gegen Herrschaftsinteressen prinzipiell veränderbar zu erkennen.

II. Für Strategien, die bereits vom einzelnen (oder vereinzelt) Lehrer im Rahmen des bestehenden Schulsystems, d. h. in dem allein von ihm selbst zu verantwortenden Unterricht, verwendet werden können, wurden drei ausführlichere Beispiele vorgebracht:

Beispiel 3: Rollenspiele in der Berufsschule (Spielmodell II)

In mehreren Berufsschulen in Nürtingen (Baden-Württemberg) wurden im Religionsunterricht, der dort teilweise die Funktion der Gesellschaftskunde übernommen hat, 11 Unterrichtseinheiten (»Familie«, »Ausbildungssituation«, »Schulsituation«) durch Rollenspiele eingeleitet. Die

4 Manfred Petsch, 6149 Ober-Hambach, Odenwaldschule; vgl. dazu auch: U. Lüers, Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen zur politischen Bildung. München 1971, S. 123 ff.; ein detaillierter Bericht liegt im Jugenddorf Dörnberg vor.

Klasse wurde in 4 Gruppen aufgeteilt; jede Gruppe wählte entsprechend den Gesamtthemen (s. o.) eine typische Konfliktsituation, die konstruiert sein konnte oder einen tatsächlichen Fall wiedergab. Die Schüler bestimmten Aufbau, Lösung, Rollenbeschreibung und -verteilung des Konflikts selbst. Die meist kurzen Spiele wurden im Klassenzimmer vorgeführt und auf Tonband aufgenommen. In den folgenden Stunden wurden die Aufnahmen analysiert. Als Ergebnis eines Klassengesprächs wurde der Konflikt unter den drei Kategorien »Themen des Konflikts«, »Rollenverhalten der Spieler« und »Konfliktlösung« an der Tafel aufgeschrieben. Damit läßt sich u. a. zeigen, daß der Anlaß der Auseinandersetzung, das Konflikt-Thema, meist nicht sachrational gelöst wird, sondern daß die Gruppenstruktur die Lösung entscheidend mitbestimmt. Um die soziale Sensibilität zu fördern, wurde das Verhalten einzelner Spieler oft noch mittels des »Kind-Jugendlicher-Erwachsener-Schemas« nach R. und H. Hauser analysiert; danach steckt in jedem Menschen in jedem Lebensalter ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener mit typischen Verhaltensweisen (von denen jeweils eine dominiert), die gegenseitig akzeptiert werden müssen.

Es zeigte sich 1., daß selbst in dem rückständigsten und autoritärsten Schulzweig der BRD solche Versuche möglich sind (wenn auch auf Kosten einer gewissen Isolierung im Kollegium), und 2., daß die Lehrlinge, die ja durch ihre familiäre, schulische und berufliche Sozialisation nicht gerade bevorzugt sind, außerordentliche Phantasie bei der Darstellung entwickelten und durch die Darstellung zu intensiver Diskussion der dabei auftretenden oder deutlich werdenden Probleme motiviert wurden. (Referent: Burkhard Steinmetz⁶)

Zu fragen wäre, ob ein Spiel, dessen »Rollen« vorweg eingegrenzt sind, wirklich beobachtetes Verhalten oder nur schematische, durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen eingeprägte *Vorstellungen* von »typischem« Verhalten zutage fördert. Erfahrungen mit Rollen- und Situationsspielen, die von Lehrlingen außerhalb der Schule durchgeführt wurden, weisen teilweise in diese Richtung. (Z. B. wurde der »Vater« regelmäßig als Frühstückstisch-Zeitungsleser dargestellt, obgleich dieses Verhalten in Arbeiterfamilien kaum vorkommt.) Dennoch könnte diese Methode, im Verbund mit anderen von engagierten Lehrern systematisch eingesetzt, ein inner-

⁵ Vgl. R. und H. Hauser, Die kommende Gesellschaft. Handbuch für soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. Wuppertal/München 1971.

⁶ Burkhard Steinmetz, 74 Tübingen, Christofstr. 27; die Tonbänder sind über den Referenten zugänglich; vgl. auch: U. Lüers u. a., a. a. O., S. 167 ff.

halb der Berufsschule sonst kaum erreichbares kritisches Potential freisetzen. Es wäre interessant zu untersuchen, ob und wie diese Jugendlichen ihr Verhalten im Betrieb, zur Gewerkschaft etc. langfristig verändern und ob sie in der Lage sind, das Gelernte in kritischen Situationen (z. B. bei Streikbewegungen) entsprechend umzusetzen.

Der gleiche Lehrer hat noch ein anderes Unterrichtsspiel erprobt, das inhaltlich unmittelbar an den Gegenstand der Friedensforschung heranführt (es wurde in der Diskussion kurz angesprochen, aber nicht ausgeführt):

Beispiel 4: Kriegsdienstverweigerer vor dem Prüfungsausschuß

Kriegsdienstverweigerung (KDV) ist eines der wenigen Handlungsmodelle, die prinzipiell jedem (männlichen) Individuum zugänglich sind und zugleich eine unmittelbare politische Dimension und Wirkung haben. Deshalb ist KDV für die politische Bildung exemplarisch wertvoll. Zudem konzentrieren sich in der KDV die wesentlichen Aspekte, die auch für die Friedensforschung relevant sind, z. B. Grundrechte, Gewissensfreiheit, Aggression, militärische Strategie, strukturelle Gewalt und soziale Gerechtigkeit. Damit ist zugleich die Möglichkeit fächerübergreifenden Unterrichts angeboten.

Ohne auf die Stoffe einzugehen, die man im einzelnen in einer Klasse zum Thema KDV behandeln kann, soll hier auf die Möglichkeiten des Spiels hingewiesen werden. Hier empfiehlt sich eine Scheinverhandlung nach dem Muster der Verfahren vor den Prüfungsausschüssen. Das Spiel sollte erst dann durchgeführt werden, wenn die Schüler einige Vorkenntnisse über die Thematik und das Verfahren haben. Hier können sich auch Mädchen sehr gut beteiligen.

Die Rollen sind so verteilt: Der Antragsteller, evtl. ein Beistand des Antragstellers, der Ausschußvorsitzende, der die Verhandlung führt, und drei Beisitzer, die über den Antrag entscheiden. Über die spezielle Problematik des Verfahrens, die man zur Durchführung des Spiels kennen sollte, informiert die Literatur⁷.

Die Erfahrung lehrt, daß die Schüler ihre Emotionen den Rollen nicht immer unterordnen können; deshalb ist es günstig, wenn der Lehrer den Prüfungsvorsitzenden spielt, um den »ordnungsgemäßen Verlauf« einhalten zu können. Dies ist wichtig, weil die Schüler die »Reduktion durch Verfahren« (Luhmann) als soziale Situation im Spiel einüben müssen.

Die Analyse des Spiels mit der ganzen Klasse ist zugleich eine gute Erfolgskontrolle für den vorherigen Unterricht. Es ist im übrigen nicht

⁷ Vgl. vor allem: W. Schwamborn, Handbuch für Kriegsdienstverweigerer. Köln 1972.

Absicht eines solchen Spiels, Kriegsdienstverweigerer zu »produzieren«, sondern die Komplexität der Problematik zu verdeutlichen. Kriegsdienstverweigerer produzieren kann man nur durch gezielte Verfahrensschulung, was 1. dem Gewissensbegriff widerspricht, 2. in der Schule unmöglich ist und 3. die pädagogische Absicht eines Spiels, Selbsttätigkeit und Phantasie zu fördern, ad absurdum führt.

(Referent: Burkhardt Steinmetz; vgl. Anm. 6)

Ein anderes Rollenspiel, das »International Simulation Game« wurde von Galtung empfohlen, aber nicht näher ausgeführt. Das Spiel unterscheidet sich erheblich von den gängigen Ost-West-Simulationen; es sei ein »cross-pressure-game«, d. h. es sei so angelegt, daß man niemals *alles* machen kann, was man für richtig hält; es werde hauptsächlich zur Darstellung und Erforschung der Nord-Süd-Konflikte benutzt; es sei so konzipiert, daß die Schüler selbst es umstrukturieren könnten.

Dazu wurde ergänzt, daß alle diese Methoden an sich nicht neu seien. Man erinnerte an die von Moreno in den 50er Jahren entwickelte Gruppenpsychotherapie⁸, bei der unbewältigte Spannungen dadurch bewältigt werden, daß die einzelnen in »Psychodramen« Rollen spielen und gleichzeitig die Wirkung dieser Rollen auf andere beobachten, ihre Kontaktfähigkeit erweitern und ihre affektiven Beziehungen zueinander durchschauen. Entscheidend sei, daß bei diesen Methoden nicht vom einzelnen Individuum ausgegangen werde, sondern von den *Beziehungen* der Individuen untereinander (Günter Neff). Anscheinend von dieser Methode ausgehend, hat Daublewsky (Weinheim) ihre Kooperationsspiele entwickelt⁹, auf die die Odenwaldschüler hinwiesen, Spiele, bei denen die Schüler zur Kooperation gezwungen sind, wenn sie ein bestimmtes, als wünschenswert angesehenes Ziel erreichen wollen. Aber die Schüler wiesen auch auf die Gefahr dieser Ansätze hin; sie können sich leicht in individual-, bestenfalls sozialpsychischen Anstrengungen und Therapieversuchen erschöpfen, ohne auch nur die gesellschaftlichen Ursachen ihrer Probleme und die Dimension des *politischen* Konflikts ins Gesichtsfeld zu bekommen. Auch bei den »International

8 I. L. Moreno. Gruppentherapie und Psychodrama, Stuttgart 1959; ders., Die Grundlagen der Soziometrie. Köln/Opladen 1954

9 B. Daublewky, Spielen in der Schule. In: Neue Sammlung 11 (1971), 6, S. 533-552.

Simulations Games« scheint uns die Vermittlung der individualpsychischen und der politischen Ebene zumindest nicht unproblematisch zu sein. Wenn die Hauptwirkung in der Erkenntnis besteht, wie schwer es doch ist, Politiker zu sein (Johan Galtung), so ist allerdings zu fragen, ob sich der Aufwand für dieses Ergebnis lohnt. Durch größeres »Verständnis« gegenüber Politikern schlechthin, d. h. abgesehen von ihren politischen Zielsetzungen und Interessenbindungen, wird die Schule nicht politisch und die strukturelle Gewalt nicht vermindert¹⁰.

Ein generelles Problem des Rollenspiels in der Schule (Spielmodell I) besteht nach den Erfahrungen von Burkhardt Steinmetz darin, daß man immer wieder in den gleichen »Trott«, den »normalen« Schulalltag zurück muß. Die Spiele bieten Auflockerung und bewirken eine stärkere Motivation für intellektuelle Auseinandersetzung. Die Motivation reicht aber anscheinend nicht aus, um kontinuierlich selbständige Gegenstandsbestimmung und Unterrichtsgestaltung durch die Schüler zu bewirken.

Man war sich einig (besonders die anwesenden Odenwald-Schüler und Kirsten Schäfer von der Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt wiesen aufgrund eigener Erfahrungen mehrmals darauf hin), daß es nicht genügen kann, den *älteren* Schülern demokratische Schulinstitutionen zuzugestehen. Ihre vorausgegangene schulische Sozialisation hat die Fähigkeit zur produktiven Wahrnehmung solcher Möglichkeiten und das notwendige Selbstvertrauen in der Regel so weit korrumpiert, daß es dann nicht schwerfällt, die angebliche Irrealität solcher Versuche »nachzuweisen« (vgl. Beispiel 10). An diesem Punkt setzt eine Methode ein, die auf die Förderung von Selbständigkeit, Kritik und Kreativität bereits in der ersten Grundschulklasse abhebt und auf diese Weise die Dispositionen für die Wahrnehmung der Funktionen schafft, die progressive Lehrer älteren Schülern gern abtreten würden:

Beispiel 5: Vorübung zu einer Erziehung zum Frieden: Die Schulstruktur als Ausdruck struktureller Gewalt – Unterrichtsversuche und Diskussionen mit Grundschulern.

Bereits im ersten Grundschuljahr einer durchschnittlichen mittelstädti-

¹⁰ Leider hatte Galtung kaum Gelegenheit, seine Erfahrungen mit diesem in der Ohio-State-University von Prof. Alger entwickelten Spiel genauer darzustellen.

schen Grundschule (Reutlingen, Baden-Württemberg, ca. 30 6-7-jährige Kinder) machte die Lehrerin die Organisation und den Ablauf des Unterrichts, d. h. die Zwänge und Abhängigkeiten, die zu der jeweils bestimmten Unterrichtsform führten, immer wieder zum Gegenstand des Unterrichts selbst¹¹.

Dabei erfuhren die Kinder z. B., daß der Lehrer selbst bestimmten Regeln unterliegt, in einer gewissen Abhängigkeit steht zum Rektor, zum Kollegium, zur Schulbehörde, zu den Eltern seiner Schüler und zu seiner eigenen Erziehung und Ausbildung, daß er einem Bildungsplan folgen soll, daß es dazu Stoffpläne und Curricula gibt, die den bereits entwickelten Interessen der Schüler und auch der Lehrer möglicherweise nicht entsprechen und ihre weitere Entfaltung verhindern. Es stellte sich heraus, daß schon die »Kleinen« erkennen können, inwieweit die bestehende Schule als gesellschaftliches Feld an der Reproduktion von »organisierter Friedlosigkeit« (Senghaas) beteiligt ist¹². Die eigenen Probleme der Kinder können als mit übergreifenden Problemen verbunden gezeigt werden, etwa am Beispiel des Zusammenhangs von Leistungsdruck und Abschreckungsideologie; auch die Verhaltensregelung durch Drohung und Bestrafung (»tue dies, denn du weißt, was passiert, wenn du es nicht tust«) kann den Kindern als Produkt und Bedingung der Möglichkeit der Abschreckungs- und Drohpolitik gezeigt werden. Es wurden erste Einsichten in den Zusammenhang des unmittelbar erfahrenen Teilfeldes »Schule« mit Darstellungen von gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt, die beide von struktureller Gewalt geprägt sind.

Indem der Lehrer seine Lehrmethoden ebenso wie sein eigenes Verhalten immer wieder problematisierte und zur Diskussion stellte, sich kritisieren ließ und sich selbst korrigierte, entwickelten die Kinder bereits innerhalb von etwa vier Monaten eine erstaunliche kritisch-analytische Aktivität und konstruktive Spontaneität: Sie machten selbst überraschende und brauchbare Vorschläge für Themen und Stundenabläufe (z. B. baten sie darum, sog. Hinführungen und Einstimmungen künftig ganz wegzulassen und statt dessen mit einer theoretisch-kritischen, also distanzierenden Vorüberlegung einzusetzen und dann erst die Sache selbst ins Spiel zu bringen, damit man sehen könne, wozu das gut sei, was man da lernen müsse); sie entdeckten und kritisierten (z. B. anhand einer Konfrontation »kindgemäßer« harmonistischer Darstellung der Fließbandarbeit mit Wallraff-Reportagen) bestimmte Schulbuchtendenzen; sie »bestreikten« Lehrveranstaltungen, in denen sie »wie Babies« behandelt wurden. Der »kindertümliche« Musikunterricht eines anderen

¹¹ Als Folie für solche Überlegungen eignet sich u. a. das Kinderbuch von Th. Egner, *Die Räuber von Kardemomme*. Berlin 1959.

¹² Vgl. z. B. D. Senghaas, *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*. Frankfurt/Main 1972.

Lehrers mußte aufgegeben werden zugunsten einer mit dem Deutschunterricht koordinierten kritischen Einstudierung von Hindemith/Blecher: »Wir bauen eine neue Stadt«, was auch trotz des relativ hohen musikalischen Schwierigkeitsgrades gelang. Dabei erfaßten die Schüler rasch das folgende Problem: Die Kinder im Stück wollen aus den ihnen von den Erwachsenen eingeräumten Möglichkeiten des Kindseins ausbrechen. Sie bauen eine neue Stadt, in der »allein das Kind regiert«. Es geschieht jedoch, daß in dieser »Kinder-Welt« die Schablonen der Erwachsenen nicht nur reproduziert, sondern brutalisiert werden: Der Lehrer schlägt die Schüler, und, wer außerhalb der Schule an Tabus rührt, wird ins Gefängnis gesteckt. Ein solcher Unterricht gibt den Schülern dann die Möglichkeit, das Handeln ihres Lehrers kritisch zu sehen. Schon kleine Kinder entwickeln so ein erstaunliches Sensorium dafür, wann der Lehrer automatisierten Denkmustern aufsitzt.

Dieses Verhalten behielten die Kinder auch dann bei, als sie im zweiten Schuljahr einen neuen Klassenlehrer bekamen, der zu seiner Überraschung häufig mit relativ kenntnisreichen Fragen nach der Motivation und nach den Begründungen für sein Handeln konfrontiert wurde und dessen Maßnahmen des öfteren in Zweifel gezogen wurden. Durch Kooperation des alten und des neuen Klassenlehrers konnte indessen eine Konfrontationssituation vermieden werden, bei der die Schüler vermutlich auf die Dauer den kürzeren gezogen hätten und mehr oder weniger schweren Repressionen ausgesetzt gewesen wären.

(Referent: Ingeborg Hiller-Ketterer¹³)

Die Methode, wenn isoliert angewendet, muß u. E. jedoch ebenfalls auf Grenzen stoßen: 1. Findet der Lehrer keine Kollegen, die zur Kooperation bei der Fortführung des Unterrichts bereit sind, wird die kritische Haltung der Kinder zu für sie völlig unverständlichen Sanktionen und Frustrationen führen. (Der Lehrer müßte also, um eine gewisse Resistenz dagegen zu entwickeln, sein eigenes selbstkritisches Verhalten als atypisch darstellen und Widerstandsmöglichkeiten zeigen und einüben können.) 2. Die »theoretische« Kritik der Stoffwahl, des Gratifikationssystems usw. muß langfristig zu Ohnmachtsgefühlen und apolitischem Verhalten führen,

¹³ Ingeborg Hiller-Ketterer, Pädagogische Hochschule Eßlingen.

Vgl. dazu im einzelnen: I. Hiller-Ketterer, Kind, Gesellschaft, Evangelium, Stuttgart/München 1971; Hiller-Ketterer/Thierfelder, Leistung und Gerechtigkeit, Stuttgart/München 1972; Hartwig/Hiller-Ketterer/Kreiner, Schule als Konfliktfeld – Materialien für didaktische Ansätze. In: Ackermann u. a. (Hrsg.), Erziehung und Friede. München 1971, S. 88–99; G. G. Hiller, Unterrichtliches Handeln als Gegenstand des Unterrichts. In: Zeitschrift für Religionspädagogik, 26 (1971), S. 3–19.

wenn sie auf den Unterricht eines Lehrers beschränkt bleibt, d. h. wenn es dem Lehrer nicht möglich ist, die Institutionen, die ihn zu dem durchschaubar gemachten Verhalten zwingen, auch »praktisch« zur Disposition zu stellen und entsprechende Erfolgserlebnisse zu vermitteln. 3. Im übrigen scheint es uns zweifelhaft, ob mit den konkreten inhaltlichen Hinweisen tatsächlich der hohe Anspruch eingelöst wurde, »strukturelle Gewalt in der Schule« für den Schüler sichtbar zu machen, zumal sich »strukturelle Gewalt« wohl nicht ausschließlich an der Tatsache festmachen läßt, daß auch der Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts an gewisse Rahmenrichtlinien gebunden ist, sondern in erster Linie an den konkreten Auswirkungen für den Schüler selbst (etwa Beurteilungs- und Selektionszwang, Schulordnung u. ä.)¹⁴. Ferner geht aus der Darstellung nicht ganz hervor, *wie* denn der Übergang von der Erkenntnis struktureller Gewaltverhältnisse in der Schule zur Erkenntnis gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge bewerkstelligt wird. Tritt an dieser Stelle nicht wieder der Lehrer in seiner alten Funktion auf, als »Sachautorität«, deren Äußerungen (»kann gezeigt werden...«) durch die Schüler nicht weiter geprüft werden können? Wie sollen die außerschulischen Gewaltverhältnisse und die Einbettung der Schule in sie den Schülern erfahrbar gemacht werden?

Trotz dieser Einwände und Fragen scheint es uns jedoch, daß man diesen Ansatz, als *Voraussetzung* für spätere Schüleraktivität genommen, kaum überschätzen kann. Wollte man sich jedoch auch in der Sekundarstufe damit begnügen, so würde eine Unzulänglichkeit entstehen, die alle unter II angeführten Beispiele charakterisiert: Sie sind immer noch »lehrerzentriert«. Die Offenlegung des Konzepts geht vom Lehrer aus und setzt, wollte man sie als *allgemeines* Verfahren vorschreiben, ein harmonistisches Konzept von Lehrer-Schüler-»Partnerschaft« voraus – als ob beide Gruppen über gleiche Macht verfügten und den gleichen Abhängigkeiten unterlägen¹⁵.

¹⁴ Zu ersten Ansätzen dazu vgl. W. Jungk und K. Hagener, Mitbestimmung in der Schule. Schule als Übungsfeld politischen Handelns, dargestellt an einer Fallanalyse zum Thema Schulordnung. Frankfurt/Main 1972.

¹⁵ Vgl. dazu und zur »Schülerstrategie« als Konsequenz dieser Überlegungen Punkt III dieses Beitrags.

III. Es bestand Einigkeit darüber, daß die für eine Friedenserziehung relevanten gesellschaftlichen Probleme spätestens in der Sekundarstufe nicht mehr im traditionellen Fächerkanon erfaßt werden können. Fächerübergreifender, projektorientierter Unterricht ist dafür notwendig (der u. a. eine wesentlich verstärkte Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation und damit eine Veränderung der Lehrerbildung und -fortbildung voraussetzt). Für die Möglichkeiten eines solchen fächerübergreifenden Unterrichts wurde allerdings nur folgendes vorgetragen, das in einer Sonderschule für Lernbehinderte praktiziert wurde:

Beispiel 6: Lernbehinderte klären sich und andere über Lernbehinderte auf. – Vorbericht über ein die Fächer Deutsch, Rechnen, Sozialkunde, bildhaftes Gestalten, Werken und Religion übergreifendes Unterrichtsvorhaben mit lernbehinderten Sonderschülern und über eine entsprechende praxisbegleitende Untersuchung

Während ihres Praktikums in einem 9. Schuljahr an einer Stuttgarter *Sonderschule für Lernbehinderte* unternahmen Studierende des Instituts für Sonderpädagogik an der PH Reutlingen den Versuch (im Anschluß an eine Pressekonferenz des Schulleiters, mit der dieser die Öffentlichkeit auf den miserablen Zustand der Schulgebäude aufmerksam machen wollte), die Schüler einer Abschlußklasse zu ermutigen, Formen zu explorieren, in denen sie selbst sich und andere über »Lernbehinderung« aufklären könnten. Es sollte klar werden: Lernbehinderung ist ein hauptsächlich durch fortgesetzte, gesellschaftlich bedingte und organisierte, kulturelle Benachteiligung erzeugtes Problem. Unter Anleitung der Studenten sammelten die Schüler entsprechende Informationen und Materialien; sie erstellten Schaubilder, Fragebogen für Interviews und Flugblätter. Den Redakteuren und Regisseuren des Süddeutschen Rundfunks gelang es, im Rahmen einer Sendereihe des Jugendfunks mit dieser Klasse eine Unterhaltungs- und Informationssendung zu produzieren, zu deren Gestaltung die Schüler nicht nur das Musikprogramm auswählten, sondern auch die Interviews durchführten, die Manuskripte schrieben und selbst verlasen.

Im Anschluß an diesen Versuch erarbeiteten die Studenten weitere Vorschläge für ähnliche Vorhaben und legten entsprechend geeignete Unterrichtsmaterialien (zusammen mit einer Auswertung des Versuchs) vor.

(Referent: Ingeborg Hiller-Ketterer¹⁶)

¹⁶ Vgl. dazu im einzelnen: Klepzig/Wörnle, Examensarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Pädagogische Hochschule Reutlingen. Frühjahr 1973.

Das Entscheidende an diesem Versuch scheint uns indessen nicht so sehr die (zweifelloso unerläßliche) Kooperation verschiedener Fachlehrer als vielmehr die Tatsache zu sein, daß der Gegenstand des Unterrichts unmittelbar den objektiven Interessen aller Schüler entsprach, insofern sie selbst Lernbehinderung zumindest als gesellschaftliche Diskriminierung bereits erfahren hatten. Umgekehrt wird auch das für diese Thematik gegebene, wenn auch beschränkte Interesse von Teilen der Öffentlichkeit bei der erfolgreichen Durchführung des Versuchs eine Rolle gespielt haben.

Leider wurde nicht diskutiert, auf welche Weise ähnlich strukturierte Projekte sich für andere Schularten entwickeln lassen, welche Schülerinteressen eine vergleichbar starke Intensität aufweisen und wie sie mobilisiert werden können. In einem anderen Zusammenhang wurde aber erwähnt, daß die Abschaffung der Examina eine wesentliche Voraussetzung für eine demokratische Erziehung sei (Magnus Haavelrud), daß unsere Schulen staatliche ›Sortierkästen‹ seien und die Lehrer nicht die Funktionen von Pädagogen, sondern von Staatsanwälten ausübten (Johan Galtung). Aus dem Beifall, mit dem diese Feststellungen quittiert wurden, kann man entnehmen, daß in dieser Hinsicht weitgehend Einigkeit bestand. Vermutlich fallen die damit angesprochenen Themen auch unmittelbar in den primären Interessenbereich der Schüler. Es lassen sich also fächerübergreifende Unterrichtsprojekte in verschiedenen Schultypen analog zu Beispiel 6 mit folgenden Gegenständen denken: Untersuchung der individualpsychischen Folgen und der gesellschaftlichen Funktionen der Zensurenggebung, der Versetzungen, der Prüfungen, der täglich erzwungenen Interessenaufsplitterung (extrinsische Lernmotivation, Verlust des Selbstvertrauens zum eigenen Intellekt als Folge dessen, Zerstörung des selbständigen, selbstbestimmten Denkens und des Gedächtnisses, Gewöhnung an Rang- und Klassenunterschiede, Einübung von Anpassungsverhalten, Entwicklung von Leistungsnormen, die dem bestehenden Herrschaftsinteresse entsprechen, u. a.). Solchen Projekten würde allerdings kaum öffentliche Unterstützung zuteil werden; die sie durchführenden Lehrer und Schulen riskieren, daß die Schüler die bereits bewirkten Internalisierungen des Zwangssystems durchschauen und die weitere Anpassung verweigern. Die Lehrer brächten sich selbst

in eine ziemlich schwierige Situation. Es ist kaum anzunehmen, daß ein derartiger Unterricht an unseren Schulen eine weitere Verbreitung finden wird. Es ist nicht einmal wahrscheinlich, daß überhaupt Projekte dieser Art von Lehrern initiiert bzw. innerhalb des »normalen« (normierenden) Unterrichts verwirklicht werden.

Das Beispiel zeigt, daß die Möglichkeiten der Lehrerschaft zu tatsächlich strukturverändernden Maßnahmen relativ gering sind. Den gewiß notwendigen, aber zwangsläufig auch eng dimensionierten Versuchen einzelner Lehrer muß deshalb eine »Schülerstrategie« entgegenkommen, in deren Rahmen die Schüler sich als »Gegenmacht« verstehen und organisieren (Joachim Hofmann). Lehrer und Schüler befinden sich nicht in der gleichen Situation. Sind zwar die Lehrer gegenüber den Schülern mit relativ starken Machtmitteln ausgestattet, so sind doch die Schüler in gewisser Weise unabhängiger. Der Lehrer steht auf der untersten Stufe der »Schulbürokratie«. Mit vielen Vorgesetzten und Vorschriften bleibt er das ausführende Organ anderer. Er ist an ein autoritäres Gewaltverhältnis gebunden. Während die Lehrer nach dem jetzt geltenden Beschluß der Ministerpräsidentenkonferenz (»Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst« vom 28. 1. 1972) in ihrer Existenz gefährdet sind, wenn sie sich in einer bestimmten Weise politisch organisieren, sind Schulausschlüsse von Schülern aus ähnlichen Gründen bisher nicht vorgesehen – wenn sie auch in der Praxis vereinzelt vorkommen mögen¹⁷. Der Lehrer bekleidet eine gesellschaftliche Doppelrolle: Er soll in seiner Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen, obgleich ihn sein Beruf zur Wahrnehmung einer Kontrollfunktion verpflichtet; er soll seinen Schülern Kritikvermögen vermitteln, ist aber selbst einer absoluten Gehorsamspflicht unterworfen und durch beamtenrechtliche Vorschriften streng gebunden¹⁸.

Aus der Tatsache, daß die Veränderung der Schule den Interessen der *Schüler* entsprechen muß, ergibt sich, daß es in erster Linie die

¹⁷ Vgl. W. Abendroth u. a., Wortlaut und Kritik der verfassungswidrigen Januarbeschlüsse. Köln 1972.

¹⁸ Vgl. die Broschüre »Projekt Curriculum« des Landesvorstandes der Schülervertretung des Landes Hessen, Marburg 1972, 72; beziehbar über den ehemaligen Vorsitzenden des Curriculum-Ausschusses des Landesschülerrates Hessen: Joachim Hofmann, 3551 Simtshausen, Niederaspherstr. 2.

Schüler sind, die sie durchsetzen müssen. Veränderung, die ihren Zweck erreicht, kann es, im ganzen gesehen, nur geben, wenn das betroffene »Subjekt« sie selbst erobert, nicht per Dekret von oben.

Teil der Schülerstrategie könnte vielleicht die »Konfliktstrategie« sein, die Galtung empfahl: Die Schüler könnten versuchen, durch Streik oder andere Formen der Verweigerung bestimmte Unterrichtseinheiten durchzusetzen. Sie könnten z. B. darauf bestehen, daß sie die Gelegenheit erhalten, sich innerhalb der Schule über die Dimensionen und gesellschaftlich-ökonomischen Funktionen der Rüstung zu informieren und dazu eine Woche lang ausschließlich Experten zu hören bzw. mit ihnen zu diskutieren. Die Konfrontation mit den Schulaufsichtsbehörden, die unmittelbare Erfahrung etwa von Interessenverbindungen zwischen Schulsystem und Industrie, die dabei anfallen könnte¹⁹, wäre wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses.

Man war sich nach diesen Diskussionsbeiträgen indessen einig, daß eine *undifferenzierte* Konfrontation zwischen Lehrern und Schülern nicht anzustreben ist. Einzelne Lehrer können, insbesondere für die jüngeren Schüler, durchaus Hilfestellung leisten, sie können zu »Bündnispartnern« der Schülergruppen werden, in denen sich zunächst immer nur ein Teil der Schüler als »Gegenmacht« organisiert. Oft wird es sogar der Lehrer sein, der sie zur Entdeckung und Vertretung ihrer Interessen ermuntert. Indem er weniger zu steuern versucht, sich durch Mißerfolge nicht zu autoritären Maßnahmen verleiten läßt, die Möglichkeit zu Schülersitzungen gibt, Interessenwidersprüche aufzeigt, über Vorgänge und Strukturen informiert bzw. Ratschläge gibt, Aktionen im Rahmen seiner Möglichkeiten direkt oder indirekt unterstützt usw., kann er eine wichtige (aber nicht die wichtigste) Rolle im Transformationsprozeß spielen. Solche Bündnisse werden aber nur von Fall zu Fall realisiert werden können; die angeführten Verhältnisse (Hierarchisierung, beamtenrechtliche Bindungen u. a.) lassen eine ununterbrochene Interessenidentität auch zwischen progressiven Lehrern und den Schülergruppen kaum zu.

Nun gibt es genügend Beispiele (einige, auch aus anderen euro-

¹⁹ Vgl. u. a. F. Nyssen, Schule im Kapitalismus. Köln 1970.

päischen Ländern, wurden in der Diskussion angeführt) dafür, daß insbesondere junge Lehrer als einzelne die Rolle des Bündnispartners einer sich organisierenden Schülerschaft selbst in der soeben bezeichneten Beschränkung kaum spielen können. Schon bei relativ geringfügigen Abweichungen von den in einer Schule geltenden Normen sehen sie sich vielfachen Diskriminierungs-, Isolierungs- und Unterdrückungsmaßnahmen von seiten des Direktors, der Schulbehörde und nicht zuletzt des Kollegiums ausgesetzt – bis hin zur Versetzung oder Entlassung. Nicht der einzelne Lehrer, sondern nur die progressive Lehrergruppe kann diesem Druck standhalten und kommt als langfristiger, relativ verlässlicher »Bündnispartner« für die »Schüler-Gegenmacht« in Betracht. Wie die Schülergruppen müssen die kleinen Gruppen fortschrittlicher Lehrer sich ihrerseits in regionalen und überregionalen Lehrerverbänden und Gewerkschaften politisch organisieren, die aber weit über eine reine Standesvertretung hinaus gehen müssen. Sie dienen nicht nur der Verhinderung der Isolierung in Kollegium und Schule, sondern auch unmittelbar der juristischen Beratung. Nur wenn der Lehrer seine Tätigkeit als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Veränderungsstrategie, sich selbst als Teil einer größeren, auch die Schülerbewegung umfassenden »Gegenmacht« versteht und auch jenseits der Schule sich entsprechend engagiert, können nennenswerte Veränderungen zusammen mit den Schülern durchgesetzt werden²⁰.

IV. Wie unsere Überlegungen gezeigt haben, sind die Grenzen zwischen den unter III diskutierten Modellen und Veränderungen der gesamten Schulstruktur in Beziehung zur Gesellschaft (IV) fließend. Das folgende Experiment könnte ebenfalls, als Teil einer Schülerstrategie, in gewissen Grenzen auch im Unterricht der einzelnen Lehrer bzw. in Zusammenarbeit mit verschiedenen Lehrern wiederholt werden; aber es ist klar, daß es einen sehr weitgehenden Konsens mit der Schulleitung voraussetzt bzw. eine »Fachkonferenz«, in der die Schüler selbst bereits einen gewissen Einfluß haben:

Beispiel 7: Schülerkurs in der Odenwaldschule

Einige Schüler der Odenwaldschule brauchten für das laufende Schuljahr noch einen »Credit« (eine Art Seminarschein). Das in der Oden-

²⁰ Vgl. dazu Abschnitt V dieses Beitrags.

waldschule eingeführte Oberstufen-Kurssystem verpflichtete die Schüler zur Teilnahme an einer bestimmten Anzahl von Kursen, die jeweils drei Monate dauern. Die freie Auswahl der Kurse ist u. a. insofern beschränkt, als die Wahl eines bestimmten Schwerpunkts zugleich gewisse »komplementäre« Fächer obligatorisch macht.²¹ Im vorliegenden Fall hatte aber der Fachlehrer (Gerold Becker) keine Zeit, den erforderlichen Kurs durchzuführen. Daraufhin entwickelten die Schüler ein Konzept für einen von ihnen selbst veranstalteten kulturanthropologischen Kurs. Die Fachkonferenz, in der auch Schüler vertreten sind, akzeptierte dieses Konzept. Zugrundegelegt wurde ein Text von Margaret Mead. Einer der Schüler hatte sich schon früher in die Thematik eingearbeitet und hielt ein Einführungsreferat. Der Fachlehrer gab Empfehlungen für weitere Literatur. Der Kurs wurde von einer Gruppe von vier Schülern vorbereitet, 12 insgesamt nahmen teil. Für jede Sitzung wurde ein neuer Diskussionsleiter und ein Protokollant gewählt. Im Verlauf der drei Monate entwickelten auch diejenigen Schüler Aktivität, die in »Lehrerkursen« bisher kaum mitgearbeitet hatten.

Die auch in der Odenwaldschule immer noch obligatorische Abschlußprüfung und Beurteilung am Ende der Kurse wurde folgendermaßen gehandhabt: Die Gruppe selbst schlug für jeden Schüler mündliche Benotungen vor. Der Fachlehrer stellte zum Schluß des Kurses drei Aufsatzthemen, die in einer vierstündigen Klausur wahlweise behandelt wurden. Die endgültigen Zensuren setzten sich zusammen aus der Note, die die Gruppe gegeben hatte, und aus der Note, die der Lehrer für den Aufsatz gab. Die außerdem für die internen Zwecke der Schule üblichen individuellen Beurteilungen (»Kursberichte«) wurden von drei Schülern entworfen, in der Gruppe diskutiert und endgültig formuliert. Die Fachkonferenz akzeptierte sie.

(Referent: Astrid Ursula Windfuhr²²)

Erstaunlich ist, daß die Motivation der Schüler trotz des auch hier gegebenen Bewertungsdrucks während des ganzen Kurses erhalten blieb bzw. sich sogar steigerte. Bei dem Versuch der Selbstbeurteilung und -bewertung der Schüler, wie er hier gemacht wurde, sollten allerdings – wenn auf eine Rangplacierung schon nicht verzichtet werden kann – die grundsätzlichen Probleme der Leistungsbeurteilung im Unterricht selbst thematisiert werden²³. »In solch

21 Vgl. W. Edelstein, Eine Schulverfassung für den Wandel. In: Schäfer/Edelstein/Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/Main 1971, S. 22 ff.

22 Astrid Ursula Windfuhr, 6149 Ober-Hambach, Odenwaldschule.

23 Vgl. dazu: K. Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1972; vgl. ebenso: F. Huisken, Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.

einer Selbstbewertung liegt (grundsätzlich) das Risiko einer unkritischen Integration des Schülers in ein selektives und undemokratisches Leistungssystem«; aber »Schüler, die selbst bewerten sollen, werden um die Verschwommenheit der zugrundegelegten Kriterien, den geringen Voraussagewert der Noten... eher wissen«²⁴.

Es wäre naheliegend, angesichts überfüllter Klassen und fehlender Lehrer, solche Unterrichtsformen als Notlösung in die gegenwärtige Schule einzuführen. Dieser Versuch würde aber vermutlich scheitern, weil er den selbstorganisierten Unterricht zum technokratischen Behelfsunterricht degradieren würde. Das (in unserer Arbeitsgruppe nicht diskutierte) Beispiel der italienischen »Schülerschule« zeigt, daß ganz bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen. Der Bericht über diese »Scuola di Barbiana«²⁵, der von den Schülern selbst verfaßt worden ist (auf einem Niveau, das man hierzulande kaum von durchschnittlichen Universitäts-Studenten gewohnt ist), beginnt mit der Feststellung, daß die Schülerschule 29 Lehrer bei 30 Schülern hatte. Der einzige erwachsene Lehrer, ein progressiver Pfarrer, unterrichtete selbst nur die Ältesten, diese wiederum die jeweils Jüngeren usw. Die Selbstbeschränkung des Pfarrers bedeutete nicht etwa, daß er keinen Einfluß gehabt hätte: ohne ihn konnte die Schule nicht fortbestehen. »Schülerkurse« und »Schülerschulen« setzen also zunächst einmal einzelne besonders engagierte und besonders gute Pädagogen voraus. Noch wichtiger scheint uns eine andere Voraussetzung zu sein, die in der Odenwaldschule nicht gegeben ist (weshalb derartige von Schülern selbst organisierte Kurse nach Einschätzung der Schüler dort kaum zum Regelfall werden dürften): Die Scuola di Barbiana hat möglicherweise nur deshalb so gut als »Schülerschule« funktioniert, weil es eine Schule der Unterprivilegierten war, von Schülern, die sich in den normalen italienischen Volksschulen nicht halten konnten, wie z. B. die Kinder kleiner Bauern und Hilfsarbeiter im Gebirge. Diese Kinder entwickelten eine Lernmotivation; es ist erstaunlich, wie viel sie gelernt haben (verschiedene Sprachen, Mathematik, Statistik...). Die Motivation wurde täglich verstärkt durch

²⁴ Landesvorstand der Schülervertretung des Landes Hessen (Hrsg.): Projekt Curriculum, a. a. O., S. 8.

²⁵ Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Berlin 1970.

den deutlich empfundenen Klassengegensatz zu den Privilegierten, durch den Haß auf das Schulsystem und die Gesellschaft, in denen ihresgleichen so offenkundig benachteiligt werden, durch die bewußte Solidarität mit den Unterdrückten aller Länder. Die Erklärung dafür, daß dieses Beispiel in der Bundesrepublik bisher nicht nachgeahmt wurde, wird u. a. auch darin zu suchen sein, daß es Interessengruppen geben muß, die eine solche Solidarität und die (auch intellektuelle) Emanzipation der Unterprivilegierten von der Kontrolle durch die Privilegierten verhindern.

Auch in Schulen, deren Schüler sich vorwiegend aus den »Übergangs«- und herrschenden Gesellschaftsklassen rekrutieren, kann jedoch unter bestimmten Bedingungen das Prinzip des Selbstunterrichts in Verbindung mit Lehrerunterricht funktionieren:

Beispiel 8: Experimental-Gymnasium Oslo/Norwegen

Die Schule ist für die 16–18jährigen ähnlich wie eine Universität organisiert. Sie wird von den Schülern weitgehend selbst verwaltet. Das gilt allerdings nicht für die Finanzen, die von der Stadt Oslo aufgebracht werden. Es gibt keine Schul-»Obrigkeit«, der Gehorsam zu leisten wäre. Die Schüler verbringen relativ viel Zeit mit Schulversammlungen, Herstellung von Arbeitspapieren, Diskussionen etc. Unterricht in den traditionellen Schulfächern wird in der herkömmlichen Form, aber mit neuen Inhalten angeboten. (Die Lehrer haben sich freiwillig an diese Schule gemeldet, werden aber nach den üblichen Maßstäben bezahlt.) Die Schüler haben jedoch – ähnlich wie in Summerhill – das Recht, sich selbst und ohne Kontrolle zu unterrichten. Dabei versuchen die Schüler, die Ressourcen der Gesellschaft für die Zwecke der Schule zu verwenden. Die Schule stellt also kein nach außen abgeschlossenes System dar. So laden die Schüler beispielsweise häufig Experten aus verschiedenen Fachgebieten ein, um sich von ihnen berichten zu lassen und mit ihnen zu diskutieren. Auf diese Weise finden auch Friedensforschung und Friedenserziehung zwanglos Eingang in die Schule. Die Rolle der Experten (und der Lehrer) ist dabei keineswegs nur die von unangefochtenen Autoritäten, sondern auch die von »Prügelknaben«. Gerade dies aber ist die Voraussetzung für die Effektivität solcher Veranstaltungen. Das Ergebnis: Die Schüler können zwar in der Regel weniger Mathematik als Gleichaltrige in anderen Schulen; aber sie haben ein kritisches Bewußtsein für die Analyse ihrer Gesellschaft und der Weltgesellschaft entwickelt, das das der meisten Fünfzigjährigen übersteigt.

(Referent: Johan Galtung ²⁶)

²⁶ Johan Galtung, Professoratet I Konflikt-OG Fredsforkning, Chair In Conflict And Peace Research, Blindern, P. O. Box 1070, Oslo 3, Norwegen.

Johan Galtung schlug (wohl in Anlehnung an eine Idee Illichs) vor, in den Schulen eine Art Cafeteria einzurichten, der eine Bibliothek angeschlossen ist, so daß das für Diskussionen und Kleingruppenarbeit benötigte Material leicht verfügbar ist. Nach diesem Vorschlag wird der »Unterricht« weitgehend in die Cafeteria verlagert, zu der auch Eltern und Lehrer gleichberechtigt Zugang haben sollten.

Die Forderung nach »Gleichberechtigung« mit Lehrern und Eltern ist nach der Erfahrung verschiedener Schülergruppen z. B. bei Schülervollversammlungen u. dgl. fragwürdig: Dank ihrer strukturell gesicherten Überlegenheit gelingt es Lehrern und Eltern in der Regel ziemlich leicht, die Interessen, Wünsche und Zielvorstellungen der Schüler so geschickt zu manipulieren und sich entsprechende Zustimmung durch die Schüler zu sichern, daß diese in der Mehrzahl erst später merken, daß ganz oder teilweise *gegen* ihre Interventionen und Interessen verfahren wurde. Ferner scheint uns die Vorstellung, daß sich auf den Tischen »statt eines Menüs« »das Buch« befindet (Johan Galtung) und zwangslos sich Gruppen bilden, ein wenig spontan und unvermittelt. Aber sicher könnte eine solche »Lerncafeteria«, wenn sie architektonisch für Kleingruppenarbeit angelegt ist, unter bestimmten Bedingungen sinnvoll sein. – Die Einbeziehung von Wissenschaftlern und Praktikern in den Unterricht könnte zweifellos auch in den herkömmlichen Schulen intensiviert werden. Galtungs Darstellung läßt aber nicht erkennen, inwieweit die Öffnung der Schule nach außen auch die unmittelbare Einwirkung (etwa im Sinne von Beispiel 6) auf die politisch-sozialen Verhältnisse im Umfeld der Schule einschließt. Jedenfalls sollte man sich nicht mit Experten-Hearings begnügen. Die Annahme, man könne die gesellschaftlichen Kräfte, die an einer Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Schulsystems materiell interessiert sind, *langfristig* dadurch ausschalten, daß man neue Inhalte und Formen über das ›Trojanische Pferd‹ Wissenschaft in die Schule einführt (Galtung), ist wohl nicht realistisch.

Ein wenig in die Richtung geht auch das folgende Beispiel, das jedoch komplexer zu sein scheint:

Vgl. auch Mosse Jørgensen, Schuldemokratie – keine Utopie, das Versuchsgymnasium Oslo, Reinbek 1973.

Beispiel 9: Gesamtschule als Aufgabe politischer Bildung für Lehrer und Schüler

Das Hauptprinzip der Laborschule in Bielefeld besteht darin, die Lehrer durch die Herstellung (und Verantwortung) ihrer eigenen Schule »zur Politik« zu »zwingen«. Dadurch werden die Voraussetzungen für eine Erziehung zur Politik (= Erziehung zur »beweglichen Regelung gemeinsamer Angelegenheiten« und damit auch zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit) geschaffen. Die Schule ist so konzipiert, daß die Lehrer nicht umhin können, aktive Elternarbeit und unmittelbare politische Arbeit bei den verschiedenen Instanzen der staatlichen Kultusverwaltung zu betreiben. Sie sind zugleich direkt an der Evaluation ihrer Unterrichtsversuche durch die Universität und an der Weiterentwicklung der pädagogischen Theorie beteiligt. Die Curricula, die sie selbst herstellen oder die ihnen durch die verschiedenen Disziplinen der Universität zur Verfügung gestellt werden, dienen dem gleichen Zweck. Sie sind nicht als bis ins Detail ausgearbeitete Fahrpläne angelegt, sondern stellen Lehrer und Schüler immer wieder vor neue Entscheidungen. So gleichen sie eher einem Labyrinth, einer Reise ins Unbekannte, die »politische Bildung« bewirkt; denn Politik erfordert die Fähigkeit, angesichts von Macht und Herrschaft die Wirklichkeit verändernde Entscheidungen zu treffen.

(Referent: Hartmut v. Hentig 27).

Die Kürze der hier gegebenen Darstellung erlaubt kaum eine Beurteilung des Bielefelder Versuchs. Die Konstruktion mag in ihrer Verklammerung mit der universitären Forschung funktionieren. Es erhebt sich aber die Frage, ob sie als generalisierbares Modell in Betracht kommt, wenn die enge Zusammenarbeit mit der Forschung für das Modell konstituierend ist, da diese bestenfalls in Universitätsstädten möglich ist. Ferner gewinnt man aus der Darstellung den Eindruck, als zielten die »Labyrinth«-Curricula lediglich auf den Zwang zur Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten und »Angeboten«. Ist diese Interpretation richtig, so wäre dem Modell entgegenzuhalten, daß eine solche Wahl zwischen Alternativen noch keine *politische* Entscheidung darstellt und auch nicht notwendig politische Entscheidungsfähigkeit bewirkt.

Im Anschluß an dieses Beispiel kam es zu einer längeren Diskussion über den pädagogischen Erkenntnis- und politischen Stellenwert von Modellschulen. Einige Arbeitsgruppenmitglieder neigten

27 Hartmut von Hentig, Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie, Universität Bielefeld. 48 Bielefeld, Roonstr. 25.

zu der Ansicht, Modellschulen hätten lediglich eine Alibifunktion und seien ein exemplarischer Ausdruck »repressiver Toleranz«. Freiräume, die Lehrern und Schülern dort gewährt würden, seien so atypisch, daß die Ergebnisse für das »normale« Schulsystem nicht übernommen werden könnten (Nicolaas Rodenburg). Dem wurde entgegengehalten, daß die in den letzten Jahren im Schulsystem erfolgten Reformen *auch* ein Ergebnis der Erfahrungen von Experimentalschulen seien. Nach Auffassung Galtungs kann die »Alibitheorie« bzw. die »Inspirationstheorie« der Funktion von Modellschulen je nach Kontext gültig sein. Das folgende Beispiel ist ein Beleg für die »Alibitheorie« und zugleich dafür, daß die damit gekennzeichneten bürokratischen Bestrebungen gelegentlich auch unterlaufen werden können:

Beispiel 10: Veränderung von rigiden Planungskonzepten der Administration durch solidarisches Handeln der Lehrer unter Mithilfe der »wissenschaftlichen Begleitung«

In einem Bundesland wurde durch langjährige Planungsarbeit ein progressiver Schulversuch (Gesamtschule) entwickelt. Das Planungskonzept von 1970 sah vor, nach einer halbjährigen Eingangsstufe in Klasse 5 die äußere Differenzierung in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik einzuführen.

Bei der Realisierung zeigte es sich jedoch, daß es keine hinreichend sicheren Kriterien gab, nach denen die äußere Differenzierung zum vorgesehenen Zeitpunkt vorgenommen werden konnte. Dies wurde von Gegnern der Gesamtschule wie dem Philologenverband und einem Teil der Administration zum Anlaß genommen, vorschnell ein Scheitern des Versuchs zu konstatieren. Das Modell wurde als abschreckendes Beispiel in die Diskussion gebracht, wobei auf eine vorgebliche Leistungsminderung der Schüler verwiesen wurde. Den Lehrern wurde unterstellt, sie würden aus subjektiven Gründen das vorgesehene Planungskonzept unterlaufen.

Durch langandauernde Diskussion und durch die Mithilfe der wissenschaftlichen Begleitung wurde schließlich über einen Antrag an den Minister erreicht, daß die Konzeption selbst geändert und verbessert wurde. Man richtete eine echte Orientierungsstufe von zweijähriger Dauer ein, in der erst gegen Ende des 6. Schuljahrs nach zwei Leistungsniveaus differenziert wird.

Dieses Beispiel zeigt, daß es möglich ist, nach harten Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der Administration und den Lehrern an der Basis zunächst für unumstößlich gehaltene restriktive Bedingungen abzuändern und einer konstruktiven Lösung zuzuführen. Es zeigt aber auch, wie notwendig es ist, Schulversuche mitten in der Realisierung

fortlaufend wissenschaftlich zu betreuen d. h. zu evaluieren und den Lehrern Hilfestellung bei ihrer Entwicklungsarbeit zu geben. (Referent und Ort können aus einsichtigen Gründen nicht genannt werden²⁸).

Die geschilderte Aktivität der wissenschaftlichen »Betreuer« ist gewiß sehr zu begrüßen. Es scheint uns aber fraglich, ob sich der Erfolg ohne zusätzlichen politischen Druck auch dann eingestellt hätte, wenn es um weiterreichende Ziele als im vorliegenden Fall gegangen wäre. Im übrigen zeigt sich an diesen und an ähnlichen Versuchen, wie wichtig es ist, bei umfangreichen Veränderungen der Unterrichts- und Schulstruktur die Elternschaft einzubeziehen und ggf. zu mobilisieren. Die Beharrungstendenz der Eltern als ein entscheidender Widerstand gegen Reformen darf allerdings nicht unterschätzt werden (Hartmut v. Hentig). Strategien, die die Elternschaft nicht berücksichtigen, sind deshalb wahrscheinlich häufig zum Scheitern verurteilt.

Konkrete Vorschläge gab es dazu aber nur wenige. Aus Polen wurde von Helena Piasecka, der Leiterin einer UNESCO-Schule, berichtet, daß dort zumindest in größeren Städten regelmäßig Volkshochschulkurse für Eltern von Schulkindern stattfinden. Diese Kurse sollten so angelegt werden, daß sie die Erkenntnisse der pädagogischen Forschung an die Eltern weitervermitteln, wobei es die Eltern unmittelbar dort anzusprechen gilt, wo sie erkennbare, aus dem gegenwärtigen Schulsystem resultierende Probleme und Bedürfnisse haben. Ein weitergehender Vorschlag sah vor, Kurse zusammen mit Eltern und Schülern vorzubereiten und durchzuführen, so daß die Kinder wieder in einen sachlichen Kommunikationszusammenhang mit ihren Eltern einbezogen werden (Ingeborg Hiller-Ketterer).

V. Strategien, die von vornherein auf internationale Kooperation und Erfahrung ausgerichtet sind, sind innerhalb der traditionellen, weitgehend dem nationalstaatlichen Denken des 19. Jahrhunderts verpflichteten und auf den Nationalstaat hin orientierten europäischen Schulsysteme relativ selten. Das bisherige Programm für »International Understanding« der UNESCO-Schulen scheint, vermutlich

²⁸ Vgl. dazu: P. Büchner, Schulreform durch Bürgerinitiative. Möglichkeiten und Grenzen von Gesamtschulen. München 1972.

infolge der zugrunde liegenden idealistischen Konzeption, noch keine nennenswerte Erfolge gebracht zu haben. Einzelne Initiativen, die von solchen Schulen ausgehen, stellen aber immerhin erste Schritte dar. So wurde berichtet, daß nach einer in der BRD ausgestrahlten Jugendsendung »Deutsche fragen Polen« über 200 westdeutsche Briefe in einer der polnischen Schulen eintrafen, die in der Sendung repräsentiert waren. Das führte zu einem lebhaften Briefwechsel zwischen deutschen und polnischen Schülern und schließlich auch zu gegenseitigen Gruppenbesuchen.

Der folgende Beitrag berichtet von einem deutschen Versuch, unabhängig von der UNESCO die nationale Beschränktheit der Schule zumindest partiell zu durchbrechen:

Beispiel 11: Selbsterziehung zur Friedensfähigkeit durch Friedensdienste

In dem von der »Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau« getragenen Studienkolleg Laubach, einer Kleinstadtschule mit Heimen, entwickelte sich eine Initiative, die unterrichtliche Vermittlung von Geschichte und Sozialkunde durch engagierte außerschulische Arbeit zu vertiefen. Es bildete sich eine »Arbeitsgemeinschaft für Friedensdienste«, die sich inzwischen, obwohl immer noch primär von Schülern und Lehrern dieser Schule getragen, als eigener Verein (e. V.) konstituiert hat, um von der Schule und dem Schulträger unabhängig zu sein und eine bessere Plattform für die Einübung einer Partnerschaft von Jüngeren und Älteren zu haben. Auch Studenten (ehemalige Schüler) beteiligen sich. Seit 1969 wurden sechs dreiwöchige Friedensdienste mit 14–29 Teilnehmern durchgeführt in Auschwitz, Stutthof (bei Danzig), Palermo und Israel. Für 1973 sind Arbeitsaufenthalte im Libanon, in Israel, Polen und Sizilien geplant. Die Friedensdienste werden so angesetzt, daß 11 Ferientage und 10 Schultage (Zeit der früher üblichen Klassenfahrten) in Anspruch genommen werden. Reise und Aufenthalt werden mit Zuschüssen der ev. Landeskirche, des Staates (Bundesjugendplan) und des Kreises finanziert. Unter Friedensdienst versteht die Gruppe physische Arbeit für und mit Bevölkerungen, die von Gewaltherrschaft, Krieg oder Ausbeutung besonders betroffen waren und sind. Das Ziel bezüglich der Teilnehmer ist es, »durch das Erlebnis der spannungsvollen Partnerschaft«, d. h. durch den Gruppenprozeß und die Erfahrung anderer Lebens- und Arbeitsgewohnheiten, »größere Friedensfähigkeit« in sich selbst zu entwickeln, die sich dann auch in politischen und sozialen Handlungen innerhalb der Schule und in der näheren Umgebung, aber auch in öffentlichen politischen Stellungnahmen auswirken soll. (So hat z. B. inzwischen ein Teil der Gruppe mit der Betreuung von Gastarbeiterkindern begonnen.) Die Friedensdienste werden intensiv durch Seminare zur Geschichte (zentrale Bedeutung hat die Behandlung des Faschis-

mus) und zu den Gegenwartsproblemen der betreffenden Länder vorbereitet. In der Nachbereitung haben sich konkrete Aufgaben als sehr wirksam erwiesen: Organisation von Ausstellungen (Auschwitz), Referate in anderen Schulen und Gruppen, Organisation von Jugendtagungen (ev. Akademie Arnoldshain), Vorbereitung und Teilnahme am Kongreß »Friede mit Polen«, Frankfurt 1971. Die Wirkung der Gruppenarbeit auf die Schule ist schwer meßbar, doch bildet sie zumindest einen positiven »klimatischen« Faktor, der auch quantitativ ins Gewicht fällt (30–50 % der Abiturienten der letzten Jahre waren an einem der Friedensdienste beteiligt). Die beteiligten Lehrer (9 von 30) haben innerhalb der gemeinschafts- und sozialkundlichen Fächer (Kursssystem) Themen der Friedenspädagogik verbindlich gemacht und kooperieren in einem Arbeitskreis für Friedenspädagogik. Sowohl unter den Lehrern als auch unter den Schülern hat die Arbeit eine deutliche Polarisierung bewirkt. Über befreundete Friedensdienstorganisationen (Aktion Sühnezeichen) vermittelt die Gruppe besonders motivierten Mitgliedern nach der Schulzeit einen Sozialdienst im Ausland (Arbeit in den Negerlums in den USA und in einem Gehörlosenheim in Norwegen). Für Kriegsdienstverweigerer ist dieser soziale Friedensdienst im Ausland Entgelt für den »Ersatzdienst«.

(Referent: Rüdiger Mack²⁹).

Der Beitrag wurde – wie mancher andere – zur Kenntnis genommen, aber nicht diskutiert, obwohl er immerhin einen Ansatz bietet, bei gegebener Schulstruktur konkrete gesellschaftliche und internationale Erfahrungen in die Schule zu integrieren, die die »theoretischen« Kenntnisse ergänzen und aus der Schule heraus auf die Umwelt einen politischen Einfluß nehmen. Man hätte den Berichterstatter fragen sollen, welche Anzeichen darauf hindeuten, daß Arbeitsaufenthalte »dieser Art langfristig ein international orientiertes Bewußtsein bewirken, daß sie zur praktischen und politischen Solidarisierung mit den Ausgebeuteten und Unterprivilegierten auch des eigenen Landes führen. Man hätte zu erfahren versuchen sollen, was unter »Friedensfähigkeit« im Hinblick auf eine Gesellschaft zu verstehen ist, in der die »Friedfertigkeit« des einen (größeren) Bevölkerungsteils beständig von dem kleineren beschworen wird, der gerade von dieser Friedfertigkeit profitiert. Man hätte darüber hinaus fragen sollen, welche Handlungsmodelle und gesellschaftlichen Zielvorstellungen die Schüler entwickeln, deren po-

29 Rüdiger Mack, 6312 Laubauch 1, Richard-Wagner-Str. 22.

litischer Lernprozeß auf diese Weise eingesetzt hat, und was »Polarisierung« im Kontext der Schule bedeutet. Wichtig wäre es doch zu wissen gewesen, ob sie die Einstellung zur eigenen Institution mit einbegreift, ob die Konflikte nur als Folge von einen selbst nicht betreffenden Verhältnissen und Zuständen erfahren werden, oder ob sie im eigenen Lebensbereich zum Bewußtsein kommen und wie sie angegangen werden.

Das folgende Modell (Beispiel 12) ist von seiner Anlage her vergleichsweise komplex. Es umfaßt potentiell alle fünf »Felder«, in denen die bisherigen Beispiele angesiedelt waren, ist also ansatzweise im Unterricht des einzelnen Lehrers, besser aber im fächerübergreifenden Unterricht verwendbar und muß, konsequent praktiziert, zu einer weitreichenden Umstrukturierung der gesamten Schule führen. Dabei kann diese praktisch auf jeder Altersstufe einsetzen und die Behauptung widerlegen, daß eine demokratische Erziehung mit 7–8jährigen noch nicht möglich sei (Galtung). Sie beruht auf einer inzwischen als gesichert anzusehenden Erkenntnis der Neurophysiologie, daß nämlich in der Hauptsache das wahrgenommen und gespeichert wird, wofür bereits ein vorstrukturiertes *Interesse* vorhanden ist. Daraus hat der Neurophysiologe und Pädagoge David Wolsk eine einfache Konsequenz gezogen: Es ist falsch, das »Interesse« der Schüler dadurch »wecken« zu wollen, daß man Gegenstände/Stoffe/Lernziele von außen, d. h. vom Lehrer oder von der Schule aus, durch vorgeschriebene Bücher oder vorgeschriebene Verfahren an die Schüler heranträgt. Es müssen Methoden gefunden werden, die bei Schuleintritt bereits *gegebenen*, mitgebrachten Interessen und Erfahrungen in der Schule so zu aktualisieren (sichtbar und bewußt zu machen), daß sich die Aneignung von Kenntnissen von selbst daran anschließt. Der im folgenden wiedergegebene Text von Wolsk beschränkt sich allerdings auf ein gegenwärtig laufendes internationales Projekt, in dem die Methode erst bei Zwölfjährigen angewandt wird; sie ist aber bereits auch mit Jüngeren und in anderen als den unten angegebenen Schulfächern mit Erfolg erprobt worden.

Beispiel 12: Kontroverses, bewußt gemachtes Verhalten als Ausgangspunkt für intrinsisches, an affektiven und sozialen Vorgängen orientiertes Lernen und transnationale Schulkommunikation als didaktisches

Instrument (Spielmodell III).

Im Januar 1972 fand mit Unterstützung des UNESCO Sekretariats und des UNESCO Institute for Education, Hamburg, ein neuntägiger »workshop« in Hamburg statt, an dem Lehrer aus acht Ländern teilnahmen (BRD, CSSR, Dänemark, England, Österreich, Ungarn, USA, Zypern). Ziel des »workshops« war eine Innovation des Sozialkundeunterrichts und die Organisation eines Experimentalprogramms. Es wurden etwa 40 Curriculum-Einheiten für Schüler von 12–18 Jahren gesammelt. Einige stammten von Autoren, die nicht an dem »workshop« beteiligt waren, andere wurden speziell dafür verfaßt, noch wieder andere wurden von den teilnehmenden Lehrern während des Seminars entwickelt. Ihr gemeinsames Merkmal besteht darin, daß sie von den eigenen Erfahrungen und Aktivitäten der Schüler ausgehen, die innerhalb des Klassenraums erzeugt [generated] wurden. Sie dienen als Ausgangspunkt für die selbständige Erforschung verschiedener Fragen [topics], die mit dem Verhalten des Menschen als Individuum und als soziales Wesen zusammenhängen.

Die [hier diskutierten] Curriculeinheiten werden innerhalb des normalen Rahmens [d. h. der gegebenen Schulfächer] von Gesellschaftskunde [social studies], Geschichte, Literatur und Humanbiologie benutzt. Der Lehrer geht von einer bestimmten Vorstellung von menschlichem Verhalten oder von einer allgemein bekannten menschlichen Situation aus. Der Unterricht beginnt, indem die Schüler in eine Aktivität verwickelt werden, die direkt oder indirekt auf die Vorstellung oder Situation bezogen ist. Das kann ein vereinfachtes Experiment über Wahrnehmungsverzerrungen sein, eine Simulation, eine Rollenspiel-Situation oder z. B. eine Untersuchung darüber, wie sich ein Gerücht in der Schule verbreitet. Diese Aktivität dauert 10–20 Minuten; der Rest der Stunde wird für die Diskussion benutzt.

Das Curriculum umfaßt eine große Variationsbreite solcher »critical incidents« und Projekte, die wir in Ermangelung einer besseren Bezeichnung Erlebnissituationen [experience-situations] nennen. Sie sind in Sequenzen angeordnet, um bestimmte Themen zu entwickeln, können aber auch einzeln benutzt werden.

Diese Erlebnis-Situationen produzieren einen typisch hohen Grad von Interesse und persönlichem Engagement. Das letztere ist ein Schlüsselfaktor. Es ist wichtig, daß die Schüler sich selbst als Quelle und Zentrum des Curriculum sehen. *Ihre* Erfahrungen, *ihre* Reaktionen, *ihre* Gefühle, *ihre* Entscheidungen sind die Grundlage der anschließenden Diskussionen, aber nur die Grundlage. Es ist gleichermaßen wichtig, daß die Diskussionen über die speziellen und unmittelbaren Erfahrungen hinausgehen. Indem sie das tun, beginnen die Schüler zu lernen, wie man einen Schritt von sich selbst zurücktritt, wie man anfängt zu verallgemeinern und mögliche Verbindungen zwischen anderen Situationen und Erfah-

rungen zu sehen. Sie versuchen, allgemeine Regeln über menschliches Verhalten zu formulieren.

Indem der Prozeß damit beginnt, das eigene Entscheidungsverhalten zu analysieren, beginnt jeder Schüler, seine Annahmen über menschliches Verhalten und über sich selbst zu testen. Dieser Prozeß von Analyse und Synthese wird in weiteren Diskussionen vervollständigt und/oder schriftlich fortgesetzt. Es ist für jeden möglich festzustellen, welche weiteren Informationen, Kenntnisse und interpersonale Fähigkeiten nützlich wären. An dieser Stelle können Lehrer, Eltern, Mitarbeiter in Büchereien und in der weiteren Gemeinde Hilfestellung leisten.

Als Ergebnis dieser anfänglichen Erlebnissituation hat der Schüler einen eigenen persönlichen Bezugsrahmen, den er auf die Information aus diesen äußeren Quellen anwenden kann (in der Terminologie von Piaget: es kann sowohl Assimilation als auch Akkomodation stattfinden). Dies kann sein Verhältnis und die Speicherung der neuen Information wesentlich verbessern.

Genauso wichtig ist es, daß der Lehrer, indem er Information auf *Entscheidungsprozesse* rückbezieht, sich um etwas bemüht, was in unserem gegenwärtigen Unterricht allgemein fehlt, d. h. um die Frage, wie man erworbenes Wissen anwendet. Indem man Erlebnissituationen und »critical incidents« entwickelt, die Beteiligung und Aktivität erzeugen, die von den Schülern Entscheidungen fordern, ist eine bessere Möglichkeit gegeben, innerhalb des Klassenraums einen »on the job«-Kontext für Lernen [ein bedarfs- und praxisbezogenes Lernen] zu schaffen. Die Schüler erfahren den Prozeß, der zu Entscheidungen führt und in dem Information benötigt wird, um Entscheidungen zu treffen oder auszuwerten. Sie lernen durch Selbsterfahrung, die besonders dann wesentlich ist, wenn es darum geht, »Gegenstände« aus dem sozialen und affektiven Bereich zu lernen.

Das Curriculum umfaßt eine Anzahl von Einheiten, die *nicht mit einer Klassenraum-Erlebnissituation beginnen*, z. B.: »Ideale Gemeinde«, »Das Jahr 2000«, »Export-Import«, »Action projects«, »Gemeinde-Probleme«. Dennoch liegt auch diesen Einheiten etwa das gleiche Vorgehen zugrunde. Die Kontakte, die die Schüler bei diesen Einheiten mit Leuten und Institutionen in ihrer Gemeinde aufnehmen, sind auf die Beziehung zwischen Informationen und Entscheidungen konzentriert. Für die Schüler ist es wichtig zu sehen, wie die Annahmen der Leute über menschliches Verhalten und soziale Vorgänge den Hintergrund für ihre Beschreibungen der Probleme und für die Entscheidungen darstellen, mit denen sie sie zu lösen versuchen.

Durch die »Action projects« werden die Schüler selbst aktiv und treffen Entscheidungen. Indem sie mit Behördenvertretern und Menschen im Beruf zusammenarbeiten, können sie die Entscheidungsprozesse dieser Leute mit ihren eigenen vergleichen.

Andere Projekte entwickeln sich spontan aus den Erlebnissituationen und Diskussionen. Zum Beispiel interessierten sich einige Schüler nach dem Experiment »Aspirationsebenen« [»Level of aspiration«] dafür, wie ihre Schulkameraden entscheiden, welchen Beruf sie als Erwachsene ergreifen wollen. Sie entwickelten einen Fragebogen, der einmal jährlich während der drei Schuljahre in der Gymnasialstufe (secondary school) ausgefüllt werden sollte.

Das *internationale Projekt*, für das die Einheiten gesammelt wurden, schließt ein System ein, nach dem Ergebnisse zwischen den Klassen in verschiedenen Ländern ausgetauscht werden. Die Schüler haben auf diese Weise die Möglichkeit, ihr Verhalten mit dem anderer zu vergleichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen (bei gleicher »Erlebnissituation« als Ausgangspunkt) und den Versuch zu machen, sie zu erklären.

Die Schüler untersuchen bei diesem Erfahrungsaustausch auch ihre eigenen Stereotype und Stereotype über sich. Zum Beispiel bekommt eine Klasse in Dänemark ein Tonband, das die Diskussion einer deutschen Klasse über die Frage wiedergibt »Was ist ein Deutscher?«. Bevor jedoch das Band angehört wird, machen sie selbst eine Aufnahme, die erstens ihre eigenen Meinungen darüber festhält, was einen Deutschen kennzeichnet, zweitens darüber, was die deutschen Schüler darüber gesagt haben könnten und drittens über die Frage, was einen Dänen ausmacht. Dann hören sie das Band aus Deutschland und kommentieren die Angemessenheit und Mängel ihrer Annahmen über die Aussagen der deutschen Schüler.

Dies ist ein Beispiel dafür, was sich aus dem Austauschprogramm entwickeln kann. Jede Einheit bietet besondere Möglichkeiten. Zusammen ergeben sie ein sehr viel größeres Spektrum gemeinsamer, allgemeiner Erlebnissituationen. Die Schüler versuchen, sich selbst in die Erfahrung hineinzusetzen, die in einem anderen Land gemacht wurde (Sensitivität für andere); dann können sie herausfinden, wie gut sie in der Lage waren, diese Erfahrungen vom Gesichtspunkt einer anderen Person zu sehen und zu fühlen, d. h. den anderen zu verstehen. Dieser Prozeß wird gefördert, indem man ihn von einer anderen Seite aus noch einmal in Gang setzt: eine zweite Gruppe von Schülern versucht ihrerseits zu verstehen, wie es für die erste war.

Das Projekt, das in den acht erwähnten Ländern läuft, wird gegenwärtig vom UNESCO Institute for Education, Hamburg, ausgewertet. Ein Folge-workshop wird 1973 stattfinden.

(Referent in der Diskussion: Reiner Steinweg³⁰)

³⁰ Reiner Steinweg, 6268 Bad Vilbel, Windeckerstr. 16; der obige Text wurde für die Zwecke dieses Berichts von David Wolsk verfaßt, Danmarks Paedagogiske Institut, Hermodsgade 28, 2200 København N.; Übersetzung von R. Steinweg.

Wir haben den Text ungekürzt wiedergegeben, weil es bisher keine Publikationen über diesen Ansatz gibt, auf die man verweisen könnte, obwohl er bereits seit einigen Jahren in den USA und in Dänemark erprobt wird. Natürlich wären an den Verfasser eine ganze Reihe der Fragen zu stellen, die wir oben bereits im Anschluß an die Darstellung anderer Ansätze aufgeworfen haben. Darüber hinaus läßt die Darstellung einige andere, möglicherweise entscheidende Fragen offen:

1. Um welche Spiele handelt es sich eigentlich primär? Stellt das »Curriculum« ein Sammelsurium aus den verschiedensten Ansätzen dar, wie sie teilweise auch in diesem Bericht schon beschrieben worden sind, oder enthält es originäre neue Formen, die für die beschriebenen Zwecke in besonderem Maße geeignet sind? Aus Gesprächen mit Wolsk haben wir den Eindruck, daß letzteres der Fall ist. Vielleicht hat er auf eine Konkretisierung verzichtet, weil sie sich letztlich doch nicht in der Beschreibung, sondern in der praktischen Erprobung erschließt. Aber nur, wenn man die besondere Struktur dieser Spiele genauer kennt, könnte man ermessen, ob die Ebene, auf der die Kinder hier »Entscheidungen« treffen, mit der politischen (im weitesten Sinne) hinreichend verbunden ist; lediglich für die Aktionsprojekte kann das von vornherein angenommen werden, obwohl es natürlich sehr wichtig wäre, zu wissen, an welche Art von »Aktionen« (und in welchem allgemeineren politischen Zusammenhang) der Verfasser denkt. Unser Eindruck ist, daß er *jede* Art politischer Aktion zulassen und unterstützen würde, wenn sie nur von den Schülern selbst konzipiert und durchgeführt wird. Aber die Praxis müßte zeigen, wie weit er bei den gegebenen gesellschaftlichen Interessengegensätzen zu gehen vermag.

2. Auch der bei Wolsk zugrundeliegende Interessenbegriff bedürfte wohl noch der Präzisierung. Aber es ist klar, daß nicht an eine schlichte Neuauflage der alten pädagogischen Forderung gedacht ist, Sachinteresse aus »natürlichen« Problemsituationen zu entwickeln. Hier wird nicht (oder jedenfalls erst in zweiter Linie) auf spezielle Erkenntnisse abgehoben (wie etwa in dem berühmten Milchbüchsenbeispiel auf die physikalischen Eigenschaften der Luft), sondern auf die Ebene, auf der man als Mensch im täglichen Umgang mit anderen Menschen immer wieder und unmittelbar be-

troffen ist, die Ebene des Verhaltens.

3. Wolsk sagt einiges darüber, was die Schüler innerhalb des von ihm gesetzten Rahmens tun und erkennen »können«, aber man erfährt nicht, welches Verhalten in den bisherigen Versuchen aufgetreten ist und unter welchen konkreten sozialen und schulorganisatorischen Bedingungen es zustande gekommen ist. Wiederum können wir nur auf mündliche Äußerungen zurückgreifen, aus denen hervorgeht, daß das Verhalten, das hier als *Möglichkeit* geschildert wird, auch *tatsächlich* aufgetreten ist, und zwar nicht im Rahmen von Modellschulen, sondern in gängigen Schultypen. Es ist zu hoffen, daß die an dem UNESCO-Versuch beteiligten Lehrer eine detaillierte Beschreibung ihrer Ergebnisse und Voraussetzungen geben werden.

4. Unklar bleibt, *wie* die Kinder bei der Evaluation der »critical incidents« über die unmittelbare Erfahrung hinausgelangen sollen. Welche Rolle spielt hier der Lehrer? Zu vermuten ist, daß es eines ganz besonderen pädagogischen Geschicks bedarf, um an dieser Stelle nicht einfach in die alte Rolle des Wissensvermittlers zurückzufallen. Wie erwerben die Kinder die »Fähigkeiten«, die sie benötigen, um das freigesetzte, bewußt gemachte Interesse an einer bestimmten Fragestellung verfolgen zu können, wenn der Lehrer sich tatsächlich darauf beschränkt, bloß »Assistent« der Kinder, »Berater« auf Anforderung zu sein, wie David Wolsk sagt?

5. Wie soll vermieden werden, daß auch dieser Ansatz sich zugunsten der gesellschaftlich Privilegierten und zuungunsten der Benachteiligten auswirkt? Diese Frage stellt sich besonders dann, wenn auf die Möglichkeiten der *Eltern* verwiesen wird, die sich entwickelnden Informationsbedürfnisse der Kinder zu befriedigen.

6. Fraglich erscheinen schließlich die Annahmen über die *Ursachen* menschlichen Verhaltens, die, nach einigen Formulierungen zu urteilen, dem Projekt zugrunde liegen. Es sind letztlich kaum die »Annahmen über menschliches Verhalten«, die entscheidende soziale und politische Entscheidungen bedingen (obwohl sie zweifellos eine Rolle spielen). Die Frage ist überhaupt, ob es sinnvoll ist (und wenn, für wen), von menschlichem Verhalten schlechthin, von »allgemeinen Regeln« des Verhaltens und vom Begriff »des« Menschen auszugehen bzw. den Schülern diese ideologischen Positionen zu

suggestieren. Daß es sich um solche handelt, kommt besonders deutlich dort zum Vorschein, wo internationale Verständigung auf Schulebene vorbereitet werden soll: Wolsk geht offensichtlich von der inzwischen als unhaltbar erwiesenen Annahme der frühen Friedensforschung aus, daß Einstellungen (attitudes), Vorurteile, Stereotype usw. die internationalen Beziehungen *wesentlich* beeinflussen. Es sind aber (jedenfalls in erster Linie) nicht die, die die politischen Entscheidungen determinieren, sondern die materiellen Interessen der in den verschiedenen Ländern herrschenden Klassen.

Es zeigt sich also, daß die Lehrer durch die Auswahl der Spiele und Fragestellungen auch in diesem Modell immer noch einen relativ großen Spielraum zur Manipulation der Schüler haben; diese wird auch dann noch in gewissem Ausmaß stattfinden, wenn der Lehrer, wie zweifellos Wolsk selbst, die größten Anstrengungen unternimmt, sein Verhalten von Steuerungsversuchen freizumachen. Es wäre also ein Irrtum anzunehmen, diese Methode führe *automatisch* zu demokratischeren Strukturen, zumal sie in ihrer (denkbaren) Totalität und Konsequenz in einer bürgerlich-demokratischen Gesellschaft wohl kaum durchzuhalten ist. (Diese Schwierigkeit teilt sie allerdings mit allen »realutopischen« Ansätzen, z. B. mit der Erziehungstheorie von Bertolt Brecht, die übrigens in einigen Punkten interessante Parallelen zur Theorie von Wolsk aufweist)³¹. Die Methode würde, konsequent angewandt, den Verzicht auf eine mit 18 Jahren »fertige«, abfragbare »Allgemeinbildung«, den Verzicht auf Leistungsvergleiche, Zensuren, Versetzungen und Examen bedeuten. Wenn der Interessenansatz entsprechend den Erkenntnissen der Neurophysiologie (und der Sozialwissenschaften) konsequent praktiziert wird – und die Versuche von Wolsk scheinen uns trotz der oben formulierten Fragen und Bedenken ein beachtlicher Schritt in dieser Richtung zu sein –, würden sich vermutlich ernsthafte gesellschaftliche Widerstände bemerkbar machen, wenn die Schüler den Ursachen der auf der interpersonalen wie auf der lokalpolitischen und internationalen Ebene ernsthaft und hartnäckig nachzugehen versuchten.

³¹ Vgl. dazu R. Steinweg, Das Lehrstück, Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1972, insb. Kap. 8.

Darauf aber sollte man es anlegen: Wenn die Annahme zutrifft, daß unterschiedliche soziale Klassenlagen unterschiedliches Verhalten erzeugen (und dafür gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Anhaltspunkten aufgrund von – wenn auch nicht unproblematischen – empirischen Untersuchungen), dann müßte das hier entwickelte Curriculum dazu führen, daß die Kinder umgekehrt nach einiger Zeit *Klassengegensätze* hinter den Verhaltensgegensätzen entdecken. Der Lehrer müßte sie gar nicht dahin führen. Er müßte entsprechende Beobachtungen lediglich vorsichtig aufgreifen und Anregungen geben, sie weiter zu verfolgen. Da der Interessenansatz notwendig das soziale Umfeld der Schule einschließt (selbst wenn nicht direkt mit entsprechenden Untersuchungsprojekten gearbeitet würde, wie Wolsk sie vorschlägt), müßte allerdings der Lehrer nach einiger Zeit wohl innerhalb der zutage tretenden Klassen- bzw. Interessengegensätze Partei nehmen. In den letzten Jahrzehnten haben die Lehrer – anders als die von Marx wiederholt erwähnten kleinen französischen »Schulmeister« – in der Regel Partei für die Privilegierten ergriffen (wenn auch unbewußt). Die konsequente Praktizierung des Interessenansatzes würde sie zwingen, falls sie den Kontakt zur Mehrheit ihrer Schüler nicht verlieren wollen, Partei für die Ausgebeuteten zu nehmen. (Das könnte durchaus ohne umgekehrte Unterdrückung und Benachteiligung der Schüler mit »besserer« Herkunft geschehen; so wie die meisten »radikalen« Schüler und Studenten bisher aus der »kleinen« und »großen« Bourgeoisie kommen, so dürfte es auch weiterhin möglich sein, solche Schüler allmählich und behutsam für die Solidarität mit den unteren Klassen zu gewinnen.) Schon die bloße, partielle Anwendung des Interessenansatzes würde einzelne Lehrer vermutlich auf die Dauer nötigen, sich im oben unter III erörterten Sinne zu organisieren, wenn solche Anwendung über das Experimentalstadium hinausgelangte und zu einem Massenphänomen innerhalb der Schule würde.

Es erscheint nicht völlig undenkbar, daß über diesen Ansatz bei konsequenter Elternarbeit auch die halb oder ganz proletarischen Teile der Elternschaft durch die Aktivitäten ihrer Kinder Bewußtseins- und Lernprozesse durchmachen, die zur Solidarität beitragen. Dann wäre die oben unter III erhobene Forderung nach gesamtge-

sellschaftlicher politischer Tätigkeit der Lehrer keine bloße Forderung mehr, sondern Lehrtätigkeit und politische Tätigkeit fielen weitgehend zusammen. Die politisch-gewerkschaftliche Organisation der Lehrer wäre nicht mehr in Gefahr, zur bloßen Ständevertretung zu degenerieren. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß eine gesamtgesellschaftliche Strategie ausschließlich von der Schule ausgehen könnte oder dort anzusetzen habe. Aber die Schule könnte u. E. doch in wesentlich stärkerem Ausmaß als bisher zur Konsolidierung der emanzipatorischen Bewegungen beitragen.

Außerschulische internationale friedenspädagogische Aktivitäten sollten nach der Vorstellung anderer Teilnehmer sowohl über etablierte Institutionen (wie die UNESCO, die World Federation of United Nations Associations, Gewerkschaften, Pfadfinder und andere Jugendorganisationen) als auch über neue, speziell der Friedenserziehung dienende Institutionen organisiert werden. Von letzteren erhoffte man sich breitere Wirkungsmöglichkeiten, indem sie neue Projekte und Programme entwickeln und auf die bestehenden Institutionen einwirken könnten. Konkret diskutiert wurden aber im wesentlichen nur die bereits üblichen Sommerschulen, wobei man sich für eine pluralistische Konzeption aussprach und dafür, daß die Teilnehmer »aus verschiedenen sozialen Schichten, aus verschiedenen Bildungsniveaus oder auch aus sozialen Randgruppen« kommen sollten.

Vorgeschlagen wurde ferner die Einrichtung eines »Internationalen Sekretariats für Friedenserziehung« das von einem »Komitee für Friedenserziehung« innerhalb der IPRA (International Peace Research Association) getragen werden sollte und folgende Aufgaben hätte: 1. Sammlung und Vermittlung von Informationen über Projekte und Erfahrungen in verschiedenen Ländern (gedacht wurde auch an eine Art »Datenbank« für solche Zwecke), 2. die Koordination solcher Projekte³². Das IPRA-Mitteilungsblatt soll auch dazu dienen, Informationen über Projekte und Verbindungspersonen schnell zugänglich zu machen. Es würde damit vorerst

³² Für die Jahre 1972-74 ist Christoph Wulf zum Sekretär des Education Committee der International Peace Research Association gewählt worden. Adresse: 6000 Frankfurt/Main, Schloßstr. 29

auch die »Datenbank« für friedenspädagogische Projekte ersetzen³³.

VI. Zur Struktur künftiger friedenspädagogischer Strategiediskussionen: Die Arbeitsgruppe mit der größten Teilnehmerzahl stand vor dem Dilemma, Durchsetzungsstrategien diskutieren zu wollen für Ziele, die in den vorausgegangenen Plenumsdiskussionen nur sehr allgemein oder aber so spezifisch bezeichnet worden waren, daß Einigkeit darüber in der Arbeitsgruppe nicht vorausgesetzt und auch nicht in einer kurzen »Ziel«-Diskussion hergestellt werden konnte. Hinter der Zielformulierung »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« wurden eine Reihe von z. T. gegensätzlichen, z. T. zu vereinbarenden, aber in jedem Fall ziemlich disparaten Zielsetzungen sichtbar. Die Spanne reichte von der Erziehung zu Klassenbewußtsein und aktiver Parteinahme im Klassenkampf (Benedetto Sajewa) bis zur Erziehung zu einer allgemeinen, unbestimmten »Friedensfähigkeit« (Beispiel 11). Von einigen wurde Friedenserziehung gleichgesetzt mit »guter« d. h. demokratischer (Nikolaas Rodenburg) oder »politischer« Erziehung schlechthin (Hartmut v. Hentig); andere verstanden darunter auch die inhaltliche Vermittlung spezifischer Ergebnisse der Friedensforschung (u. a. John Shippee), wobei man sich aber darin immerhin einig war, daß »Friedenserziehung« nicht zu einem Schulfach degradiert werden dürfte, da das mit Sicherheit bedeuten würde, sie unwirksam zu machen. (Man stelle sich nur vor, in einem obligatorischen Fach »Friedenserziehung« müßten Zensuren erteilt werden!) Friedenserziehung, so wurde formuliert, müsse als Prinzip den Unterricht im ganzen bestimmen.

Der Vorschlag, »so zu tun, als ob« die Ziele gegeben seien und sich auf die *Widerstände* zu konzentrieren, auf die jede, wie auch immer geartete oder intendierte, Schulreform trifft (Hartmut v. Hentig), konnte natürlich nicht verhindern, daß die Diskussionsbeiträge genauso disparat nebeneinandergestellt wurden, wie es die Zielvorstellungen waren. In einer Untergruppe einigte man sich später dar-

³³ Vgl. International Peace Research Newsletter, herausgegeben von: International Peace Research Association, Secretariat, International Peace Research Institute, P. O. Box 5052, Oslo 3, Norwegen; vgl. insbesondere: Vol. 11, No. 1 u. 2, 1973: Special issue on PEACE EDUCATION, hrsg. v. Christoph Wulf.

auf, daß Ziele und Mittel nicht zu trennen seien; aber auch mit dieser Einsicht war keine Basis für die Ausarbeitung konkreter und auf allen erforderlichen Ebenen genau kalkulierter Strategien gegeben.

Der Anspruch, eine Strategie zu entwickeln, wie »Friedenserziehung« als Unterrichtsprinzip in Gesellschaft und Schule konkretisiert und durchgesetzt werden kann, konnte bei diesen Voraussetzungen nicht eingelöst werden. Schon die Formulierung des Kongreßthemas »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« ist etwa genauso plausibel wie die Forderung nach einer »Erziehung zu Freiheit von Hunger«. Die Mehrheit der Teilnehmer schien sich indessen darin einig zu sein, daß Friedenspädagogik sich nicht als Erziehung zu (beliebiger) »Friedfertigkeit« mißverstehen dürfe, daß sie vielmehr die gesellschaftlichen Ursachen der »organisierten Friedlosigkeit«, »strukturelle Gewalt« als Konstituente von Herrschaft etc. in der Schule zu diskutieren und von daher systemverändernde Handlungsmodelle zu entwickeln habe. »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit«, so verstanden, würde sich einreihen in eine unmißverständlich sozialistische Durchsetzungsstrategie im Bereich der Schule und in der sie tragenden Gesellschaft. Als solche müßte eine künftige Strategiediskussion folgende Dimensionen erfassen:

1. *Einschätzung der Schule im Bezugsrahmen Gesellschaft*

Hier müßten Funktionen der Schule historisch eingeschätzt und unterschiedliche Interessen, die sich mit Schule verbinden, ausgemacht werden. Die Untersuchung der »Bildungsökonomie« würde vermutlich die enge Verzahnung von Schule und staatlichen Institutionen einerseits und den Interessen der monopolisierten Privatwirtschaft andererseits herausstellen.

2. *Entfaltung der Zielvorstellungen im Sinne der Demokratisierung*

Hier müßte die Perspektive der Friedenserziehung als Teil des gesamtgesellschaftlichen Kampfes artikuliert werden. Daraus und aus der Bestimmung der Voraussetzungen für Frieden sind die konkreten Zielvorstellungen für die koordinierte Umgestaltung von Schule und Gesellschaft zu entwickeln.

Als Teil einer sozialistischen Strategie (weil Aufklärung über und

Beseitigung der Ursachen von Friedlosigkeit einschließend) steht Friedenspädagogik im Widerspruch zum herrschenden System, zu den Interessen eben jener, die vom Krieg bzw. seiner extensiven Vorbereitung profitieren, für die somit »Frieden« nur ideologischen Wert besitzt. Die Macht dieser Kräfte und die dagegen verfügbaren Kräftepotentiale müssen genau kalkuliert werden.

4. Entwicklung einer Durchsetzungsstrategie gemäß dem Prinzip der »Doppelstrategie«

Aus (3) folgt, daß eine Durchsetzungsstrategie zwei Komponenten haben muß: Sie muß (a) eine Mobilisierungsstrategie umfassen, um das Kräftepotential auszuschöpfen, und (b) eine tagespolitische Reformstrategie, um Gegenmachtpositionen zu verbreitern. Erst mit der Klärung dieser Ebenen wird ein geeignetes Instrumentarium entwickelt werden können, das es erlaubt, den Wert von Modellen und bestimmten Aktionen zu beurteilen. Erst dann kann u. E. eine sinnvolle Zielgruppendifferenzierung einsetzen.

5. Planung und Entwicklung von geeignetem Spiel- und Unterrichtsmaterial

Will man Entwicklung einer gerechten und friedlichen Gesellschaft als eine langfristige Perspektive und Aufgabe begreifen, so ist auch die dafür notwendige »Mobilisierung« weniger punktuell, tagespolitisch, sondern als politisches Prinzip zu verstehen.

Der Schule, den Lehrerbildungs- und anderen Bildungsinstitutionen kommen dabei wesentliche vorbereitende und teilhabende Funktionen zu. Die Planung und Entwicklung von didaktischen Konzeptionen und Materialien ist deshalb unbedingt erforderlich.