

## Vorwort

Die hier vorgelegten Materialien sind das Ergebnis intensiver Diskussionen auf der ersten in Europa durchgeführten internationalen Konferenz zur Friedenserziehung in Bad Nauheim 1972. Diese wurde vom Herausgeber unter dem Titel »Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit« initiiert und führte nahezu 300 Wissenschaftler, Lehrer und Schüler aus allen Teilen der Welt zusammen.

Während der viertägigen Dauer der Konferenz wurden zahlreiche Fragen, Probleme und Konzeptionen der Friedenserziehung erörtert sowie Ansätze und Verfahren zu ihrer Realisierung diskutiert. Dieser Band soll die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen und damit die Fortführung der Diskussion und eine Weiterentwicklung der auf der Konferenz vorgetragenen Ansätze ermöglichen.

Die Konferenz wurde mit Unterstützung der folgenden Institutionen und Organisationen durchgeführt:

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung

Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

International Peace Research Association (Education Committee)

Institute for World Order (New York).

Christoph Wulf



## I. Einleitung: Friedenserziehung in der Diskussion

Seit einiger Zeit hat Friedenserziehung in der Bundesrepublik ein erhebliches Interesse gefunden<sup>1</sup>. Ihre Aktualität wird immer wieder durch Nachrichten über zahlreiche Formen der Friedlosigkeit wie Kriege, Gewalttätigkeiten und Erscheinungen »struktureller Gewalt« (vgl. Galtung) in den verschiedenen Teilen der Welt deutlich. Friedenserziehung kann in einer vorläufigen Funktionsbestimmung als der Versuch der Erziehung begriffen werden, die verschiedenen Formen der Gewalt und der Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich im Rahmen der Erziehung zu thematisieren, ihre Ursachen zu analysieren und nach Möglichkeit zu ihrer Überwindung beizutragen. Friedenserziehung, die sich in dieser Weise auf die Analyse der Bedingungen der Friedlosigkeit und der Gewalt richtet, muß zu einem wesentlichen Teil auch als Konflikterziehung begriffen werden, die ihre Aufgabe sowohl in der Behandlung von Konfliktformationen im Makrobereich internationaler und gesamtgesellschaftlicher Politik als auch im Mikrobereich der Lebenswelt der Schüler sowie in der Analyse ihrer wechselseitigen Bedingtheit hat.

Friedenserziehung ist gegenwärtig nicht nur in der BRD ein Anliegen der Erziehung. Auch in vielen anderen Ländern wird sie als eine Aufgabe der Erziehung angesehen. Dabei werden allerdings durchaus unterschiedliche Konzeptionen der Friedenserziehung artikuliert. So zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Zielen einer Friedenserziehung in der »Dritten Welt« und denen in den sozialistischen Ländern. Während z. B. in Indien ihre wichtigste Aufgabe darin besteht, den Menschen der Unterschicht eine bessere Erziehung zu Teil werden zu lassen und damit dazu beizutragen, das Wissensmonopol der Bildungseliten abzubauen, ihre Macht zu vermindern und so eine Gesellschaft der Gewaltlosigkeit zu entwickeln (vgl. Dasgupta), besteht die Hauptaufgabe der Friedenserziehung z. B. in Ungarn darin, in der jungen Generation die Erinnerung an die Schrecken des Weltkrieges wachzuhalten und sie zur »Friedensliebe« und zur Bereitschaft zur Koexistenz zu erziehen (vgl. Halász). Beide Ansätze unterscheiden sich konzeptuell

wieder erheblich von den vorliegenden Konzeptionen und Bemühungen in den USA (vgl. Mendlovitz) und in Westeuropa (vgl. z. B. ter Veer; Deleu; Vesa; Pikas).

Friedenserziehung verfolgt also regional unterschiedliche Zielsetzungen. Dennoch kristallisieren sich in der Diskussion über die unterschiedlichen Konzepte auch zahlreiche gemeinsame Vorstellungen heraus, die sich als überregionale Ziele bezeichnen lassen. Zu ihnen gehören z. B. die Verhinderung manifester und der Abbau struktureller Gewalt, das Engagement für Ausgebeutete und Unterdrückte und die Verbesserung der Möglichkeiten zur Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Wie die Realisierung dieser allgemeinen Ziele in den verschiedenen Gesellschaftssystemen angegangen wird, bleibt allerdings eine nur unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen beantwortbare Frage.

Erziehung zum Frieden ist politische Erziehung<sup>2</sup>. In der Bundesrepublik knüpft sie unmittelbar an die am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre entwickelten Konzeptionen schulischer und außerschulischer politischer Bildung an<sup>3</sup>. Die Intentionen politischer Bildung wie Emanzipation, Demokratisierung, Mitbestimmung, Engagement in der politischen Praxis, Fähigkeit zur Ideologiekritik u. a. werden unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen in der BRD auch zu Zielen der Friedenserziehung. Die Identifizierung mit diesen auf eine Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen gerichteten Intentionen politischer Bildung ergibt sich aus dem unmittelbaren Interesse der Friedenserziehung an der Veränderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen in Richtung auf den Abbau »struktureller Gewalt« (Galtung) und die Beseitigung »organisierter Friedlosigkeit« (Senghaas)<sup>4</sup>.

Darüber hinaus hat Friedenserziehung eine Reihe weiterer spezifischer Ziele, die im Rahmen politischer Bildung bislang wenig thematisiert wurden. Daß diese konkreten Ziele gegenwärtig als Aufgaben politischer Bildung in das Bewußtsein einer größeren Öffentlichkeit gelangen, geht u. a. auf die Ergebnisse der Friedensforschung zurück, die in den letzten Jahren Material zu einer veränderten Beurteilung der internationalen Beziehungen geliefert hat, das zugleich zu einer neuen Einschätzung zahlreicher innergesellschaftlicher Bedingungen geführt hat. Es gelang der Friedensforschung,

insbesondere in ihren Untersuchungen zur strukturellen Gewalt und organisierten Friedlosigkeit, die Interdependenz von internationalen und innergesellschaftlichen Machtstrukturen herauszuarbeiten. So ergaben z. B. die Analysen zur Rüstungs- und Abschreckungsproblematik sowie zu den internationalen Abhängigkeitsstrukturen deren unmittelbare Dependenz von den ökonomischen und politischen innergesellschaftlichen Strukturen. Infolge dieser Erkenntnis wandte sich ein Teil der Friedensforschung auch in verstärktem Maße der Analyse der entsprechenden innergesellschaftlichen Bedingungen zu. Dabei blieb im allgemeinen ihr erkenntnisleitendes Interesse auf die Analyse der Interdependenz entsprechender internationaler und innergesellschaftlicher Strukturen gerichtet. In einzelnen Fällen überwog stärker das Interesse an den internationalen Beziehungen, in anderen das Interesse an den innergesellschaftlichen Strukturen der Friedlosigkeit.

Für die Friedenserziehung ergibt sich aus dieser Orientierung der Friedensforschung die Aufforderung, ihr erkenntnisleitendes Interesse sowohl auf die Behandlung der Friedensproblematik auf internationaler als auch auf innergesellschaftlicher Ebene sowie auf die Analyse ihrer Interdependenz zu richten. Dabei geht man von der Erwartung aus, daß es durch eine entsprechende innerschulische und außerschulische Bewußtseinsbildung und den aus ihr resultierenden Aktionen zu einer allmählichen Veränderung innergesellschaftlicher Strukturen kommen kann, die auch einen Beitrag zu einer Veränderung des internationalen Systems leisten kann. So lassen sich z. B. mit Nicklas und Ostermann<sup>6</sup> die folgenden acht an den Fragestellungen und Erkenntnisinteressen der Friedensforschung orientierten Lernzielzusammenhänge identifizieren:

- Lernzielzusammenhang Gesellschaft
- Lernzielzusammenhang Interesse
- Lernzielzusammenhang Emanzipation
- Lernzielzusammenhang strukturelle Gewalt und Herrschaft
- Lernzielzusammenhang Konflikt
- Lernzielzusammenhang Aggression
- Lernzielzusammenhang Vorurteile
- Lernzielzusammenhang internationales System und Krieg.

Die Mehrzahl der Ziele der Friedenserziehung in der Bundesrepublik lassen sich in etwa im Rahmen dieser acht Lernzielzusammenhänge bestimmen. Dabei zeigt es sich, daß die Grenzen zwischen den einzelnen Lernzielzusammenhängen fließend sind und immer wieder einer neuen situativ unterschiedlichen Definition bedürfen, an der die Betroffenen beteiligt sein müssen.

Friedensforschung, Friedenserziehung und Friedensaktion stehen in engem Interaktionszusammenhang und in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander. Friedensforschung kann sich nicht damit begnügen, eine kritische Analyse bestehender Strukturen kollektiver Friedlosigkeit zu liefern; sie muß sich – will sie ihrem Anspruch, einen Beitrag zur Schaffung des Friedens zu leisten, gerecht werden – der gesellschaftlichen Praxis zuwenden und sich für ihre Veränderung in Richtung auf den Abbau struktureller Gewalt einsetzen. Sie bedarf der Entwicklung einer Praxeologie (vgl. Senghaas), als deren Teil man Friedenserziehung begreifen kann. Zugleich aber wird Friedenserziehung, die sich als eine Bewußtseinsveränderung unter emanzipatorischen Zielsetzungen versteht, auf die Ergebnisse der Friedensforschung verwiesen. So bedarf etwa eine angemessene Behandlung des Rüstungskomplexes, der internationalen und innergesellschaftlichen Abhängigkeits- und Herrschaftsstrukturen, der Aggressions- und Vorurteilsproblematik der Berücksichtigung entsprechender Ergebnisse aus der Friedensforschung, die es unter Bezugnahme auf die konkreten Bedürfnisse, subjektiven und objektiven Interessen der Adressaten in die Erziehung einzubringen gilt. Friedenserziehung und Friedensforschung verweisen auf friedensrelevante Aktionen, wie sie z. B. im außerschulischen Bereich von Bürgerinitiativen oder anderen in der praktischen Friedensarbeit engagierten Gruppen<sup>7</sup> unternommen werden. Denn Friedensforschung und Friedenserziehung werden ihren Zielen nur gerecht, wenn die Ergebnisse der Friedensforschung und ihrer Verwendung im Rahmen politischer Bewußtseinsbildung auch zur Veränderung des Verhaltens einzelner oder ganzer Gruppen führen und damit zum tatsächlichen Abbau der Bedingungen struktureller Gewalt beitragen. Andererseits bedarf die praktische Friedensarbeit einer selbstkritischen Reflexion ihrer Ziele, Ansatzpunkte und Verfahren, bei der sie auch die Ergebnisse der Friedensforschung und

die Erfahrungen der Friedenserziehung benötigt. Somit erweist sich die wechselseitige Verschränkung von Friedensforschung, Friedenserziehung und Friedensaktion als Voraussetzung für die optimale Realisierung jedes einzelnen Bereichs der Friedensbewegung.

Friedenserziehung muß ihre theoretischen Voraussetzungen, wie sie durch die Friedensforschung und eine an entsprechenden Fragestellungen interessierte Erziehungswissenschaft geschaffen werden, sowie die ihr in der gesellschaftlichen Praxis gesetzten Grenzen mit in die Definition ihrer Ziele, Ansätze und Realisierungsstrategien einbeziehen. Als eine kritische Friedenserziehung muß sie Gesellschaftskritik sein. Zugleich muß sie Strategien entwickeln, um die kritisierten gesellschaftlichen Gegebenheiten wenigstens punktuell zu verändern<sup>8</sup>. Friedenserziehung muß ihre Voraussetzungen und ihren gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang thematisieren und im Rahmen ihrer Selbstdefinition kritisch berücksichtigen (vgl. Gamm). Nur so kann sie sich davor schützen, daß sie in einer ihren Intentionen widersprechenden Weise realisiert wird. So verstanden muß Friedenserziehung wie jedes Konzept der Erziehung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ein ideologiekritisches Element enthalten, das gleichsam eine Metaebene friedenspädagogischer Reflexion darstellt.

Wird Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung und als Vermittlung von Handlungsdispositionen verstanden, darf sich ihre Konzeptualisierung nicht auf die unter unmittelbarem Bezug auf die Friedensforschung und die Interessen ihrer Adressaten gewonnenen Zielvorstellungen und Inhalte begrenzen. Friedenserziehung muß auch im Hinblick auf adäquate Kommunikationsformen konzeptualisiert werden<sup>9</sup>. Die schulischen und außerschulischen Formen der Kommunikation müssen den auf Abbau von Gewalt und Friedlosigkeit gerichteten inhaltlichen Zielen entsprechen, müssen also selbst auch von sublimen Formen struktureller Gewalt frei sein. Friedenserziehung wird in adäquater Weise nur im Prozeß herrschaftsfreier Kommunikation stattfinden können, bei der eine Partizipation der Beteiligten an den sie betreffenden Entscheidungen möglich ist. Diese im Rahmen der Friedenserziehung anzustrebende Kongruenz von Zielen und Formen stellt Friedenserziehung innerhalb und außerhalb der Schule vor neue didaktische und me-

thodische Aufgaben, die im Rahmen friedenspädagogischer Reflexion bislang nur eine geringe Rolle gespielt haben.

Eine weitere wichtige Frage zielt darauf, inwieweit Friedenserziehung in einer Gesellschaft organisierter Friedlosigkeit als Gesellschaftskritik zu konzipieren ist, die versuchen muß, die in der Gesellschaft enthaltenen Formen der Gewalt aufzudecken und nach Möglichkeit abzubauen. Dieses (im II. Kapitel) von Galtung, Gamm und Vilmar von verschiedenen Perspektiven angesprochene Problem zieht sich durch die gegenwärtige Diskussion um unterschiedliche Konzeptionen der Friedenserziehung. Es wird ebenfalls im Zusammenhang mit den Projekten und Ansätzen thematisiert und weiter verfolgt, die sich stärker auf innergesellschaftliche Strukturen beziehen (vgl. z. B. Emer/Schierholz; Gronemeyer), taucht im Kontext mit der (im dritten Kapitel behandelten) Frage auf, wie Strategien zur Beeinflussung der Politik (Makrobereich) mit entsprechenden Strategien zur Beeinflussung des Bewußtseins und des Verhaltens von Individuen (Mikrobereich) koordiniert werden können und wird schließlich dort ein zentrales Anliegen, wo es um die Behandlung des Nord-Süd-Konflikts geht. Denn hier sind die eine Gesellschaftskritik herausfordernden Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse am eklatantesten. Diese Dependenz der »Dritten« von der »Ersten Welt« bildet gegenwärtig ein weiteres Hauptthema der friedenspädagogischen Diskussion (vgl. Kapitel IV; Meueler; ter Veer). Zur Beschreibung und Deutung dieser Beziehungen dient häufig das Zentrum-Peripherie-Modell (vgl. z. B. Seidelmann), mit dessen Hilfe die Situation der Länder der »Dritten Welt« innerhalb des internationalen Systems herausgearbeitet und der Charakter des Nord-Süd-Konflikts verdeutlicht wird. Für einige Friedensforscher stellt sich der Ost-West-Konflikt sogar als eine spezielle Form des Nord-Süd-Konflikts dar (vgl. Senghaas). In der gegenwärtigen Diskussion um Friedenserziehung in Westeuropa kommt ihm allerdings eine geringere Bedeutung zu als den Problemen der »Dritten Welt«. Anders verhält es sich jedoch in den Konzepten der Friedenserziehung in den sozialistischen Ländern, die weiter oben bereits Erwähnung fanden.

Neben den politischen Problemen des internationalen Systems müssen auch die Probleme des Mikrobereichs in verstärktem Maße

Gegenstand der Friedenserziehung sein. Zu ihnen gehört z. B. der Bereich der Aggression. Sie läßt sich adäquat allerdings nur verstehen, wenn die Formen »individueller« Aggression in Zusammenhang mit der Gewaltstruktur der Gesellschaft gebracht werden. Ein solcher Ansatz zum Verständnis und zur Behandlung »individueller« Aggression verweist auf die Notwendigkeit enger interdisziplinärer Kooperation zwischen Psychologen und Pädagogen verschiedener Provenienz (vgl. Kapitel VII). In ihrem Verlauf werden sich unterschiedliche sozialwissenschaftliche und pädagogische Methoden der Analyse und Behandlung ergeben.

Im Zusammenhang mit diesen Problemen ist in der Diskussion auch verschiedentlich auf die Funktion verwiesen worden, die der historischen Dimension zukommt, die z. B. im angelsächsischen Bereich kaum berücksichtigt wird. Sie ist jedoch zum Verständnis von Friedlosigkeit und zur Entwicklung realistischer Strategien zur Verhinderung und zum Abbau von Gewalt unerlässlich. Eine Möglichkeit, die historische Dimension in die Friedenserziehung einzubringen, besteht darin, die Geschichte – wie sie etwa in der Schule unterrichtet wird – unter Kriterien, die aus den Zielen der Friedenserziehung gewonnen werden, aufzuarbeiten und damit zu einer partiellen Neuordnung des Unterrichtsfaches Geschichte beizutragen (vgl. z. B. Kuhn; Genger Kapitel VII). Offen ist zunächst noch, wie eine unter diesen Aspekten aufgearbeitete Geschichte im Unterricht behandelt werden kann. Die Entwicklung von Unterrichtsmodellen und Curricula bietet sich dazu als Strategie an.

Für die Behandlung friedensrelevanter Fragen im innerschulischen Bereich dürfte die Entwicklung entsprechender Curricula eine notwendige Voraussetzung darstellen. Wenn ein technologisches Konzept von Curriculum vermieden werden soll<sup>10</sup>, das die Mitbestimmung der am Unterricht Beteiligten an den sie betreffenden Entscheidungsprozessen verhindert und das somit als Medium den Zielen der Friedenserziehung widerspricht, müssen eine Reihe von Kriterien berücksichtigt werden, die in der letzten Zeit auch im Zusammenhang mit der Diskussion um schulnahe regionale Curriculumentwicklung<sup>11</sup> und offene Curricula<sup>12</sup> erörtert werden (vgl. Lißmann; Ostermann Kapitel VII). Im Zentrum dieser Reflexion steht die Forderung nach Mitbestimmung aller am Unterricht Be-

teiligten und nach der Entwicklung entsprechend strukturierter Curricula. Dabei soll eine enge Zusammenarbeit zwischen Friedensforschern, Lehrern und Schülern angestrebt werden, damit die friedenspädagogischen Ziele auch angemessen realisiert werden können.

In der Diskussion um die Strategien der Friedenserziehung wurde zwar deutlich, daß Curriculumentwicklung und eine entsprechende Lehrerbildung für den schulischen Bereich von zentraler Bedeutung sind<sup>13</sup>. Das darf jedoch nicht den Blick dafür versperren, daß Friedenserziehung auch im außerschulischen Bereich wichtige Möglichkeiten hat. Hier kommt vor allem den Medien eine erhebliche Bedeutung zu, die erst in letzter Zeit allmählich wahrgenommen wird (vgl. Schwalm Kapitel VII). Doch bilden die Medien lediglich einen Teil des außerschulischen Bereichs, in dem Friedenserziehung ansetzen kann. So scheinen Formen von Bürgerinitiativen, die auf die Politisierung der Beteiligten zielen, weitere wichtige Ansätze darzustellen (vgl. Gronemeyer). In dem hier diskutierten schulischen und außerschulischen Bereich der Friedenserziehung zeichnet sich eine charakteristische Tendenz ab. Man begnügt sich nicht mit Reflexionen über Ziele und Verfahren der Friedenserziehung, sondern versucht von vornherein, schulische und außerschulische Praxis unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, wie sie mit Hilfe friedensrelevanter Konzepte und Strategien entsprechend verändert werden kann. Diese in die friedenspädagogische Reflexion einbezogene Intention der Veränderung gesellschaftlicher Praxis wird als ein zentrales Anliegen der Friedenserziehung erkennbar. Das zeigen auch die (in Kapitel VI) beschriebenen Projekte und die von Hofmann und Steinweg (Kapitel VII) berichteten und kritisch eingeordneten vielfältigen Ansätze und Erfahrungen der Realisierung von Friedenserziehung, die für den an ihrer Praxis interessierten Pädagogen wichtige Anregungen enthalten.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu die Bibliographie zur Friedenserziehung S. 258 ff.
- 2 Vgl. dazu: Christoph Wulf (Hrsg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt 1973 (im Druck).
- 3 Vgl. dazu z. B. Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1972; Ulf Lüers u. a., *Selbsterfahrung und Klassenlage, Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung*, München 1971; Rolf Schmiederer, *Zur Kritik der politischen Bildung*, Frankfurt 1971.
- 4 Vgl. dazu: Johan Galtung, *Gewalt, Frieden und Friedensforschung*. In: Dieter Senghaas (Hrsg.), *Kritische Friedensforschung*, Frankfurt 1971; vgl. auch ders., *Abschreckung und Frieden. Studien zur organisierten Friedlosigkeit*, Frankfurt 1972.
- 5 Vgl. hierzu vor allem: H. E. Bahr (Hrsg.), *Politisierung des Alltags – gesellschaftliche Bedingungen des Friedens*, Darmstadt und Neuwied 1972; und die Beiträge von M. Gronemeyer und Emer/Schierholz in diesem Band.
- 6 Hans Nicklas und Anne Ostermann, *Überlegungen zur Ableitung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung*. In: Christoph Wulf a. a. O.
- 7 Vgl. dazu die Dokumentation von Ingeborg Gerritzen, *Praktische Friedensarbeit in der Bundesrepublik*, im Anhang dieses Bandes, die eine relativ breite Übersicht über entsprechende Gruppen gibt, die allerdings nicht alle in ihrer Orientierung dem hier vertretenen Konzept von Friedensarbeit entsprechen.
- 8 Vgl. dazu: Christoph Wulf a. a. O.
- 9 Vgl. in diesem Zusammenhang z. B.: Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg 1971; Klaus Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1972; Dieter Lenzen, *Didaktik und Kommunikation*, Frankfurt 1973.
- 10 Vgl. dazu: Christoph Wulf, *Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum*, München 1973.
- 11 Vgl. dazu: Sabine Gerbaulet u. a., *Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung regionaler pädagogischer Zentren*, Stuttgart 1972.
- 12 Vgl. dazu z. B.: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973) 3; das Heft befaßt sich schwerpunktartig mit der Konzeption offener Curricula.
- 13 Vgl. auch Ingrid Haller und Hartmut Wolf, *Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung*. In: *curriculum konkret* 1 (1973) 1.

