

**Teil D**  
**Friedenserziehung**  
**an den**  
**Schulen**

# Was heißt Friedenserziehung?

## Kernelemente einer Erziehung zum Frieden

Die Friedenserziehung an den Schulen, wie sie auch in dem Rundschreiben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport gefordert wird, umfaßt und verlangt weitaus mehr als die Auseinandersetzung mit speziellen Themen im Fachunterricht. Deshalb sollen im folgenden als Orientierung für interessierte LehrerInnen einige allgemeine Hinweise über die Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden erfolgen. Friedenserziehung umfaßt nach dem hier vertretenen Verständnis drei Kernelemente: die Vermittlung von Friedenskompetenz,<sup>1</sup> die Hinführung zur Friedensfähigkeit sowie die Befähigung zum Friedenshandeln.<sup>2</sup>

### Die Vermittlung von Friedenskompetenz

Friedenskompetenz ist wichtig, um Zusammenhänge begreifen, Entwicklungen einordnen und selbständige Analysen und Strategien zur Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt entwickeln zu können. Friedenskompetenz ist nach unserem Verständnis in erster Linie *Sachkompetenz*. Dazu gehören unter anderem das Wissen über die Ursachen von Krieg und Gewalt, über die individuellen Voraussetzungen von Friedensfähigkeit sowie deren gesellschaftliche und internationale Rahmenbedingungen. Zur Friedenskompetenz gehört aber auch die Einsicht in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Diese Sachkompetenz kann als Teil intentionaler Bildungsarbeit in

der Schule und in der Erwachsenenbildung oder im Rahmen von selbstorganisierten Lernprozessen innerhalb von Basisgruppen vermittelt werden. Ohne Sachkompetenz ist eine verantwortungsbewußte Friedenserziehung nicht möglich, dennoch reicht diese nicht aus, weitere Kompetenzen müssen hinzukommen.

### Anleitungen zur Erlangung von Friedensfähigkeit

Wie kann die Fähigkeit erworben werden, mit individuellen, gesellschaftlichen und internationalen Konflikten umzugehen, die dahinter stehenden Interessen erkennen und Lösungswege suchen zu können? Nachvollziehbare und für alle Menschen verständliche Hinweise für die Erlangung einer solchen individuellen *Friedensfähigkeit* zu geben, gehört zu den schwierigsten Aufgaben der Friedenserziehung. Selbst FriedenspädagogInnen und FriedensforscherInnen müssen hier immer wieder um die eigene Glaubwürdigkeit bemüht sein, denn es kann nicht um die Aufstellung neuer Postulate gehen, sondern vor allem um praktische Hilfen bei der Bewältigung des pädagogischen Alltags. Individuelle Friedensfähigkeit bedeutet beispielsweise die Entwicklung von Ichstärke und Selbstbewußtsein – nicht um andere zu bevormunden, sondern um relativ »störungsfrei« kommunizieren zu können, um eigene Vorurteile zu erkennen und zu bearbeiten, aber auch um am politischen Geschehen so teilhaben zu können, daß ein Engagement in Richtung Gewaltminimierung und Partizipation möglich wird. Die Kenntnis des eigenen Stand-

### Literatur- und Quellenhinweis:

Die Ausführungen im Teil D beruhen auf dem beim Verein für Friedenspädagogik im Herbst 1994 erschienenen Band: Günther Gugel / Uli Jäger: Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen 1994.

orts ist eine wichtige Voraussetzung für *Zivilcourage*. Unter *Zivilcourage* versteht man zum Beispiel, daß die eigene Meinung – auch gegenüber Vorgesetzten – formuliert wird und daß dies nicht nur privat, sondern auch öffentlich geschieht. Die für das eigene Handeln notwendigen moralischen Maßstäbe sollen höher bewertet werden als opportunistische Anpassung, wobei moralisches Handeln jedoch mit dem Erwerb von Sachkompetenz verbunden wird. Die mit der Praktizierung von *Zivilcourage* möglicherweise verbundenen persönlichen Nachteile müssen bewußt riskiert bzw. in Kauf genommen werden. Dies setzt voraus, daß eigene Ängste nicht verdrängt werden.<sup>3</sup> *Zivilcourage* kann auch bedeuten, nötigenfalls den Gehorsam bzw. die Delegation von Verantwortung an den/die Vorgesetzten (oder gar an Strukturen) zu verweigern. Ohne die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln bzw. das Unterlassen von Handlungen ist Friedensfähigkeit nicht denkbar. Für die Friedenserziehung hat diese Einsicht zur Konsequenz, mit Widerspruch, Einwänden und Gehorsamsverweigerung bei Kindern und Jugendlichen sensibel umzugehen. Denn diese Verhaltensweisen können eben nicht nur als »Trotz« oder »Ungezogenheit« gedeutet werden, sondern sind auch Ausdruck einer sich entwickelnden Selbständigkeit sowie von Auseinandersetzung mit Autoritäten.

Oft wird Friedensfähigkeit mit übertriebener Friedfertigkeit verwechselt oder abwertend darauf hingewiesen, daß die sich um Friedensfähigkeit bemühenden Personen zwar moralisch integer sein mögen, aber ansonsten vom Leben wenig verstünden, ja sogar in einer Konkurrenzgesellschaft nicht (über-)lebensfähig seien. Doch genau das Gegenteil ist der Fall. Weder eine Familie, noch eine (Welt-) Gesellschaft kann überleben, wenn das Konkurrenzprinzip als dominierende Triebfeder gesehen wird. Lebens- und Überlebensfähigkeit hängt heute wesentlich von kooperativen und sozialen Fähigkeiten ab: Hierzu gehört es, in und mit Gruppen arbeiten zu können, die Auswirkungen und Folgen des eigenen Handelns auf andere abschätzen und berücksichtigen zu können, sowie verantwortungsvoll mit sich und den anderen und der gemeinsamen Umwelt umzugehen. Um auftretende Problemfelder und »Stolpersteine« erkennen und sie damit auch tendentiell zu überwinden, ist die Fähigkeit, zur Selbstreflexion notwendig. Denn eine immer besser werdende und tiefer reichende Kenntnis der eigenen Person und damit verbunden auch der eigenen Reaktionen ist eine wichtige Voraussetzung für Friedensfähigkeit.

Die Friedensforscherin Hanne-Margret Birckenbach vom Projektverbund Friedenswissenschaften Kiel stellt eine Reihe von persönlichen »Zumutungen« zur Diskussion, denen sich die Einzelnen heute stellen müssen, um Friedensfähigkeit zu erreichen:<sup>4</sup> Dabei geht es zunächst um die Bereitschaft und Fähigkeit, den eigenen persönlichen Beitrag zu einem als verwerflich erkennbaren politischen Interaktionszusammenhang zu beurteilen. Es geht ferner darum, eine Vorstellungskraft über die möglichen negativen Folgen des eigenen Handelns für andere Menschen zu entwickeln. Es geht auch darum, Distanz gegenüber Konformitäts-

druck und Konformitätsneigungen auszubilden sowie Intoleranz gegenüber Gewalt für sich persönlich und im gesellschaftlichen und kulturellen Bereich zu entwickeln. Ein weiterer Bereich besteht darin, persönliche innere Gewaltpotentiale wahrzunehmen, zu thematisieren und sich damit auseinanderzusetzen sowie selbst auf kulturübliche gewaltförmige Handlungsmuster zu verzichten und Alternativen hierzu zu entwickeln. Dabei ist auch das Risiko sozialer Ächtung einzugehen, ohne sich wirklich sozial isolieren zu lassen. Ein wichtiges Lernfeld liegt darüber hinaus in der kreativen Verbindung des permanenten Rechtfertigungsdrucks im Konflikt zwischen Pazifizierung und Gewalt mit politischen Veränderungsperspektiven. Dabei können dann auch objektive Demokratiedefizite angegangen werden. Die Selbstwahrnehmung als Opfer zu durchbrechen und die Selbstachtung als politisches Subjekt zu gewinnen, ist ein weiteres Ziel. Wo und wie solche Fähigkeiten und Eigenschaften sich entwickeln können bzw. zu erwerben sind, ist ein Kernproblem der Friedenserziehung.

#### **Anleitung zum Friedenshandeln**

Schließlich ist die Anleitung zum selbständigen politischen Handeln ein untrennbarer Teil der Friedenserziehung. Manche erwarten, daß sich die Friedenserziehung als pädagogische Abteilerung der Friedensbewegung versteht.<sup>5</sup> Diese Forderung ist durchaus sympathisch, doch die Voraussetzungen, Methoden und Adressaten von *Friedenserziehung* und *Friedensbewegung* sind so verschieden, daß trotz aller Übereinstimmung bei Gewaltkritik und Friedensvorstellungen eine Vereinheitlichung unnötig und dem gemeinsamen Anliegen nicht förderlich wäre. Friedenshandeln zielt auf die Beeinflussung politischer Entschei-

dungen und Entwicklungen auf kommunaler, staatlicher und internationaler Ebene und kann unterschiedliche Formen haben. *Friedenshandeln im engeren Sinne* bedeutet beispielsweise die Teilnahme an Aktionen des gewaltfreien, zivilen Ungehorsams gegen Krieg und Kriegsvorbereitungen. Sie reichen von den Blockade-Aktionen vor Raketenstützpunkten, die vor allem in den achtziger Jahren ein wichtiges Element der Friedensbewegung waren, über Fastenaktionen, mit denen beispielsweise auf die Problematik der Atomtests aufmerksam gemacht wird, bis hin zur Steuerverweigerung. Heute sind Handlungsansätze transnationalen Friedenshandelns besonders bedeutsam, die sich von Projekten internationalen Lernens bis hin zu gewaltfreien Interventionen in Krisenregionen erstrecken. Friedenserziehung hat die Aufgabe, zum politischen Engagement zu ermutigen, gerade auch dadurch, daß die Grenzen dieses Friedenshandelns sichtbar gemacht werden und der Handlungsspielraum greifbar ist. Doch Friedenserziehung muß dazu beitragen, daß sich nicht nur einige wenige besonders engagierte Menschen das »Friedensengagement« aufgrund ihrer finanziellen oder familiären Situation »leisten« können, sondern daß möglichst vielen BürgerInnen, die im normalen Berufs- und Familienalltag stehen, Möglichkeiten zum Engagement eröffnet werden. *Friedenshandeln im Alltag* kann vieles bedeuten. Dazu gehört die Bereitschaft zur Informationsbeschaffung ebenso wie der Mut, in der Schule, am Arbeitsplatz oder beim Stammtisch fremdenfeindlichem Gerede oder Gewaltphantasien bezüglich der Wirksamkeit militärischer Interventionen entgegenzutreten. Es wird deutlich, wie eng Friedenskompetenz, Friedensfähigkeit und Friedenshandeln zusammengehören. Deutlich wird aber auch, wie vieler Anstrengungen

es bedarf, um den Ansprüchen von Friedenserziehung gerecht werden zu können.

## Prinzipien für die Friedenserziehung

Friedenserziehung findet nicht im gesellschaftlichen Niemandsland statt, sondern hat es immer mit offen ausgetragenen oder versteckten Konflikten zu tun. Sie bemüht sich darum, Konfliktgegenstände offen zu legen, sichtbar zu machen und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung zu bieten. Der Umgang mit Konflikten ist sogar gelegentlich als Mittelpunkt der Friedenserziehung bezeichnet worden.<sup>6</sup> Manchmal kann Friedenserziehung zur positiven Beeinflussung von Konfliktverläufen beitragen, im besten Falle sogar Lösungen für die Konflikte erarbeiten. In allen Fällen möchte sie jedoch dazu beitragen, Konflikte weniger gewaltsam auszutragen. Dennoch darf sie um eines falschen Harmoniefriedens willen keinen Beitrag zur Gewöhnung an Konfliktpotentiale leisten. Friedenserziehung steht deshalb immer im Widerspruch zur friedlosen Realität und kann sich nicht darin erschöpfen, die durch gesellschaftliche Realität entstehenden Konflikte auf individueller und gesellschaftlicher Ebene »auszuhalten«, sondern muß auf die Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Interessen zielen (*Prinzip der Konfliktfähigkeit*). Dieses Konfliktverständnis hat der Friedenserziehung oft Kritik eingebracht, weil man ihr vorwirft, durch Enttabuisierung und Problematisierung gesellschaftliche Konflikte erst auszulösen und anzustacheln. Zuletzt wurde dieser Art von »Konfliktpädagogik« sogar Mitverantwortung für die rechtsextreme Gewalteskalation bei Jugendlichen gegeben.

Wie schon erwähnt geht es bei der Friedenserziehung um die Initiierung von sozialen und politischen Lernprozessen<sup>7</sup> im Sinne

der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung. Obwohl Friedenserziehung sich als wertgebundene Erziehung versteht, wäre es mit ihren Prinzipien unvereinbar, einseitig festgelegte Werte und Normen zu indoktrinieren. Deshalb ist der Ausgang der initiierten Lernprozesse prinzipiell offen (*Prinzip der Offenheit*). Weiterhin gilt das *Prinzip der Übereinstimmung*. Die Ziele, die Lerninhalte und die Lernmethoden müssen sich entsprechen. Dies bedeutet u.a., daß im Erziehungs- und Bildungsprozeß weder in der konkreten Situation, noch in der Organisation von Lernprozessen Gewalt angewendet oder produziert werden darf, um nicht in Widerspruch zu dem erstrebten Ziel der gewaltfreien Bearbeitung von individuellen, gesellschaftlichen oder internationalen Konflikten zu geraten (*Prinzip der Gewaltfreiheit*). Friedenserziehung muß sich darüber hinaus an den Bedürfnissen und Problemen ihrer jeweiligen AdressatInnen orientieren (*Prinzip der Bedürfnisorientierung*) und knüpft an den jeweiligen Stand der (Friedens-) Forschung an, ohne jedoch nur deren Mittlerin zu sein (*Prinzip der Überprüfbarkeit*).

Friedenserziehung ist wie jede andere pädagogische Anstrengung auf langfristige Lernprozesse und Veränderungen ausgerichtet und eignet sich nur bedingt für aktuelle Kriseninterventionen im Sinne einer »pädagogischen Feuerwehr«. Klar gesehen werden muß hier die Gefahr der politischen Instrumentalisierung, denn es kann nicht Ziel von Friedenserziehung sein, in Krisensituationen oder bei wachsendem Problemdruck bestimmte moralische Werte oder gar politische Überzeugungen zu vermitteln. Friedenserziehung muß gegenüber allen Autoritäten und Verantwortlichen immer ihre Eigenständigkeit bewahren (*Prinzip der Eigenständigkeit*). Vor dem Hintergrund parteipolitischer Interessen und welt-

anschaulicher Differenzen besteht für Friedenserziehung immer dann die Gefahr der Instrumentalisierung, wenn Begriffe, Ziele und Inhalte nicht geklärt werden.

Schließlich muß Friedenserziehung konsequent für die Berücksichtigung der Interessen der Opfer von Krieg und Gewalt eintreten (*Prinzip der Parteilichkeit*).

## Orientierungen für die Praxis der Friedenserziehung

Die Bemühungen um eine Erziehung zum Frieden sind keine Erscheinung der neunziger Jahre, sondern haben sich in vielen Ländern seit Jahrzehnten, gar seit Jahrhunderten in unterschiedlichen Phasen entwickelt.<sup>8</sup> Zu dieser langjährigen Geschichte des Umgangs mit Gewalt, Krieg oder Aggressionen gehören wissenschaftliche Erkenntnisse (z.B. aus der Friedensforschung) genauso dazu wie ein großer Erfahrungsschatz friedenserzieherischer Praxis.<sup>9</sup>

### Von zentraler Bedeutung: Der Gewalt- und Friedensbegriff

In der Friedenspädagogik wird seit Mitte der sechziger Jahre auf den Friedens- und Gewaltbegriff von Johan Galtung zurückgegriffen. Der norwegische Friedensforscher schlägt vor, immer dann von *Gewalt* zu sprechen, wenn eines der folgenden Grundbedürfnisse des Menschen verletzt sei: Das Überleben, das allgemeine körperliche Wohlbefinden, die persönliche Identität oder die Freiheit, zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können. Gewalt liege immer dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß sie sich nicht so verwirklichen können, wie dies eigentlich möglich wäre (strukturelle Gewalt). Er nennt ein Beispiel: »Eine Lebenserwartung von nur

dreißig Jahren war in der Steinzeit kein Ausdruck von Gewalt, aber dieselbe Lebenserwartung heute (ob aufgrund von Kriegen, sozialer Ungerechtigkeit oder beidem) wäre nach unserer Definition als Gewalt zu bezeichnen.«<sup>10</sup>

Nachdem Galtung Ende der sechziger Jahre zwischen der personalen oder direkten Gewalt einerseits und der strukturellen Gewalt andererseits unterschieden hat, geht er heute einen Schritt weiter: »Heute arbeite ich meistens mit einem Dreieck: direkte Gewalt, strukturelle Gewalt, kulturelle Gewalt. Die strukturelle Gewalt verletzt Bedürfnisse, aber niemand ist direkt Täter und in diesem Sinne verantwortlich. Die kulturelle Gewalt ist die Legitimierung von struktureller oder direkter Gewalt durch die Kultur.«<sup>11</sup>

Die Begriffsbildung von Johan Galtung hat nicht nur Zustimmung, sondern auch Kritik hervorgerufen, in jüngster Zeit am heftigsten von der »Gewaltkommission«. Dies ist eine unabhängige Expertengruppe, die von der Bundesregierung beauftragt worden ist, Analysen und Vorschläge zu Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt zu erarbeiten und deren vierbändiger »Gewaltbericht« seit 1990 vorliegt. Die Kommission verwendete bei ihren Untersuchungen einen engen Gewaltbegriff, in dessen Mittelpunkt »Formen des physischen Zwangs« stehen. Mit dem Begriff der strukturellen Gewalt, so die Kommission, »hat der Gewaltbegriff eine geradezu inflationäre Ausdehnung erfahren, denn jede Art Verhinderung von menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten wird als Gewalt eingestuft. Sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der politischen Diskussion erfolgt die Auswahl des Gewaltbegriffs in dem aufgezeigten Spektrum keineswegs wertfrei. Strategische Zwecke scheinen auf allen Seiten durch. So geht es bei der Ausweitung auf strukturelle Gewalt, die in Zusammenhang mit den neuen Protestbewegungen zu sehen ist,

darum, eine Vielzahl gesellschaftlicher Problemlagen und Mißstände mit dem Gewaltbegriff zu etikettieren, um sie so (Gewalt als »Kampfbegriff«) angreifen zu können. Eventuelle eingesetzte eigene Gewalt erscheint damit lediglich als »Gegengewalt«.<sup>12</sup>

Die Verwendung eines weiten Gewaltbegriffes soll jedoch keinesfalls der Rechtfertigung von »Gegengewalt« dienen, sondern den Kreislauf von Gewalt und Gegengewalt erklärbarer machen. Das Vorhandensein struktureller und staatlicher Gewalt spielt hierbei eine große Rolle, so die Kritiker der »Gewaltkommission«. Sie verweisen z.B. auf

- die drohende oder eingetretene Verletzung oder Tötung von Menschen durch die Zerstörung ihrer natürlichen Lebensgrundlagen mit den Mitteln des »technischen Fortschritts«;
- die drohende oder eingetretene Verletzung oder Tötung von Menschen durch Massenvernichtungswaffen;
- die immer komplizierter werdenden Lebensräume einer Gesellschaft, die für viele Menschen eine undurchschaubare und ängstigende Gestalt annehmen;
- die Anwendung von Gewalt durch staatliche Zwangsorgane.

Bezogen auf einige Formen dieser Gewalt leben wir im gewaltträchtigsten Abschnitt der Gesellschaftsgeschichte, weil erstmals der Fortbestand der Menschheit gefährdet erscheint. Die eingeschränkte Definition von Gewalt lenkt die Suche nach den Ursachen auf Mängel und Defizite in den persönlichen Eigenschaften des Gewalttätigen und den sozialen Erziehungseinrichtungen, denen er unterworfen ist. Politische Konflikte werden auf diese Weise in rechtliche überführt. Diese Perspektive verhindert, Gewalt auch als Handlungsstrategie der Gewaltausübenden, als Reaktion auf eigene Gewalt- und Ohnmachtserfahrung zu ana-

lysisieren, um zu verstehen, aus welchen Gründen Gewalt eingesetzt wird.<sup>13</sup>

Auch die »Gewaltkommission« weist in ihrem Bericht darauf hin, wie wichtig der Einfluß gesellschaftlicher Strukturen - für die Menschen verantwortlich sind - auf die Gewaltakzeptanz von Personen ist. Dieser Zusammenhang muß weiter berücksichtigt werden.

Schwerwiegender sind andere Einwände gegen den »weiten Gewaltbegriff«. Der Pädagogikprofessor Andreas Flitner verweist darauf, daß diese Ausweitung des Begriffes Gewalt zu Unschärfen führt und daß die verschiedenen Stufen der Gewalt leicht verwischen: »Ich bin für einen sparsamen und reduzierten Gebrauch dieses Begriffes, möchte aber nicht verwechselt werden mit denen, die die Gewalthandlungen kriminalisieren, ohne den Zusammenhang zu sehen. (...) Mit diesem Plädoyer für eine Unterscheidung möchte ich keineswegs die Erkenntnis in Frage stellen, die den engen Zusammenhang deutlich gemacht haben zwischen direkter körperlicher oder Waffen-Gewalt und der Art von böser Machtausübung, die von wohlgepflegten Händen und Köpfen ausgehen kann. Ich möchte nur, daß man nicht gleichzeitig und vermischt von verschiedenen Ebenen und Handlungsweisen redet.«<sup>14</sup>

Diese Kritik ist ernst zu nehmen und zwingt alle, die von dem weiten Gewaltbegriff Gebrauch machen, zur Präzision. Denn mit dieser Begriffserweiterung sind die Ansprüche an die Friedenserziehung nicht weniger geworden. Zurecht wird darauf verwiesen, daß es nun darauf ankommt, mehr als in der Vergangenheit das Zusammenwirken und die Eskalationsstufen der drei Gewaltstufen zu beachten und nach Möglichkeiten zu suchen, den Kreislauf zu durchbrechen.<sup>15</sup>

Wie bei der Interpretation von Verfassungen wird auch bei der

Bestimmung von Begriffen die Gefahr der politischen Instrumentalisierung deutlich. Denn Definitionen sind nicht nur Übereinkünfte über Bedeutungsinhalte, sondern eben auch Machtfragen. Die dahinter liegenden Interessen lassen sich nur über die inhaltliche Auseinandersetzung und den Dialog zwischen allen beteiligten Parteien und Personen sichtbar machen.

### **Notwendig: Die Utopie des Friedens**

Doch Friedenserziehung hat ihren Bezugspunkt nicht nur im Negativen durch die Bestimmung dessen, was unter Gewalt verstanden werden kann. Auch das, was unter Frieden verstanden werden soll, läßt sich benennen, wobei es eine allgemeingültige Definition von Frieden weder gibt noch geben kann. Frieden wird häufig als *Zustand* beschrieben, gemeint ist damit die Abwesenheit von Krieg (negativer Frieden). Doch dies reicht nicht aus, denn Frieden ist mehr als kein Krieg, ist mehr als das Schweigen von Waffen: Frieden wird auch definiert als ein zielgerichteter *Prozeß*, in dem es darauf ankommt, daß Menschen mit ihrem Engagement versuchen, Konflikte mit gewaltfreien Mitteln auszutragen, Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und Demokratie zunehmend zu verwirklichen (positiver Frieden).<sup>16</sup> Nach diesem Verständnis ist der Weg das Ziel, wie dies auch Mahatma Gandhi ausgedrückt hat. Dieser Prozeß kann nicht in einen Endzustand münden, der einmal erreicht ist und nicht wieder verloren werden kann. Wird Frieden als Prozeß verstanden, so kann auf der Grundlage der Abwesenheit von Krieg immer weiter an dessen Verwirklichung gearbeitet werden.

Friedenserziehung bezieht ihre Motivation auch aus Friedensutopien, aus den Visionen von Men-

schen, die gezeigt haben, daß Hoffnungen und Träume nicht nur individualistisch sind, sondern sich auch mit politischem Engagement verbinden lassen. Die Vision von Martin Luther King (»I have a dream«) gewinnt ihre Bedeutung nicht durch die Aufzählung von irgendwelchen Phantasien, sondern durch die auf diese Vision abgestimmten und für jeden/jede nachvollziehbaren und dadurch auch kritisierbaren Schritte der Gewaltfreiheit. Nur in diesem Sinne ist es auch sinnvoll, wenn seitens der Friedenserziehung auf die Notwendigkeit von »Vorbildern« verwiesen wird.

### **Erkenntnis: Krieg beginnt nicht nur in den Köpfen der Menschen**

In vielen Schriften und Programmen steht als Begründung für Friedenserziehung ein Satz aus der Präambel der Verfassung der UNESCO aus dem Jahre 1945: »Da Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen, muß in den Köpfen der Menschen Vorsorge für den Frieden getroffen werden«. Zu Recht wird aus dieser Aussage die Vorstellung abgeleitet, daß Menschen lernen können, wie man friedlich zusammenleben und wie Frieden auch weltweit vorbereitet werden kann. In der Friedenspädagogik weiß man entgegen vieler (auch wissenschaftlicher) Mythen, daß niemand »von Natur aus« gewalttätig ist, daß dem Menschen Veranlagungen gegeben sind, die sein Verhalten zwar mit beeinflussen, aber nie vollständig determinieren. Deshalb ist Erziehung prinzipiell sinnvoll und möglich. Ansatzpunkte für jegliche Form der Friedenserziehung sind die emotionalen und kognitiven Grundlagen des Verhaltens und darauf aufbauend die Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungsstrategien von Individuen und Gruppen. Doch bedeutet diese Vorstellung auch, daß sich durch Veränderungen sub-

jektiver Einstellungen und (Vor-) Urteile Kriege und Gewalt abschaffen lassen? Selbstverständlich sind Menschen für Krieg und Gewalt verantwortlich und können diese – wenn sie es wollen und dazu fähig sind – auch beenden, verhindern oder unterlassen. Allerdings ist es oftmals ein weiter Weg, um von der Veränderung der Einstellungen einzelner auch zur Veränderung von gesellschaftlichen und internationalen Machtstrukturen zu gelangen. Ein erster Schritt hierzu ist es, diese Machtstrukturen und die dahinterliegenden Interessensunterschiede zwischen Menschen, Gesellschaften und Staaten sowie Ansätze für Konfliktlösungen überhaupt erkennen zu können. Eine der wichtigsten Erkenntnisse der Friedensforschung für die Friedenserziehung ist, daß es nicht ausreicht, Vorurteile und nationale Stereotypen für die Entstehung von Kriegen und Gewalt verantwortlich zu machen, obwohl diese zur subjektiven Kriegsbereitschaft beitragen und auch instrumentalisiert werden können. Deshalb wäre es trügerisch, sich in der Friedenserziehung nur auf die Veränderungen individueller Einstellungen zu konzentrieren, so wichtig diese auch sind. Die Analyse gesellschaftlicher und internationaler Machtstrukturen muß unverzichtbarer Bestandteil der Friedenspädagogik sein und dem Verstehen von und dem Umgang mit Konflikten auf allen Ebenen sollte eine zentrale Bedeutung zukommen. In der Fachsprache wird dieses Problem – hier die mögliche Friedensfähigkeit des Menschen, dort die organisierte Unfriedlichkeit – als Spannungsfeld zwischen Mikro- und Makroebene diskutiert.<sup>17</sup> Zur Mikroebene werden intrapsychische Komponenten von Personen, die individuellen Verhaltensweisen und Einstellungen von Kleingruppen gezählt, während der Makroebene Interessenverbände, einschließlich Medien und Parteien, Nationalstaaten, regio-

nale Systeme und das internationale System zugeordnet werden. In der Friedenspädagogik müssen diese Ebenen miteinander in Verbindung gesetzt werden.<sup>18</sup> Dies bedeutet jedoch nicht, von unzulänglichen Kausalzusammenhängen auszugehen, sondern den Wirkungszusammenhang zu beachten: »Friedenserziehung muß das Spannungsverhältnis zwischen ›organisierter Friedlosigkeit‹ (Makroreich) und individueller Friedensfähigkeit (Mikrobereich) für ihre Arbeit produktiv nutzen.«<sup>19</sup> Sie kann dies tun, wenn es gelingt, Wege von der persönlichen Betroffenheit hin zur politischen Handlungsfähigkeit zu finden.

### **Perspektiven: Veränderung von Einstellungen und die Beeinflussung von Politik**

Friedenserziehung kann sich in vielen ihrer Aufgabenfelder auf wissenschaftliche Untersuchungen stützen. Über einige ist in diesem Buch zu lesen. Am wichtigsten scheint uns zu sein, daß es für das gesellschaftliche und politische Verhalten sowie für die jeweiligen Überzeugungen und Werthaltungen nicht gleichgültig ist, welchen Erziehungseinflüssen Kinder und Jugendliche ausgesetzt waren und sind.

Untersuchungen über die Sozialisationsbedingungen von Kriegsfreiwilligen und Kriegsdienstverweigerern haben zum Beispiel gezeigt, daß eine Erziehung, die eine Auseinandersetzung mit humanitären Werten ermöglicht, die auf gleichberechtigten Beziehungen aufbaut, die Emotionen nicht tabuisiert, die Lebensfreude und Sinn vermittelt und die diese Dinge nicht postuliert, sondern in den Lebensalltag integriert, bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen dazu führt, daß diese eher Gewalt ablehnen, sich eher sozial und politisch engagieren sowie nach gewaltfreien Möglichkeiten der Konfliktaustragung suchen.<sup>20</sup>

Die bekannten Gehorsamsexperimente von Milgram und die darauf aufbauenden Nachfolge-Untersuchungen haben anschaulich gemacht, daß es einen engen Zusammenhang zwischen den Anweisungen einer vermeintlichen Autorität und der Bereitschaft zur Gewaltanwendung gibt.<sup>21</sup> Für die Friedenspädagogik zentral ist dabei die Erkenntnis, daß die Bereitschaft von drei Viertel der Versuchspersonen, einen Menschen zu quälen oder gar zu töten, nicht mit einem sogenannten angeborenen Aggressionstrieb zu erklären ist: »Etwas Gefährlicheres kommt ans Licht: Die Fähigkeit des Menschen, seine Menschlichkeit abzustreifen, wenn er seine individuelle Persönlichkeit mit übergeordneten Strukturen verbindet. Die Tugenden der Loyalität, der Disziplin und der Selbstaufopferung, die wir am einzelnen so hoch schätzen, sind genau die Eigenschaften, die eine organisierte Kriegs- und Vernichtungsmaschinerie schaffen und die Menschen an bössartige Autoritätssysteme binden.«<sup>22</sup> Friedenserziehung sollte vor diesem Hintergrund darauf ausgerichtet sein, Menschen zu mehr Skepsis gegenüber Autoritäten und zu mehr Verantwortlichkeit für ihr eigenes Handeln zu erziehen.

Eine weitere Erkenntnis ist von grundlegender Bedeutung für die Friedenserziehung. In der jüngsten Geschichte hat sich nämlich mit großer Deutlichkeit gezeigt, daß – wie beim Sturz der SED-Regierung – durch (Friedens-) Engagement sogar festgefahrene gesellschaftliche und politische Strukturen ohne Gewaltanwendung verändert werden können. Selbst in autoritären und totalitären Systemen bleibt Spielraum für Widerstand, der sorgfältig ausgelotet werden muß. Deutlich geworden sind auch die Möglichkeiten der Einflußnahme auf die internationale Politik durch Massenbewegungen. Denn nach dem sorgfältigen Abwägen aller Einflußfaktoren wird niemand den

gewichtigen Beitrag der internationalen Friedensbewegung zum unblutigen Ende des Ost-West-Konfliktes in Abrede stellen können.

Friedenserziehung ist also notwendig und sinnvoll, weil Verhaltens Einstellungen und politische Veränderungen erreicht werden können.

### **Unübersehbar: Die Grenzen der Friedenserziehung**

Doch in der Friedenserziehung muß auch realisiert werden, wie gering ihre Einflußmöglichkeiten und wie vielfältig und stark die Einflüsse sind, welche ihren Zielen entgegenstehen. So weiß man in der Friedenspädagogik, daß Menschen in der Regel nicht nur durch das erzieherisch intendierte Verhalten von Eltern, LehrerInnen oder ErzieherInnen geprägt werden, sondern auch durch ihre alltäglichen Erfahrungen, durch die Art und Weise, wie das gesellschaftliche Zusammenleben organisiert ist und wie mit Problemen umgegangen wird. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, daß die Grenzen für die Friedenserziehung wahrgenommen und in das Handeln einbezogen werden, damit falsche Hoffnungen und Illusionen vermieden werden können. Am Beispiel des gegenwärtigen Umgangs seitens Politik und Gesellschaft mit dem (jugendlichen) Rechtsextremismus wird deutlich, wie eng die Grenzen für Friedenserziehung selbst dann gezogen sind, wenn ein großer Teil der Gesellschaft den Rechtsextremismus verurteilt. Denn Friedenserziehung kann weder gesellschaftliche Grundprobleme wie unzureichend vorhandene bzw. ungleich verteilt materielle Ressourcen lösen noch die Vernachlässigung der Jugendbildung ausgleichen. Friedenserzieherische Maßnahmen gegen Rechtsextremismus werden erschwert, wenn politisch Verantwortliche in allen Parteien nicht in der Lage

sind oder sein wollen, das gesellschaftliche Klima für AusländerInnen und Flüchtlinge freundlicher zu gestalten. Friedenserziehung wird der Boden entzogen, wenn - mit Blick auf schnelle Lösungen - Millionen-Beträge in Projekte gesteckt werden, die pädagogisch fragwürdig sind. Alle Bekenntnisse für ein friedliches Miteinander der Menschen bleiben Makulatur, wenn Mittel für Aufklärungskampagnen gekürzt, Fördermittel für kritische Filmprojekte gestrichen werden oder wenn bei der Ausbildung für ErzieherInnen und LehrerInnen gespart wird.

Friedenserziehung bedarf günstiger politischer Rahmenbedingungen, die ihre Institutionalisierung fördern und eine systematische und kontinuierliche Arbeit gewährleisten. Nur dann hat Friedenserziehung die Chance, ihre Wirksamkeit umfassend entfalten zu können. Dies war leider auch im Wohlstandsland Deutschland nie der Fall. So bleibt Friedenserziehung oftmals nicht viel mehr übrig, als kontinuierlich auf bedrohliche Situationen und Entwicklungen hinzuweisen, damit sie nicht vergessen oder verdrängt werden, die Verantwortlichen zu benennen, Gegenvorschläge zu unterbreiten und im Kleinen an der großen Veränderung zu arbeiten.

# Friedenserziehung an den Schulen: Chancen und Probleme

Friedenserziehung läßt sich nicht auf einzelne Unterrichtseinheiten begrenzen, obwohl diese natürlich von Belang sind. Es geht auch (und zentral) um die Schulkultur, um die Art des Lehrens und Lernens, denn Schule besteht nicht nur aus Unterricht.<sup>23</sup> Bei Kenntnis aller Kritik am »Lernort Schule« beschreibt Brigitte Reich Vorzüge der Institution Schule für eine Erziehung zum Frieden: LehrerInnen verfügen auch in der von vielen Zwängen erfaßten Schule über pädagogische Freiräume, die es für Friedenserziehung zu nutzen gelte.

- Die allgemeine Schulpflicht ermögliche es in einmaliger Weise, gemeinsame Reflexionsprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Meinungen, Vorerfahrungen und »Betroffenheiten« in Gang zu setzen;
- Schule biete die Möglichkeit, daß sich LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam Freiräume erobern;
- Schule habe die Möglichkeit, SchülerInnen mit Erfahrungen zu konfrontieren, die nicht ihrer Erlebniswelt entstammen;
- Schule habe die Möglichkeit, der persönlichen Erfahrung ein Deutungsschema im Sinne von Theoriebildung und Gesellschaftsanalyse zu unterlegen;
- Schule könne jenseits persönlicher Betroffenheit einen systematischen Zugang zu den Strukturen des Unfriedens eröffnen;
- Schule sei nicht an politische Aktualität gebunden und könne somit langfristige Entwicklungen thematisieren.<sup>24</sup>

In diesem Zusammenhang spielt auch das Selbstverständnis der

LehrerInnen eine Rolle. Erziehung läßt sich nur gedanklich und idealtypisch vom Unterricht trennen. Deshalb ist Schulunterricht ohne einen sinngebenden Kontext, ohne die Förderung nicht nur des Lernens, sondern auch der lernenden Personen nicht möglich, wie der Pädagoge Andreas Flitner zeigt. Die Erziehung zu Toleranz und Völkerverständigung – Normen, die in den Länder- und Schulverfassungen immer wieder genannt werden – ist Teil der Schule und Aufgabe der Lehrenden: »Der »unpolitische« Lehrer ist nicht ein Musterstück (wie manche Behörden glauben machen und manche Eltern wünschen), sondern ein pflichtvergessener Erzieher, der entweder aus Angst vor Kollisionen oder Spannungen oder aus eigener politischer Gleichgültigkeit seine Aufgaben nicht erfüllt. (...) Zurückhaltung und Stellungnahme sind nötig; das eigene Urteil und Engagement muß sichtbar sein und zugleich die Urteilsfähigkeit der Kinder selbst freigegeben und gefördert werden - das ist es, was die Kunst und den Takt des Lehrers fordert.«<sup>25</sup>

Hans Nicklas geht noch einen Schritt weiter. Er schlägt die Erziehung zur Friedensfähigkeit als Unterrichtsprinzip für alle Schulfächer und damit auch als handlungsleitendes Prinzip für LehrerInnen vor. Dies bedeutet, daß Erziehung zur Friedensfähigkeit als »soziales Lernen« in den verschiedenen Fächern als allgemeinbildendes Prinzip des Lehrens und Lernens verstanden wird. Es geht also um die Art und Weise, wie Wissen und Einstellungen vermittelt werden. Der Abbau von Herrschaft in Lernsituationen, das Respektieren aller Be-

teiligten, das Vermeiden von Gewalt und die Einbeziehung möglichst aller Betroffenen in Entscheidungsprozesse können als Elemente dieses pädagogisches Prinzips beschrieben werden.

Die Verfolgung dieses Prinzips setzt aber die Abkehr vom traditionellen Schulverständnis voraus: »Hier sind Schüler und Lehrer in gleicher Weise Lernende. Erst wenn der Lehrer erkannt hat, daß er die Frage der Friedensfähigkeit zunächst an sich selber stellen muß, kann er Schüler glaubwürdig zur Friedensfähigkeit anleiten.«<sup>26</sup>

Die saarländische Kommission Friedenserziehung, die im Auftrag des saarländischen Kultusministeriums eine Konzeption zur Friedenserziehung an Schulen ausgearbeitet hat, hat für diesen Bereich eine Reihe von Vorfagen an schulische Friedenserziehung formuliert, von denen nur einige hier angeführt werden können:<sup>27</sup>

- Wieviel Kommunikation und Kooperation zwischen LehrerInnen kann von den SchülerInnen miterlebt werden? Wieviel Raum zur Kommunikation bietet die Schule überhaupt?
- Wieviel Einübung in Kommunikation und Kooperation ist im Unterricht möglich?
- Wieviel Mitsprache und Mitverantwortung wird in den verschiedenen Bereichen ermöglicht und wahrgenommen?
- Wie werden Konflikte bearbeitet?
- Ist die räumliche Ausstattung befriedigend, die Atmosphäre in den Klassenräumen und Fluren anregend?
- Sind Verwaltung und Schulaufsichtsbehörde in der Lage, im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten friedenspädagogische Maßnahmen zu fördern?

Mit die zentrale Frage ist dabei, welche Lernprozesse tatsächlich in der Schule ablaufen, was SchülerInnen in der Schule erleben, und welches Verhalten dort belohnt wird.

Denn wie Untersuchungen zei-

gen, sind es nicht so sehr die schulischen Einzelmaßnahmen, die auf die Kinder wirken, sondern der jeweilige qualitative Stil der einzelnen Schule. Dieses »Schullethos« ist die eigentlich prägende Kraft, die darüber entscheidet, ob dort »Frieden oder Friedlosigkeit« gelernt wird. Friedenserziehung muß sich deshalb auch wesentlich auf die Entwicklung und Gestaltung der jeweiligen Schule vor Ort beziehen.<sup>28</sup>

Friedenserziehung in der Schule bedarf also eines umfassenden Ansatzes, der das soziale System Schule als Ort der Begegnung und Auseinandersetzung begreift und der außerschulische Lernorte nicht nur einbezieht, sondern den Austausch zwischen Schule, Elternhaus und außerschulischen Trägern der Friedenserziehung geradezu voraussetzt.<sup>29</sup>

Friedenserziehung in der Schule bedeutet,

- daß friedensrelevante Inhalte in den einzelnen Fächern systematisch aufgegriffen und behandelt werden und gleichzeitig aber auch, wo immer möglich, fächerübergreifend und problemorientiert gearbeitet wird;
- daß das Prinzip Friedenserziehung in Unterricht und Schulorganisation der einzelnen Schulen Eingang findet;
- daß die Struktur des Schulwesens und die Schulen als Institution auf ihre Friedenstauglichkeit hin geprüft werden.

Friedenserziehung in der Schule bedeutet weiter,

- daß vorhandene Schulbücher und Materialien auf ihre Verwendbarkeit für eine Friedenserziehung hin untersucht und entsprechend geeignete didaktische Materialien angeboten bzw. entwickelt werden;<sup>30</sup>
- daß traditionelle Lernformen ergänzt werden durch Schulprojekte und außerschulische Lernorte;
- daß Maßnahmen der Lehrerfortbildung (in verschiedenster Form, von schulbezogenen

»Pädagogischen Tagen« bis zu mehrtägigen thematischen Fachveranstaltungen) angeboten werden und natürlich mittel- und langfristig Friedenserziehung bereits in die grundständige Lehrerausbildung integriert wird;<sup>31</sup>

- daß LehrerInnen eine Beratungs- und Materialstelle zur Verfügung steht, die begleitend und unterstützend tätig wird.<sup>32</sup>

Friedenserziehung in der Schule bedeutet nicht zuletzt,

- daß die Bereiche der Schulorganisation sowie die der Gestaltung des sozialen Raumes Schule auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten und Übernahme von Verantwortung durch SchülerInnen hin überprüft und erweitert werden;
- daß die Erziehungs- und Bildungsziele in den Blick genommen werden und nicht nur die Lehrpläne, sondern die gesamte Schulpolitik auf ihre Friedenstauglichkeit hin untersucht werden.

Das Ziel, durch Erziehung und Bildung einen Beitrag zur Friedensfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu leisten, ist nicht einfacher zu haben. Denn ganzheitlich gebildete Menschen, die in der Lage sind, ihr Leben und das ihrer sozialen Umwelt verantwortlich zu gestalten, brauchen nicht nur kognitives Wissen, sondern müssen eben auch soziale und politische Lernprozesse durchlaufen.

## Die Gefahr der Indoktrination

»Der Wunsch, mit Hilfe der Schule soziale und politische Probleme in Ordnung zu bringen oder jedenfalls im Staatsinteresse zu beeinflussen ist (...) so alt wie die Pflichtschule selbst«, schreibt Andreas Flitner.<sup>33</sup> In der Tat haben Kultusministerien, insbesondere in Zusammenhang mit Friedenserziehung, immer wieder ver-

sucht, offizielle Sichtweisen von Sicherheitspolitik und der Notwendigkeit von Militär zu vermitteln und oppositionell-kritische Sichtweisen zu unterdrücken. Dies war in besonderer Weise in der ehemaligen DDR in Zusammenhang mit der Vormilitärischen Erziehung bzw. Wehrkunde der Fall. Aber diese Bemühungen gab es auch in der Bundesrepublik.<sup>34</sup>

Die Instrumentalisierung von Kindern zu politischen Zwecken (aus welchen Motiven auch immer) ist jedoch, darüber sind sich praktisch alle Pädagogen einig, unstatthaft. Ebenso unstatthaft ist die einseitige Beeinflussung bzw. Vorenthaltung von Informationen, denn sie verhindert die selbständige, vernünftige Urteilsbildung. Lernen ist ja gerade nicht die Übernahme eines vorgegebenen Wissenskanons, sondern die kritische Auseinandersetzung, Orientierung und Bewertung verschiedenartiger Informationen und Denkrichtungen. Dies betrifft insbesondere die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Friedenserziehung ist also mit einer Meinungs- und Gesinnungserziehung im Sinne einer unkritischen Übernahme oder gar einer Indoktrination unvereinbar.

## Das Verständnis von Lernen in der Schule

Friedenserziehung im Sinne eines Friedensunterrichts oder als Unterrichtsthema in die vorhandene Schulstruktur und Unterrichtsorganisation eingliedern zu wollen, ist nicht möglich. Zwar kann man bestimmte Sachaspekte fächerspezifisch zuordnen, um damit friedensrelevante Inhalte aufzugreifen, ihre Umsetzung ist damit jedoch noch nicht an den Prinzipien der Friedenserziehung orientiert. »Friedenserziehung didaktisch so organisieren zu wollen wie die Information über beliebige andere historische Gegenstände oder gar die Einführung

einer neuen Rechnungsart, erscheint uns der Sache nicht angemessen.«<sup>35</sup>

LehrerInnen und SchülerInnen müssen sich umorientieren, bisherige Lehr- und Lerngewohnheiten aufgeben. Sie müssen, wo immer möglich, ein fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernverständnis praktizieren, das alle in die Unterrichtsorganisation mit einbezieht und in der zentralen Ausrichtung lebensweltorientiert ist.

### **Zusätzliche Belastungen und Probleme für die Schulorganisation und LehrerInnen**

Natürlich wird die Einführung von Friedenserziehung an Schulen auch Schwierigkeiten und Probleme mit sich bringen. Austausch und Beteiligung heißt für viele Betroffene zunächst auch, mehr Engagement bringen zu müssen und mehr Zeit für die Vorbereitung und Fortbildung zu investieren. Viele LehrerInnen klagen jedoch bereits, wegen der Überfülle des Stoffplans keine Zeit zu haben.

Wenn Konflikte offen ausgetragen statt von oben geregelt werden, bringt dies oft neue Unsicherheiten auf allen Seiten mit sich, zumal in der Schule bislang eher Anpassung statt Konfliktfähigkeit belohnt wird. Geklärt werden muß auch, wie mit gesellschaftlichen Fragen umgegangen werden kann, wenn Zensuren und Zeugnisse ständig im Hintergrund sind, oder wie sich soziales Lernen in einer Schulorganisation, die auf Lernoptimierung im Sinne von Vermittlung möglichst großer Mengen abfragbaren Wissens ausgerichtet ist, verwirklichen läßt.

Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, daß »Friedenserziehung« zur Belehrung und reinen Stoffvermittlung wird. In den normalen Unterrichtsvollzug eingebettet, mit den gleichen Methoden betrieben, ist sie dann allerdings zur Wirkungslosigkeit verdammt.

# Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. auch: Elise Boulding: Friedenserziehung als Friedensgestaltung. AFB-Text, November 1988.

<sup>2</sup> Die Verwendung des Begriffes »Friedenskompetenz« ist nicht einheitlich definiert. Gelegentlich wird Friedenskompetenz z.B. »nur« als Ausformung der sozialen Kompetenz bezeichnet. In seinen Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II spricht der Bildungsrat in diesem Zusammenhang von humaner, sozialer und fachlicher Kompetenz.

<sup>3</sup> Kurt Singer: Zivilcourage wagen. Wie man lernt, sich einzumischen. München 1992, S. 15.

<sup>4</sup> Vgl. Hanne-Margret Birckenbach: Grundlagen und Perspektiven von Friedenserziehung in den 90er Jahren. In: puzzle. Zeitschrift für Friedenspädagogik, Heft 3/1992, S. 5.

<sup>5</sup> In der Entschließung »Neue Wege in der Friedenspädagogik«, die 1992 auf einer internationalen friedenspädagogischen Fachtagung der Jugendakademie Walberberg verfaßt worden ist, heißt es z.B.: »Friedenserziehung muß sich mehr als bisher als eine ›Bewegungspädagogik‹ verstehen, die möglichst intensiv und zugleich in möglichst kurzer Zeit - in Untergruppen - eine Vertrauensbasis schafft, die zu Aktionen befähigt. (...) Kritische Distanz, Verweigerung und Ungehorsam müssen deshalb in der Friedenserziehung mehr denn je einen Lernort erhalten. Nicht durch Gehorsam sind die Probleme im Weltmaßstab zu lösen, sondern nur in der Aufkündigung der Ziele und Strukturen unserer Todeskultur. Zu diesen ›Grenzüberschreitungen‹ müssen sich Friedenserziehung und Friedensarbeit unverzüglich aufmachen.« Vgl. Presseerklärung der Jugendakademie Walberberg vom 13.4.1992.

<sup>6</sup> Vgl. Friedrich Minssen: Umgang mit dem Konflikt - Kern der Friedenserziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Probleme der Friedenserziehung. Bonn 1970, S. 54-70.

<sup>7</sup> Vgl. Paul Ackermann: Soziales und politisches Lernen für den Frieden als permanente Aufgabe des modernen Menschen. In: Jörg Calließ / Reinhold E. Lob (Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd 1: Grundlagen. Düsseldorf 1985, S. 622 f.

<sup>8</sup> Vgl. für die Geschichte der Friedenserziehung in Deutschland z.B. Anne Ostermann / Hans Nicklas: Erziehung zur Friedensfähigkeit. In: Ulrike C. Wasmuth (Hrsg.): Friedensforschung. Darmstadt 1991, S. 165 ff.; Roland Bast: Friedenspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden. Düsseldorf 1982.

<sup>9</sup> Vgl. Brigitte Reich: Konzeptionen der Friedenserziehung: Bilanz und gegenwärtige Entwicklung. In: Frieden als Aufgabe der Kirchen III. Friedenserziehung und gesellschaftlicher Wandel. Loccum Protokolle 33/1990. K. Peter Fritzsche: Frieden - ein Thema im Wandel. In: Ders. (Hrsg.): Frieden - Ein Thema in europäischen Schulgeschichtsbüchern. Hildesheim / Zürich / New York, 1992, S. 6 f.

<sup>10</sup> Johan Galtung: Gewalt, Frieden und Friedensforschung. Reinbek 1980, S. 9 f.

<sup>11</sup> Johan Galtung: Nach dem Kalten Krieg. Gespräch mit Erwin Koller. Zürich 1993, S. 54. Vgl. zu dem Begriff kulturelle Gewalt ausführlicher: Johan Galtung: Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Der Bürger im Staat. Heft 2 / 1993, S.106 f.

<sup>12</sup> Hans-Dieter Schwind / Jürgen Baumann u.a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band 1, Berlin 1990, S. 36 f.

<sup>13</sup> Vgl. Peter-Alexis Albrecht / Otto Backes: Verdeckte Gewalt. In: Dies. (Hrsg.): Verdeckte Gewalt. Frankfurt/M. 1990, S. 7 ff.

<sup>14</sup> Andreas Flitner: Pädagogische Überlegungen zur Entstehung von Gewalt und zum Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen. In: Gustav-Heinemann-Initiative (Hrsg.): Ungerechtigkeit und Gewalt in Deutschland. Stuttgart 1993, S. 12.

<sup>15</sup> Vgl. Hanne-Margret Birckenbach, a.a.O., S. 5.

<sup>16</sup> Zur Diskussion in der Friedensforschung über den »Friedensbegriff« vgl. z.B.: Eva Senghaas-Knobloch / Dieter Senghaas: Si vis pacem, para

pacem. In: Leviathan, Band 20, Heft 2/1992, S. 230 f.; Volker Rittberger: Ist Frieden möglich? In: Universitas, Heft 40/1985, S. 1139-1149.

<sup>17</sup> Für die Friedenserziehung werden eine Reihe weiterer, u.E. jedoch untergeordneter Spannungsfelder genannt: Vgl. Ludwig Duncker: Unauflösbare Spannungsfelder in der Friedenserziehung. In: Günther Gugel / Klaus Lange-Feldhahn (Hrsg.): Mit brennender Geduld. Gedanken, Einblicke, Arbeitshilfen für die Praxis der Friedenserziehung. Tübingen 1985, S. 28 ff.

<sup>18</sup> Vgl. Dieter Senghaas: Der Diskussionsstand der Friedenswissenschaft. In: Bildung und Erziehung, Heft 25/1975, S. 5 ff.

<sup>19</sup> Paul Ackermann, a.a.O., S. 623.

<sup>20</sup> Vgl. David Mark Mantell: Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt 1972.

<sup>21</sup> Stanley Milgram: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek 1982.

<sup>22</sup> Milgram, a.a.O., S. 216.

<sup>23</sup> Vgl. Lutz Duncker: Rückfragen an Didaktik und Schulstruktur. Pädagogische Überlegungen zum Frieden in der Schule. In: Evang. Akademie Bad Boll: Protokolldienst 15/89: Lernfeld Frieden. Entwicklungen, Pädagogische Initiativen und Tätigkeiten. S. 68-77.

<sup>24</sup> Vgl. Brigitte Reich: Distanz oder Nähe? Zur Wechselwirkung von Friedenserziehung und Friedensbewegung. In: Ulrike C. Wasmuth (Hrsg.): Ist Wissen Macht? Baden-Baden 1992, S. 157-166.

<sup>25</sup> Andreas Flitner: Friedenserziehung im Streit der Meinungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1986, S. 770.

<sup>26</sup> Hans Nicklas: Friedensfähigkeit als Ziel von Erziehung und Bildung. In: Jörg Calließ / Reinhold E. Lob (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt und Friedenserziehung. Band 1. Düsseldorf 1987, S. 29.

<sup>27</sup> Vgl. Landesinstitut für Pädagogik und Medien (Hrsg.): Friedenserziehung in der Schule (I). Konzeption und Anregungen für den Unterricht. Dudweiler 1989, S. 27 f.

<sup>28</sup> Georg Israel / Botho Priebe: Friedenserziehung: Worauf es jetzt ankommt! In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schularbeiten, Heft 2, Dez. 1989: Friedenserziehung, S. 2-9. K. Klemm u.a.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform. Zukunft der Schule. Reinbek 1985.

<sup>29</sup> Vgl. Paul Ackermann (Hrsg.): Politi-

ches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht. Stuttgart 1988.

<sup>30</sup>Vgl. K. Peter Fritzsche: Frieden - ein Thema in europäischen Schulgeschichtsbüchern. Hildesheim 1992.

Brigitte Reich: Erziehung zur Völkerverständigung und zum Frieden. Ein internationaler Vergleich zur Umsetzung der UNESCO-Empfehlung in Geschichts- und Sozialkundebüchern der Sekundarstufe II. Peter Lang-Verlag, Frankfurt/M. u.a. 1989.

Gerd Stein: (Un)Frieden als Schulbuch-Thema. Friedenspädagogik deutscher Schulen im Wechsel politischer Systeme: Kontinuität und Diskontinuität. Duisburg 1984. (Institut für Schulbuchforschung ifs-Impulse 4).

<sup>31</sup>Vgl. Roman Thömmes: Der heimliche Lehrplan: Friedenserziehung in der Schule. Vom Sinn und Nutzen des Pädagogischen Tages. In: Pädagogische Notizen, 1/89, S. 10 ff.

<sup>32</sup>Vgl. Caspar Kuhlmann: Zur Entstehung und Entwicklung der Arbeitsmappen »Friedenssicherung - Friedenserziehung«. In: Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Arbeitsmappe Friedenssicherung - Friedenserziehung. Folge 7, Teil A. Bremen 1988, S. V ff.

<sup>33</sup>Andreas Flitner: Friedenserziehung im Streit der Meinungen. a.a.O., S. 764.

<sup>34</sup>Vgl. Dieter S. Lutz (Hrsg.): Weder Wehrkunde noch Friedenserziehung? Baden-Baden 1984. Christian Rak: Friedenserziehung kritisch gesehen: Der neue Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde an Gymnasien. In: puzzle. Zeitschrift für Friedenspädagogik, 3/1994.

<sup>35</sup>Klaus Mollenhauer: Anmerkungen zur Möglichkeit der Friedenserziehung. In.: Günter Schreiner / Jochen Schweizer (Hrsg.): Friedensfähigkeit statt Friedlichkeit. Die Deutsche Schule. Auswahlband. Frankfurt 1986, S. 59.

