

G. TAMMEN

Erziehung zum Frieden

Veröffentlichungen zur Friedenserziehung und Friedenspädagogik (Bericht)

»Die Dogmen einer geruhsamen Vergangenheit sind unzulänglich für die stürmische Gegenwart. Hindernisse und Schwierigkeiten türmen sich jetzt vor uns auf, und wir müssen uns der Situation gewachsen zeigen. Wie unsere Lage neu ist, so müssen wir auch neu denken und neu handeln. Wir müssen unseren Geist frei machen.«

(Abraham Lincoln)

Zum Frieden gibt es keine Alternative mehr¹. Angesichts des qualitativen Sprungs in der Waffenentwicklung und der Abhängigkeit der Menschheit von einer gut funktionierenden technischen Weltgestaltung ist der Friede unabdingbar geworden². »Der Weltfriede ist, für die Dauer und weltweit gesehen, die einzige Alternative zum totalen Chaos und zur Selbstvernichtung der Menschheit«³. Vom Frieden sprechen heißt zugleich, über den Krieg auszusagen. *John F. Kennedy* formulierte mit unnachgiebiger Deutlichkeit: »Die Menschheit muß dem Krieg ein Ende machen, sonst wird der Krieg der Menschheit ein Ende bereiten«⁴. Die Weltsituation mit ihrer radikalen Brisanz verlangt von uns den Abschied von jenem fatalen Verständnis des Krieges als einem Naturgesetz, vom Kriege als »dem Vater aller Dinge«⁵. Das Novum im Zeitalter gegenseitiger Abschreckung ist die Möglichkeit einer Selbst-

¹ Vgl. *N. Sombart*: Planung des Friedens, in: *T. Brocher u. a.*: Der Zwang zum Frieden, Stuttgart 1967, 43.

² Vgl. *F. Bloech*: Friedensforschung und Friedensstrategien, in: *M. Stallmann* (Hrg.): Friedenserziehung und Religionsunterricht, Stuttgart 1972, 15.

³ *C. Küpper* (Hrg.): Zur Grundlegung der Friedenserziehung, München 1970, 18.

⁴ Zitiert nach: *K. F. Roth*: Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken, Donauwörth 1967, 15.

⁵ Vgl. *W. Rest*: Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute, in: *Diakonia* 2, 1967, 40.

auslöschung der Menschheit⁶. Andererseits bietet die technische Welt zum erstenmal allen Menschen die Möglichkeit ausreichender Versorgung mit materiellen Gütern. »Die Ambivalenz von Vernichtung und Erfüllung macht die Radikalität unserer Lage aus«⁷. »Der Friede ist immer Ernstfall, heute und morgen!«⁸. »Entweder werden wir eine gemeinsame Antwort finden, oder wir werden alle miteinander untergehen«⁹.

In beispielloser Prägnanz und drastischer Kürze hat *C. F. von Weizsäcker* in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1963 die »Bedingungen des Friedens« ausgesprochen¹⁰.

1. »Der Weltfriede ist notwendig. Man darf fast sagen: der Weltfriede ist unvermeidlich. Er ist Lebensbedingung des technischen Zeitalters. Soweit unsere menschliche Voraussicht reicht, werden wir sagen müssen: Wir werden in einem Zustand leben, der den Namen Weltfriede verdient, oder wir werden nicht leben«¹¹.

2. »Der Weltfriede ist nicht das goldene Zeitalter. Nicht die Elimination der Konflikte, sondern die Elimination einer bestimmten Art ihres Austrags ist der unvermeidliche Friede der technischen Welt«¹². Die Desillusion eines lieben, angenehmen Friedens ist perfekt. Der Weltfriede fordert die Aktivität aller Menschen. Wir sollen den Frieden nicht erwarten, wir müssen ihn schaffen.

3. »Der Weltfriede fordert von uns eine außerordentliche moralische Anstrengung, denn wir müssen überhaupt eine Ethik des Lebens in der technischen Welt entwickeln«¹³. Dieser Aufgabe sah sich bisher keine menschliche Generation gegenüber. »Etwas Beispielloses wird von uns verlangt«¹⁴.

Angesichts dieser ungeheuren Aufgabe für die Menschheit mag sie zur Resignation neigen. Dennoch – ihre einzige Überlebenschance besteht darin, den Frieden als dringendsten menschlichen Auftrag unserer Zeit

⁶ Vgl. *H. G. Assel*: Friedenspädagogik als Problem politischer Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 88, 86.

⁷ *N. Sombart*: Planung des Friedens, in: *T. Brocher u. a.*: a. a. O. 39.

⁸ *W. Rest*: a. a. O. 43.

⁹ *H. Vogel*: Die Verantwortung des Menschen für den Frieden der Menschheit, in: *Junge Kirche* 28, 1967, 287.

¹⁰ Mir lag diese Rede vor in: *Junge Kirche* 24, 1963, 640–647.

¹¹ *Ebda.* 641.

¹² *Ebda.* 641.

¹³ *Ebda.* 646.

¹⁴ *Ebda.* 641.

zu akzeptieren. Es muß ihr gelingen, das Furchtbewußtsein zu einem Solidaritätsbewußtsein zu vertiefen¹⁵.

Die Gefahr vieler Beiträge zum Problem des Friedens liegt in ihrem ausschließlich appellatorischen Charakter. Ein Problem, das wie das Friedensthema ins Zentrum menschlichen Schicksals trifft, bedarf handlungsorientierter Darlegungen und Erörterungen. Appelle an die Menschheit, die zwischen Krieg und Nichtkrieg am Rande des Nichts existiert¹⁶, genügen nicht. Eine systematische Bewußtseinsveränderung – eine Erziehung zum Frieden – steht auf dem Programm! Nahezu alle friedenspädagogisch engagierten Autoren haben in ihren Beiträgen die Dringlichkeit und Notwendigkeit der Friedenserziehung betont. *Bollnow* meint in schlichter Eindringlichkeit, daß wir mit der Verwirklichung des Friedens nicht mehr auf eine spätere Zukunft warten können¹⁷. »Wenn es sich . . . im Frieden um eine planvoll herbeizuführende Verwandlung des Menschen handelt, so ist er in letzter Hinsicht ein pädagogisches Problem. Die letzte Verantwortung für die Verwirklichung des Friedens liegt bei der Erziehung«¹⁸. Ähnlich spricht *Emeis* vom Aufbau eines künftigen Friedens als einer nicht zuletzt erzieherischen Aufgabe¹⁹. *Dürr* verweist bezüglich der Friedenserziehung zusätzlich auf das zwangsläufige Nachhinken der Erziehungswirkung. »Nirgendwo mehr als bei der Artikulierung neuer Lernziele in ihrer Beziehung zum Frieden stehen wir unter Zeit-, Entscheidungs- und Handlungsdruck«²⁰. Der zeitliche Zwang zu einer schnellen wirkungsfähigen Friedenserziehung ergibt für ihre Verwirklichung keinen ungefährlichen Hintergrund. Es kann zu übereilten Versuchen mit bitteren Rückschlägen kommen. Solche Gefahren sollten jederzeit gesehen werden. Dennoch heißt es, der Dringlichkeit Rechnung zu tragen und mit einem realistischen Optimismus und verhaltener Intensität die anstehende Aufgabe in Angriff zu nehmen.

Es gilt im folgenden nicht, unumstößliche Definitionen des Friedens zu geben. Damit verfielen man in den Fehler, definitiver sein zu wollen, als der Friede in seiner Vorläufigkeit sein kann. Der Friede muß vielmehr als Zielvorstellung konzipiert sein, deren Modifizierbarkeit jederzeit

¹⁵ Vgl. *W. Dirks* (Hrg.): *Friede im Atomzeitalter*, Mainz 1967, 88.

¹⁶ Vgl. *W. Dirks*: *Erziehung zum Frieden, Erziehung zum Nichtkrieg*, in: *Diakonia* 2, 1967, 66.

¹⁷ Vgl. *O. F. Bollnow*: *Sicherheit und Frieden als Aufgabe der Erziehung*, in: *Ders.: Krise und neuer Anfang*, Heidelberg 1966, 71.

¹⁸ Ebd. 71.

¹⁹ Vgl. *D. Emeis*: *Zum Frieden erziehen*, München 1968, 6.

²⁰ *O. Dürr*: *Frieden – Herausforderung an die Erziehung*, Stuttgart 1971, 19.

gegeben ist. Die folgenden Definitionen sind als erste Information zu betrachten; alle weiteren Ausführungen in der Literaturbesprechung füllen zusehends die Inhaltlichkeit des Friedensbegriffs.

Der Friede impliziert nicht nur die »Ruhe der Waffen«²¹; »Friede . . . ist mehr und anders als ›Nichtkrieg‹«²²; der neue Friedensbegriff darf nicht mehr am Krieg orientiert sein²³. Wir können es uns heute nicht mehr leisten, den Frieden im Bewußtsein der Menschen lediglich als Provisorium zwischen den Kriegen fixiert zu wissen²⁴. Die horrenden, weltweiten Veränderungen, welche die Technik der Welt bescherte und beschert, verändern gezwungenermaßen den Charakter des Friedens. Der Friede »hört auf, wesentlich auf die Erhaltung eines ›Status quo‹ gerichtet zu sein, er wird dynamisch«²⁵. *Sombart* postuliert im Gegensatz zum statischen einen funktionellen Friedensbegriff. Für den neuen dynamischen Friedensbegriff »ist der Gedanke originell und ausschlaggebend, daß Krieg und Frieden nicht ewig alternieren, sondern daß die Menschheitsentwicklung zu einer progressiven ›Eliminierung‹ des Krieges führt, zu einem Zustand, in dem gewissermaßen nur noch der Frieden übrigbleibt«²⁶. *Eberts* erweitert *Sombarts* Postulat dahingehend, daß er Frieden zugleich als kritischen Begriff konzipiert wissen möchte, »von dem aus gesellschaftliche, politische und sozialpsychologische Hindernisse für die Verwirklichung des Friedens aufzudecken sind«²⁷. Nach diesen ersten, den Rahmen des Friedensbegriffes abstekenden Darlegungen seien nun einige Definitionsversuche angeführt, die jedoch keineswegs als apodiktisch aufgefaßt werden dürfen. Eine erste sehr allgemein gehaltene Umschreibung gibt *Roth*: er versteht den positiven Frieden als eine Frucht dauernder Auseinandersetzungen²⁸. *Dürr* formuliert wesentlich differenzierter, wenn er den Frieden auffaßt »als das Prinzip rationaler Konfliktregelung in allen Bereichen des sozialen Lebens. Dazu gehört auch die Bereitschaft, Konflikte durchzustehen, Kompromisse anzubieten und anzunehmen, sowie sich um

²¹ Vgl. *C. F. von Weizsäcker*: Friedlosigkeit als seelische Krankheit, in: *Pastoraltheologie* 57, 1968, 14. Hier findet sich auch die elementare Forderung: »Wir bedürfen eines institutionell gesicherten Weltfriedens«.

²² *O. Dürr*: Friedenserziehung – Probleme, Thesen, Orientierungshilfen, in: *Zeitschrift für Religionspädagogik* 26, 1971, 203.

²³ Vgl. *N. Sombart*: Friedensforschung und Theorie der internationalen Organisation, in: *F. Henrich* (Hrg.): *Ist Friede machbar?*, München 1969, 44.

²⁴ Vgl. *T. Brocher*: Psychologische Aspekte des Friedens, in: *Ders. u. a.*: a. a. O. 20.

²⁵ *N. Sombart*: *Planung des Friedens*, 44.

²⁶ *N. Sombart*: *Friedensforschung und Theorie der internationalen Organisation*, 42.

²⁷ *H. Eberts*: *Friede auf Erden – Was ist das?*, in: *M. Stallmann* (Hrg.): a. a. O. 47.

²⁸ Vgl. *K. F. Roth*: a. a. O. 27 (er zitiert *H. Kilian*).

einen Konsens zu mühen«²⁹. Der neue, unserer Zeit adäquate Friedensbegriff ist ohne eine Einbeziehung der Kategorie des Konfliktes undenkbar. Der Friede »strebt auf einen Zustand der Konfliktlösung hin, in dem ein Zusammenleben als Menschen möglich ist«³⁰. »Der Friede ist . . . eine konkrete Verhaltensnorm, indem er jeden Konflikt so begrenzt, daß daraus keine ›existenzielle Gegnerschaft‹ auf Leben und Tod entsteht, vielmehr im Konflikt eine Kommunikationsbasis erhalten bleibt«³¹. In formelhafter Kürze spricht man von der »Kommunikation-im-Konflikt als Lebensform«³². Unter Implikation des Erziehungsbegriffes fixiert *Röhrs* den Frieden folgendermaßen: » . . . Er ist in der modernen Welt das immer wieder zu sichernde Ergebnis einer konstanten Auseinandersetzung mit einer Vielzahl möglicher Konflikte, die erst durch Erziehung und Selbsterziehung unter Kontrolle zu bringen sind«³³. Diese ersten sporadischen Umschreibungsversuche mögen die Tendenz verdeutlicht haben, welcher Frieden im Rahmen der pädagogischen Bemühungen angestrebt werden sollte. Der Friede als ein anzustrebender Zustand der Menschheit verkennt die Dynamik der technisierten Welt. Friede ist vielmehr »ein permanenter Prozeß geschichtlicher Veränderungen des Menschen und der Gesellschaft«³⁴.

In ähnlicher Weise wie beim Friedensbegriff seien auch zum Erziehungsbegriff einige Definitionsversuche angeführt. Dabei sei vorbemerkt, daß angesichts des höchst weitgefaßten Relevanzfeldes der Friedenserziehung auch der zugrunde liegende Erziehungsbegriff sehr umfassend angenommen werden muß³⁵.

²⁹ O. Dürr: Frieden – Herausforderung an die Erziehung, 17 (er zitiert nach einem vielfältigsten Arbeitsblatt von H. Scarbath).

³⁰ C. Küpper u. M. R. Lobner: Zu einer Diskussion über die Erziehung für den Frieden, in: Zukunfts- und Friedensforschung/Information 3, 1967, Heft 4, 89.

³¹ Ebda.

³² Vgl. ebda.

³³ H. Röhrs: Erziehung zum Frieden, Stuttgart 1971, 37.

³⁴ C. Küpper (Hrg.): Zur Grundlegung der Friedenserziehung 43. Wesentlich detailliertere Formulierungen des Friedens hat die Friedensforschung unter *Johan Galtung* erarbeitet. Seine Unterscheidung von personeller und struktureller Gewalt führt gegenüber dem Negativ-Frieden (Abwesenheit vom traditionellen Krieg mit seiner personellen Gewalt) zum »positiven Frieden«, der nach *Galtung* nur möglich ist in einer Gesellschaft, in der strukturelle Gewalt beseitigt ist. »Strukturelle Gewalt liegt vor, wenn Menschen in ihrer freien Entwicklung durch Unterdrückung und Mangel an Gütern in ungerechter Gesellschaftsorganisation gehindert werden.« (Zitiert nach: *Rainer Kabel*: Friedensforschung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 88, 22. Zu den vorhergehenden Erläuterungen vgl. ebda. 22–23.)

³⁵ Dieses kommt sehr gut in der Erziehungsdefinition der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München zum Ausdruck: »Erziehung‹ wird . . . im weitesten

Erziehung »ist Hilfe bei der Menschwerdung der Jugend und kann nur von dieser Menschwerdung aus verstanden werden«³⁶. Diese Definition kennzeichnet eine fragwürdige Vagheit des Begriffes »Menschwerdung«; zudem erweist sie sich für die Friedenserziehung insofern als zu eng gefaßt, als sie erzieherisches Wirken anscheinend auf die Jugend beschränkt sieht. Diesen Nachteil finden wir nicht in *Pichts* Definitionsversuch; er umgeht aber ebensowenig die Fragwürdigkeit des Begriffes »Menschlichkeit des Menschen«. »Erziehung vollzieht sich überall dort, wo Menschen wechselseitig durch einander gefördert werden. . . . Zur Aufgabe wird sie überall dort, wo im Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen die Erhaltung der Menschlichkeit des Menschen auf dem Spiele steht«³⁷. Jedoch gelingt *Picht* in weiteren Erwägungen die Einbeziehung der explizit gesellschaftlichen Dimension in das Erziehungsverständnis. Erziehung begibt sich in den Bereich der Politik. »Erziehung bezeichnet . . . einen bestimmten Aspekt aller Beziehungen zwischen Menschen und aller gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt«³⁸. Differenzierter und treffender scheint mir folgendes Erziehungsverständnis zu sein: »Erziehung ist ein dialektischer Prozeß: zwischen verschiedenen Menschen (meist unterschiedlichen Alters), und: zwischen Selbstwerdung/Selbstbestimmung und Eingliederung in soziale Felder und Rollen«³⁹. Hierin kommt vor allen Dingen die Abhängigkeit der Erziehung von der Gesellschaft zum Ausdruck. Besonders im Hinblick auf die Friedenserziehung ist die Betonung der »Dialektik von Individuations- und Sozialisationsprozeß sowie von Person- und Politikbezogenheit«⁴⁰ entscheidend. Detaillierte Angaben zum Erziehungsverständnis finden wir bei *H. J. Gamm*. Er sieht Erziehung als ein Geschehen zwischen den Generationen an, dessen Komplexität vielfältig wie das Leben selbst ist. Auch *Gamm* weiß um die Dialektik von Anpassung und Widerstand, die der Erziehungs-

Sinne, also unter Einbeziehung der durch Massenmedien und Werbung erreichten Kommunikations- und Lernprozesse, verstanden als die Gesamtheit aller intentionalen Einflüsse auf Bewußtsein und Verhalten von Menschen.« (Zitiert nach *C. Küpper* und *M. R. Lobner*: Aspekte zum Problem: Friedenserziehung und politische Wirklichkeit, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 5, 1969, Heft 3, S. 55.)

³⁶ *H.-H. Groothoff*: Artikel »Erziehung«, in: *H.-H. Groothoff* (Hrg.): *Pädagogik*, Frankfurt/M. 1964, 74 (Fischer-Lexikon).

³⁷ *G. Picht*: *Erziehung als Therapie der Gesellschaft*, in: *Pastoraltheologie* 57, 1968, 33 f.

³⁸ *Ebda.*

³⁹ *C. Küpper* (Hrg.): *Zur Grundlegung der Friedenserziehung*, 54.

⁴⁰ *Ebda.*

prozeß für den Erzogenen mit sich bringt⁴¹. Seine Erziehungsdefinition summiert er in dem Lehrsatz: »Erziehung ist derjenige Vorgang, der die in jedem Zögling liegenden Möglichkeiten seines Reifens und seiner Menschwerdung so anzusprechen sucht, daß sie als soziale Fähigkeiten im vorläufigen Rahmen der gesellschaftlichen Bedingungen, der sittlichen Normen und der politischen Vorstellungen der Epoche funktionieren. Dabei wird ein wachsender Spielraum eigenen Gewissens erwartet und aufgerufen«⁴². In diesem Zusammenhang scheint mir *Gammms* Forderung wichtig, Werte aus der Tradition nicht unkritisch zu übernehmen, sondern sie als prüfungswerte Elemente anzusehen.

An den vorhergehenden Darlegungen mag schon klar geworden sein, welche Schwierigkeiten sich ergeben, versucht man, Erziehung abgrenzend zu umschreiben. Zwei Momente verdienen festgehalten zu werden: »Erziehung steht ständig vor der Möglichkeit, in Unter- oder Übererziehung abzugleiten«⁴³. Erziehung – »die schwierigste uns bekannte Sozialisierungsmaßnahme«⁴⁴ – sollte lediglich funktional verstanden werden und die Gefahren einer vielfach angestrebten metaphysischen Überhöhung meiden⁴⁵. Nur eine realistisch-nüchterne Konzeption erzieherischer Zielvorstellungen ist gegenstandsangemessen.

Es sei hier noch kurz der große Rahmen angegeben, in dem »Friedenserziehung« und »Friedenspädagogik« stehen. Ihre detaillierte und umfangreiche inhaltliche Füllung geschieht nach und nach in der Besprechung der Literatur. In vielen »literarischen« Beiträgen ist die Notwendigkeit der Friedenserziehung angesprochen worden und gilt als unbestrittene Prämisse. Beide Begriffe, Friedenserziehung und Friedenspädagogik, haben inzwischen eine derartige Bedeutung erlangt, daß sie lexikalische Behandlung erfuhren⁴⁶. Die Friedenspädagogik versteht sich

⁴¹ Vgl. hierzu: *H. J. Gamm*: Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland, München 1968, 120.

⁴² Edba. In der Kürze der Arbeit ist eine ebenfalls erforderliche Erläuterung des Bildungsbegriffes nicht möglich. Als erste Anregung sei hier jedoch *Gammms* Verständnis desselben angeführt: »Bildung soll als ein disponibles geistiges Vermögen des Menschen verstanden werden, das sein Bewußtsein entwickelt und ihn dadurch befähigt, aus Einsicht Stellung zu nehmen und verantwortlich zu handeln« (ebda. 121).

⁴³ *H.-H. Groothoff*: Artikel »Erziehung«, in: *Ders.* (Hrg.): a. a. O. 80.

⁴⁴ *H. J. Gamm*: a. a. O. 139.

⁴⁵ Vgl. ebda. *Gamm* fährt an dieser Stelle verdeutlichend fort: »Pflanze und Tier sind in anderer Weise gesichert und bedürfen der Erziehung darum nicht. . . . Erst die unzulängliche Instinktausrüstung des Menschen macht Erziehung unabdingbar, erfordert den Aufbau eines sekundären Systems zur individuellen Regulation wie zur Erhaltung der kulturellen Formationen und ihrer Überlieferungen«.

⁴⁶ Vgl. etwa *H. Müller/H. Röhrs*, in: *Lexikon der Pädagogik II*, Freiburg/Br. 1970, 32 ff.; *H. Scarbath*, in: *Pädagogisches Lexikon I*, Gütersloh 1970, 967 ff.

als wissenschaftlich übergeordnete Instanz der Friedenserziehung⁴⁷. Sie »ist also eine wissenschaftliche Disziplin und keine Erziehungsweise; als wissenschaftliche Klärungsinstanz vermag sie allerdings wichtige Anregungen durch die Deutung tatsächlicher Erziehungsansätze und -tendenzen zu vermitteln«⁴⁸. Ihre Aufgabefelder liegen in der wissenschaftlichen Begleitung friedenserzieherischer Praktiken und der Abschätzung ihrer Möglichkeiten und ihrer Effektivität. Friedenserziehung – insofern sie mit dem Frieden einen fundamentalen Aspekt menschlicher Wirklichkeit überhaupt anzielt – ist »zu einem planmäßigen Aufgabenbereich des erzieherischen Feldes geworden . . .«⁴⁹, Friedenserziehung – als Bildungsprinzip innerhalb der Pädagogik verstanden⁵⁰ – »muß den verbal-appellatorischen Bereich überschreiten, indem sie einmündet in ›didaktische Strategien‹ mit entsprechenden Prioritäten, Funktionszielen, Lernmodellen usw.«⁵¹.

In Zukunft dürften »Friedenserziehung« und »Friedenspädagogik« weiter in das Blickfeld pädagogischer Bemühungen und Diskussionen vorrücken. Ihre Aktualität ist angesichts der Weltsituation dauerhaft. Die einführenden Erläuterungen mögen gezeigt haben, welch weites thematisches Feld und damit, welch breites Angebot an Literatur sich dem an der Friedensthematik Interessierten eröffnet. Selbst wenn man aus dem Gesamtbereich der Friedensforschung zwei spezielle Bereiche wie »Friedenserziehung« und »Friedenspädagogik« ausgrenzt und sich mit ihnen beschäftigt, kann die hierzu vorhandene Literatur kaum überblickt werden. So habe ich im folgenden eine Eingrenzung dahingehend vorgenommen, daß ich mich erstens auf die deutschsprachig zugängliche Literatur beschränkt habe, und zweitens nur die Literaturentwicklung der Jahre 1967 bis 1972 studiert habe. Diese zeitliche Fixierung ist vor allem begründet durch die gewünschte Aktualität. Zudem hat sich aber auch erst etwa seit der Mitte der sechziger Jahre explizit ein Literaturbestand zur Friedenserziehung gebildet. Es gab zwar vorher schon Versuche, diesen Bereich in gewisse Abhandlungen mit einzubeziehen, doch eine stattliche Anzahl direkter Beiträge zur Friedenserziehung erschien erst seit 1966/67, als u. a. die Studiengesellschaft für Friedensforschung in München jährlich ein Sonderheft zur Friedenspädagogik in der Zeitschrift »Zukunfts- und Friedensfor-

⁴⁷ Vgl. H. Röhrs: a. a. O. 38.

⁴⁸ Ebd. 39.

⁴⁹ Ebd. 37.

⁵⁰ Vgl. H. Eberts: a. a. O. 38

⁵¹ Ebd.

schung/Information« herausgab. 1967 veröffentlichte diese Gesellschaft ihre Thesen zur Friedenserziehung, die unter den thematisch interessierten Wissenschaftlern intensive Diskussionen auslösten und zu einer Flut literarischer Abhandlungen führten. So kann 1967 als das Jahr gelten, seit dem regelmäßig eine stattliche Anzahl »literarischer« Beiträge zur Friedenserziehung und Friedenspädagogik erschien⁵².

Im folgenden soll versucht werden, dem Leser einen Überblick über die diesbezügliche Literatur zu verschaffen, sei sie in Form von Büchern, sei sie in Form von selbständigen, ausgrenzbaren Beiträgen aus Büchern, oder sei sie in Form von Aufsätzen in verschiedensten Zeitschriften veröffentlicht. Dabei wäre es allerdings vermessen, den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen. Es sei deutlich gesagt, daß nicht alle thematisch direkt oder indirekt bezogenen Beiträge erfaßt und besprochen sind. Dennoch dürften die meisten, entscheidenden und umfangreichsten Abhandlungen, die in ihrem Titel eine direkte Beziehung auf das friedenserzieherische Thema aussprechen, erfaßt und besprochen, bzw. zumindest in Anmerkungen erwähnt sein.

Die weitere Eingrenzung des Literaturbereiches erfolgte dadurch, daß ich versucht habe, vornehmlich Bücher und Aufsätze zu besprechen, die im engeren Sinne die *Theorie* und Didaktik der Friedenserziehung zum Gegenstand haben. Stark methodisch akzentuierte Artikel und Überlegungen wurden ausgegrenzt oder nur in Anmerkungen erwähnt. So sind z. B. Unterrichtsmodelle im engeren Sinne, ohne ihre didaktischen Vorüberlegungen, nur exkursorisch bzw. in Anmerkungen erwähnt. Die Literaturrezension legt ihren Akzent also erstens auf die inhaltliche Problematisierung des Friedens hinsichtlich erzieherischer Unternehmungen und zweitens auf didaktische Beiträge, die die Fragen nach der Sinnggebung, den Zielen und Inhalten unterrichtlichen und erzieherischen Vorgehens stellen; die friedenserzieherische Methodik mit ihrer Frage nach Wegen, Verfahren und Mitteln des Lehrens und Lernens erfährt erst in den letzten zwei Jahren eine intensivere Behandlung, und die hierzu erschienene Literatur wäre der gesonderten Sichtung eines praxiserfahrenen Pädagogen wert⁵³. Auf eine Schwierig-

⁵² Dabei soll das Jahr 1967 in der Literaturbesprechung aber nicht als starre Grenze verstanden werden. Erwähnenswerte literarische Beiträge vor diesem Zeitpunkt sind selbstverständlich angemerkt, wenn nicht gar einer kurzen Besprechung unterzogen worden.

⁵³ Die vorhergehenden Erläuterungen sind in Anlehnung an *W. Klafki*: Artikel Didaktik und Methodik«, in: *H.-H. Grootboff* (Hrg.): a. a. O. 50–65, geschrieben. *Klafki* spricht hier sehr deutlich die bis heute nicht geklärte terminologische Abgrenzung und Zuordnung der Begriffe Didaktik und Methodik an. Ziemliche

keit hinsichtlich didaktischer und methodischer Fragestellungen sei noch hingewiesen: Die saubere Trennung beider Bereiche ist in vielen Büchern und Aufsätzen nicht gegeben. In die didaktische Analyse fließen sehr oft methodische Anweisungen mit ein und umgekehrt. In einem solchen Falle erfolgt die Besprechung eines Beitrags dann, wenn der didaktischen Komponente offensichtlich das Übergewicht zukommt.

Die Besprechung der Bücher und Aufsätze erfordert aufgrund der jeweiligen gattungsmäßigen Eigenart eine erste Unterteilung.

Bücher zeigen die Tendenz, möglichst viele Aspekte des friedenserzieherischen Feldes anzusprechen, um so die ganze Relevanzbreite der Thematik zu erfassen. Im Gegensatz zu den Aufsätzen, die nur z. T. eine ähnliche Intention verfolgen, geschieht dies in gemächlicher Breite. So wird die kritische Besprechung der Bücher, die eine inhaltliche Darlegung sowie begleitende Kritik beabsichtigt, längere inhaltliche Entfaltungen nicht vermeiden können. Insofern erscheint es auch günstig, die Kritik der inhaltlichen Vermittlung nicht anzuhängen, sondern diese zum Teil begleiten zu lassen, um eine gewisse Auflockerung zu erreichen.

Des weiteren stellt sich die Frage, ob die Bücher chronologisch zu besprechen oder ob sie besser nach themainternen Sachpunktakzentuierungen in Gruppen zu behandeln sind. Es wird eine Synthese beider Momente angestrebt, d. h. die Bücherbesprechung versucht nach Zusammenstellung aufgrund sachlicher Schwerpunkte (z. B. durchgängige Betonung der internationalen Verständigung in einigen Büchern) zusätzlich schwerpunktintern die Chronologie zu wahren. Bei den Büchern kommt vor allen Dingen der zeitlichen Berücksichtigung dahingehend Bedeutung zu, als mit aller Schärfe die Frage nach dem *theoretischen* Fortschritt gegenüber früher erschienenen Büchern zu stellen ist, oder

Einigkeit besteht zum Verständnis der Methodik: »Methodik ist ... der Inbegriff aller auf das Problem der rechten Verfahrensweisen gerichteten Fragestellungen und Überlegungen« (ebda. 53). Ungleich schwieriger ist die Situation hinsichtlich des Didaktikbegriffes. *Klafki* verweist auf vier heute gängige Bedeutungen: a) Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen (*J. Dolch, G. Hausmann*). b) Didaktik als Bildungslehre (*O. Willmann*), d. h. als Theorie aller auf Bildung bezogenen Probleme. c) Didaktik als »Wissenschaft vom Unterricht« (*P. Heimann, W. Schulz, T. Schwerdt, H. Becker*). Diesen drei Bedeutungen von Didaktik ist gemeinsam, daß sie die Methodik im oben skizzierten Sinne einschließen. Demgegenüber versteht *E. Weniger* Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans und *J. Derbolav* als Theorie der Bildungskategorien. Meine Literaturlauswahl geschah auf dem Hintergrund des Didaktik-Verständnisses von *Weniger* und *Derbolav*, zielte also auf Abhandlungen, die eine Theorie friedenserzieherischer Lehr- und Bildungsinhalte versuchten oder hierzu beitrugen.

ob z. B. ein Buch lediglich die komprimierte, gut strukturierte Zusammenfassung in der Literatur bereits vorhandener Tendenzen zur *Theorie der Friedenserziehung* leistet.

Die Beurteilungskriterien für ein Buch ergeben sich für den Bereich der Friedenserziehung hauptsächlich aus dem Moment des Vergleichs. Zunächst muß gesehen werden, was an sachlichen Aspekten betont wird, und wie dies gemacht ist. Weiterhin ist zu fragen, ob die Aspekte entsprechend ihrer Relevanz für die Friedenserziehung akzentuiert werden, ob sie als über- oder unterbetont zu verstehen sind, oder ob gar zentrale Momente nicht besprochen werden. Es ist äußerst schwierig, einen in sich geschlossenen und allseits akzeptierten Kriterienkatalog vorzulegen. Thematisch gesehen verlangt die Beschäftigung mit der Friedenserziehung unbestritten die Berücksichtigung soziologischer und psychologischer Gegebenheiten. Formal ergeben sich Fragen nach der treffenden Artikulierung der Problematik und dem adäquaten Sprachniveau hinsichtlich des Leserkreises. Dazu kommen bestimmte Kriterien, die jeweils speziell für ein Buch anhand des ausgesprochenen Selbstverständnisses anzuwenden sind (z. B.: Arbeitsbuch).

Die Vielzahl der *Aufsätze* und aufsatzartigen Beiträge sowie ihre gattungsspezifische Absicht verlangt eine andersgeartete Besprechung als bei den Büchern. Die *ausführliche* thematische Darstellung kann wegen des begrenzten Umfangs der Arbeit *nicht* erfolgen. So bleibt die Möglichkeit, in gewisser Analogie zur Bücherbesprechung Aufsatzgruppen zusammenzustellen, die durch gemeinsame Aspektprioritäten und ähnliche Ansätze gekennzeichnet sind. Die Einteilung ergibt eine Reihe von soziologisch, psychologisch, theologisch und pädagogisch orientierten Aufsätzen. Nun stellt sich die Aufgabe, diese Aufsatzgruppen nacheinander zu besprechen, wobei gruppenintern die Berücksichtigung der chronologischen Dimension geboten ist, um falsche Maßstäbe zu vermeiden.

Die Besprechung einer Aufsatzgruppe könnte sich so gestalten, daß in einer höchst komprimierten Form das gemeinsame Substrat aller Aufsätze extrahiert wird und danach bestimmte wesentliche Aussagen anhand konkreter Aufsätze demonstriert werden. Kritische Anmerkungen werden die Darlegungen begleiten, wobei betont sei, daß Kritik sich nicht in der Bemängelung erschöpft, sondern auch darin besteht, auf *positive* Seiten eines Buches oder Aufsatzes aufmerksam zu machen. Kritik impliziert die gekonnte (Unter-)Scheidung von Negativem und Positivem; beide Momente müssen konsequent im Hinblick auf die friedenserzieherische Zielsetzung eruiert werden. Es gilt, das Arsenal

illusionärer Tendenzen, ideologischer Verbrämungen und überzogener Euphorien im Bereich der Friedenserziehung und -pädagogik freizulegen. Akklamationen verdient lediglich ein sich seiner permanenten Modifikationsbedürftigkeit bewußter »utopischer Realismus«⁵⁴.

I. BÜCHERBESPRECHUNG

1. Erziehung zu internationaler Verständigung – Aufgabe der Friedenserziehung

Von den zu besprechenden Büchern lassen sich die von *Danckwortt*⁵⁵, *Roth*⁵⁶ und *Röhrs*⁵⁷ zu einer Untergruppe zusammenfassen. Sie thematisieren in erster Linie die Erziehung zu internationaler Verständigung. Während *Danckwortt* den Aspekt der internationalen Verständigung ausschließlich und ausdrücklich behandelt und nirgends direkt von Friedenserziehung spricht, verstehen *Roth* und *Röhrs* ihre Bücher als Beiträge zur Friedenserziehung, und zwar als solche, die mit der Erziehung zur internationalen Verständigung den – nach ihrer Meinung – Hauptaspekt jeder Friedenserziehung artikulieren.

a) *D. Danckwortt*: Schon 1965 hat *Danckwortt* die unlegbar wichtige Aufgabe der internationalen Verständigung zum Gegenstand eines Buches gemacht. Es enthält einen die Problematik mehr *theoretisch* abhandelnden und einen höchst praxisbezogenen Teil, der zentrale Themen für Unterricht und Bildungsarbeit aufarbeitet.

Der erste, zwei Abschnitte umfassende, Teil nimmt die Bestandsaufnahme vor, welche eine »allgemeine Orientierung und Standortbestimmung«⁵⁸ beabsichtigt. Am Anfang steht eine kurze Reflexion über Erziehung, verstanden als »ein Aspekt des sozialen Wandels. Sie muß deshalb ein dynamischer Teil derjenigen Hilfe sein, die es dem Menschen ermöglicht, ihre Konflikte zu überwinden und den Herausforde-

⁵⁴ Vgl. hierzu die brillanten Darlegungen *N. Sombarts* zur Kritik der »realistischen« Theorie der Politik in seinem Aufsatz »Friedensforschung und Theorie der internationalen Organisation«, a. a. O. 52–62; vgl. aber auch den Abschnitt »Realität versus Utopie«, ebda. 48–52. *Sombart* eruiert das erforderliche Friedensdenken, oft als Utopie verschrien, als wahre realistische Kategorie.

⁵⁵ *D. Danckwortt*: »Erziehung zur internationalen Verständigung«, München 1965.

⁵⁶ *K. F. Roth*: Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken, Donauwörth 1967.

⁵⁷ *H. Röhrs*: Erziehung zum Frieden, Stuttgart 1971.

⁵⁸ Vgl. *D. Danckwortt*: a. a. O. 9.

rungen der Stunde gewachsen zu sein«⁵⁹. Das Phänomen des rasanten sozialen Wandels forciert die Entwicklung der Weltinnenpolitik, d. h. zugleich die Entstehung übernationaler Institutionen. Die Grundlegung zur konstruktiven Integration in eine internationale Gemeinschaft geschieht in der sozialen Erziehung, die in letzter Konsequenz jene Bereitschaft einschließen muß, »das Gemeinwohl über die direkten eigenen Interessen zu stellen«⁶⁰. Eine der vornehmsten Aufgaben in diesem Rahmen ist die Erziehung zum Pluralismus. »Wir müssen erkennen, daß wir unsere Aufgabe in der Welt von morgen nur erfüllen können, wenn wir gelernt haben, in mehreren Kulturen gleichzeitig zu Hause zu sein, als Deutscher, als Europäer und als Weltbürger . . .«⁶¹. Das Erziehungsziel der flexiblen Persönlichkeit ist hier angesprochen.

Danckwortt stimmt *Röhrs* zu, der »angesichts der Fülle der Probleme . . . für die Erziehung zur internationalen Verständigung . . . eine ›Ausgrenzung konkreter pädagogischer Aufgabenbereiche‹«⁶² fordert. *Danckwortt* seinerseits möchte den Akzent auf die Praxis übernationaler Integrationsbestrebungen legen. Der Verfasser deutet die lauernde Gefahr an, daß der Erzieher sich resignierend von diesem Gebiet politischer Bildung zurückziehe, da er oft meine, auf die Weltpolitik sowieso keinen Einfluß zu haben. Die wichtigste Einsicht nun, die es Erziehern und zu Erziehenden zu vermitteln gilt, liegt darin, »daß . . . Weltpolitik das Endergebnis nationaler Politik ist und daß die nationale Politik von der praktischen Mitarbeit des einzelnen Bürgers auf der Gemeinde- und Landesebene in den Parteien und Interessenverbänden abhängt«⁶³. Gewiß ist es illusionär, von jeder gemeindepolitischen Entscheidung weltpolitische Auswirkungen zu erwarten, dennoch dürften langjährige politische Tendenzen auf niedriger Ebene den politischen Stil auf höherer Ebene beeinflussen.

Danckwortt ordnet die Erziehung zur internationalen Verständigung in den Rahmen politischer Bildung ein⁶⁴. Erziehung zu internationaler Verständigung trägt zum Ziel politischer Bildung bei, der »Selbstgestaltung einer inneren Form der Persönlichkeit, welche befähigt, auf

⁵⁹ *Washburne*, Bericht über die Konferenz der Direktoren der Kinderdörfer in Trogen, Schweiz, 1948, in: UNESCO, Homeless Children, Paris 1950, 57 (engl.). Hier zitiert nach *D. Danckwortt*: a. a. O. 11.

⁶⁰ Ebda. 19.

⁶¹ Ebda. 24.

⁶² Ebda. 24.

⁶³ Ebda. 25.

⁶⁴ Hier drückt *Danckwortt* mit einer erstaunenswerten Selbstverständlichkeit die politische Relevanz seiner erzieherischen Intentionen aus.

politische Entscheidungsfragen adäquat und zugleich produktiv einzu-
zugehen«⁶⁵.

Das Positive an *Danckwortts* Ausführungen liegt in den jeder optimistischen Artikulation folgenden desillusionierenden Relativierungen, d. h. der permanenten Einbeziehung aller möglichen und auftretenden Schwierigkeiten in seine Reflexionen. Er produziert keine Euphorien, sondern erreicht durch seine nüchterne und selbstkritische Darlegung die der Thematik einzig adäquate Haltung.

Der zweite Abschnitt des ersten Teils zeigt die ungeheure Fülle der Ansatzmöglichkeiten, die sich für eine Erziehung zu internationaler Verständigung im Rahmen der Jugendbildungsarbeit »vom Kindergarten bis zur Universität«⁶⁶ bieten. Dabei stellt *Danckwortt* strategisch bedeutsame Ansatzmöglichkeiten heraus. Neben der zusehends erkannten Bedeutung frühkindlicher Beeinflussungschancen garantiert die fundierte Schulung des Ausbildungspersonals erzieherische Effektivität. Infolgedessen fordert der Verfasser für diese beiden elementaren Ansatzfelder enorme Anstrengungen.

Im folgenden offenbart sich deutlicher der Charakter des Arbeitsbuches. *Danckwortt* macht auf gezielte, schuljahrbegrenzte pädagogische Ansatzpunkte aufmerksam. Ferner leuchtet der Autor die Felder der Lehrerbildung, der außerschulischen Jugendarbeit, der Volkshochschulen, der politischen Parteien und der Universität auf ihre Beitragsmöglichkeiten zur internationalen Verständigung ab.

Der zweite umfangreichere Teil des Buches hingegen nimmt die gezielte, didaktisch-methodische Aufbereitung der Thematik für die Bildungsinstitutionen vor. Kurze thematische Aufrisse, Ansatzmöglichkeiten, Berichte über erfolgte Erziehungsversuche im Rahmen der Jugendarbeit, Hinweise auf Unterrichtsmaterialien sowie die Einarbeitung in die einzelnen Schulfächer bestimmen diesen Teil⁶⁷.

Im Rückblick läßt sich festhalten, daß das Buch *Danckwortts* in Betracht seines frühen Erscheinungsjahres (1965) eine erste fundierte und umfassende Thematisierung *einer* Komponente der Friedenserziehung beinhaltet und für den Erzieher, der (schon damals) die

⁶⁵ A. Bergstraesser: Politik in Wissenschaft und Bildung – Schriften und Reden, Freiburg 1961. Hier zitiert nach: *D. Danckwortt*: a. a. O. 26.

⁶⁶ Vgl. Kapitelüberschrift, ebda. 36.

⁶⁷ Eine detaillierte Besprechung des zweiten Teils kann innerhalb dieser Arbeit nicht geschehen, da sie den Rahmen des Themas insofern sprengen würde, als es sich im zweiten Teil um Äußerungen zur praktischen Didaktik handelt und die Ebene der (friedens-)erzieherischen *Theorie* verlassen wird. Ebenso beinhaltet dieser Teil eine Fülle methodischer Anregungen.

Bedeutung und Notwendigkeit friedenserzieherischer Aktivität erkannte, eine wertvolle Hilfe darstellte – und es sicher heute noch ist. Es dürfte neben *Roths*, *Emeis'* und *Dürrs*⁶⁸ Arbeitsbüchern das am stärksten auf die konkrete Situation abzielende Hilfswerk für den Erzieher sein. Wenngleich unumgängliche Momente, wie die Berücksichtigung psychologischer Mechanismen auf internationaler Ebene und die Einsicht in notwendige Strukturveränderungen im nationalen Bereich, die in späteren Werken zur Friedenserziehung ausdrücklicher und so gemäß ihrer Wichtigkeit artikuliert sind, allzu dürftig und zum Teil vereinfacht besprochen sind, sollte dieser erste Versuch deshalb nicht disqualifiziert werden. *Dankwortts* Buch stellt einen unverzichtbaren Beitrag im Rahmen friedenserzieherisch orientierter Literatur dar.

b) *K. F. Roth*: Nach *Dankwortt* unternimmt *Roth* 1967 den zweiten systematischen Versuch, Völkerverständigung und Friedensdenken als Notwendigkeiten für unsere Zukunft zu proklamieren. Sein Buch möchte »den gesamten Problemkreis der Erziehung für den Frieden zusammenhängend und für die Schulpraxis verwendbar«⁶⁹ darstellen, richtet sich also an Lehrer und Schüler und andere interessierte Gruppen.

Roth hat sein Buch in sechs Kapitel unterteilt, von denen allein das sechste, letzte Kapitel mit seinen umfangreichen Stoffsammlungen für den Unterricht mehr als die Hälfte des Buches einnimmt⁷⁰.

Das erste Kapitel umschreibt Motivation und Initiation der Friedenserziehung. Der Eintritt der Menschen in das Atomzeitalter zwingt zur Friedenssicherung. Kriege werden zur Unmöglichkeit, soll die Menschheit erhalten bleiben. »Der Friede (ist) nicht mehr ein bloßes Ideal, sondern eine Notwendigkeit«⁷¹. Die Erziehung kann mithelfen, den Frieden zu gewinnen, nur darf sie ihre Wirkung nicht überschätzen. Die Friedenserziehung muß in ihrem anfänglichen Bemühen eine »neue

⁶⁸ Vgl. *K. F. Roth*: a. a. O., besonders die umfangreichen Stoffsammlungen des VI. Kapitels, 56–124; *D. Emeis*: Zum Frieden erziehen, München 1968; *O. Dürr*: Frieden – Herausforderung an die Erziehung – Probleme, Orientierungshilfen, Unterrichtsmaterialien –, Stuttgart 1971.

⁶⁹ Zukunfts- und Friedensforschung/Information 4, 1968, Heft 3, 80.

⁷⁰ Die Stoffsammlung soll im folgenden nicht näher ausgeführt, noch beurteilt werden. Dem interessierten Leser sei jedoch ein kurzer Überblick über die fünf Themenbereiche geboten: A) Die zunehmende Gefährlichkeit des Krieges. B) Friedensbemühungen in der Vergangenheit. C) Friedensbemühungen in der Neuzeit. D) Friedensbestrebungen in der Gegenwart. E) Abrüstungsbestrebungen.

⁷¹ *Margret Mead*, zitiert nach *K. F. Roth*: a. a. O. 16.

Denkungsart« vermitteln⁷². Friedenerziehung kann auf die Mithilfe der Erziehungswissenschaften, der Psychologie, der Sozialwissenschaften und der Anthropologie nicht verzichten.

Ein zweites Kapitel erweist die starke Revisionsbedürftigkeit des Friedensverständnisses. Nicht mehr die »Ruhe der Ordnung« vermag den Frieden zu kennzeichnen, sondern eine spezifische Dynamik⁷³. »Der Friede (ist) aufregender, vitaler, leidenschaftlicher, geistiger und sinnvoller, lebendiger und spannungsreicher, kampfreicher ... als alle heißen und kalten Kriege«⁷⁴. Der Friede braucht dringend ein neues Image.

Das dritte Kapitel widmet sich in relativer Ausführlichkeit der psychologischen Dimension friedenserzieherischen Bemühens. Friedenserziehung geht von der verstärkten Selbsterkenntnis des Menschen aus. Seine Vernunft hat die Triebhaftigkeit zu überwinden und zu beherrschen; Frieden als »Frucht dauernder Auseinandersetzungen«⁷⁵ verlangt die Kompensation und Umorientierung menschlicher Aggressionen. Des Menschen innere Widersprüchlichkeit gilt es, zu diagnostizieren (d. h. »durch-zuerkennen«)⁷⁶. Roth nennt fünf gefährliche Einstellungen und Haltungen, die der Mensch sich bewußt machen muß: »... Pochen auf das Faustrecht ... , ... Glaube an die Überlegenheit sogenannter ›höherer Gruppen‹ (Rassenwahn und Herrenrassen-Gedanke), ... Tendenz, sich Schlagworten hinzugeben, Vorurteile nachzusagen und nicht selbst zu denken, ... Neigung zur Ausbeutung des wirtschaftlich Schwächeren (und) der meist von Ideologien gesteuerte Trieb, einen Feind zu haben und ihn zu übermachten«⁷⁷.

Das vierte Kapitel reflektiert einige Momente geisteswissenschaftlicher Denkrichtung, der Roth sich verschrieben hat. Er spricht vom »Ruf nach einer neuen ›Bewußtheit‹ und einem neuen Verständnis unseres Seins«⁷⁸, postuliert »die Durchdringung des Lebens mit geistigen und religiösen Bezügen«⁷⁹ und propagiert die »Pflege des Innenlebens«⁸⁰.

⁷² Vgl. K. F. Roth: a. a. O. 18.

⁷³ Vgl. ebda. 22.

⁷⁴ Ebda. 22.

⁷⁵ Vgl. Ebda. 27.

⁷⁶ Vgl. Ebda. 29.

⁷⁷ Ebda. 29.

⁷⁸ Ebda. 36.

⁷⁹ Ebda. 38 f.

⁸⁰ Vgl. ebda. 39–45; vermerkt sei Roths positiver Hinweis auf den Häresieverdacht des Aktivismus. Seine Einsicht kann fruchtbarer Ansatzpunkt zu gezielten Gegenaktionen gegen die Vergötzung der Arbeit als Selbstzweck und Prestigedimension sein.

Ausgehend vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik⁸¹ bespricht *Roth* im 5. Kapitel Probleme des Bildungsinhaltes. Er hat ihre Wichtigkeit vollauf erkannt. Leider zitiert er dann den schwachen Themenkatalog der Oberstufenrichtlinien für die Bayerischen Volksschulen, worin genannt sind: die zunehmende Gefährlichkeit des Krieges – Friedensbestrebungen in der Vergangenheit . . . in der Gegenwart . . . Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen⁸². Die Themen überbetonen in starkem Maße den historischen Aspekt. *Roths* Stoffsammlungen bestätigen diese Tendenz. Gewiß ist es wichtig, um bestimmte historische Fakten zu wissen – besonders dann, wenn Geschichte nicht einseitig als Kriegsgeschichte gesehen wird, verfolgt sie akzeptable friedenserzieherische Absichten – dennoch werden die heute unbestritten vorrangigen Gebiete psychologischer und gesellschaftswissenschaftlicher Einsichten stark vernachlässigt. Die abschließend genannte »Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen« vermag in ihrer blassen Formulierung längst nicht die ihr zukommende Bedeutung herauszustellen.

Wir sind bei einer durchgehenden Schwäche *Roth'scher* Darlegungen angelangt: er formuliert viel zu allgemein, so daß er die notwendige konkrete Applikation auf friedenserzieherische Relevanz unterläßt. Es lag in der Absicht *Roths*, »friedenswissenschaftliche, allgemein-pädagogische, methodisch-didaktische und inhaltliche Gedanken«⁸³ zu verbinden. Seine Absicht war es nicht, Friedenserziehung wissenschaftlich zu begründen⁸⁴. Dies sei klärend vorgemerkt; dennoch zielt meine kritische Frage dahin, ob bei der Komplexität der friedenspädagogischen Thematik eine *solche* einfache und allgemeinverständliche Darlegung legitim ist. Wohlgedenkt, ich gehe auch von der Notwendigkeit aus, daß das Friedensdenken allen Interessierten jeglichen Bildungsniveaus entsprechend ihrer Auffassungsbegabung vermittelt werden muß; meine Befürchtungen gründen in der offensichtlichen Gefahr, daß durch eine allzu einfache sprachliche Formulierung, die zudem mit so vagen Begriffen arbeitet, die Problematik auf ungerechtfertigte Weise verkürzt und verharmlost wird. Die Einfachheit der Sprache mag auf den ersten Blick ansprechen, kann aber bei einer näheren Untersuchung ihre verharmlosende Tendenz und fehlende Aussageschärfe nicht verheimlichen. *Roth* hätte m. E. die Möglichkeiten einer brillanten und treffen-

⁸¹ Siehe ebda. 46; vgl. aber auch: *W. Klafki*: Artikel »Methodik und Didaktik«, in: *H.-H. Groothoff* (Hrg.): a. a. O. 54. Hier heißt es u. a.: »Methodische Erwägungen setzen immer schon didaktische voraus und haben an ihnen ihr Kriterium; . . .«

⁸² Vgl. *K. F. Roth*: a. a. O. 46.

⁸³ *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 4, 1968, Heft 3, 80.

⁸⁴ Vgl. Besprechung des Buches ebda.

den Handhabung von Sprache für die Brisanz dieses Themas nutzen müssen, wobei – das sei ausdrücklich angemerkt – die brillante Artikulation der Problematik keineswegs die Allgemeinverständlichkeit aufheben muß. Er bleibt in seinen Ausführungen zu sehr im Appellativen stecken. Nehmen wir als Beispiel *Roths* Kapitel »Psychologische Aspekte des Weltfriedens«: Jeder wird die Zielrichtung *Roths* befürworten, Triebhaftigkeit müsse zusehends durch Vernunft »humanisiert« werden. Nur die lediglich postulatorisch-appellative Art, in der er seine Gedanken vorbringt, läßt vermuten, daß er die Schwierigkeiten, die die Bewältigung der Aggression für den Menschen mit sich bringt, schlechterdings verkennt. *Roth* hätte exakte Vorschläge bringen müssen, wie man Aggressionen umorientieren kann und nicht nur den Hinweis auf das »daß«. Die eventuelle Bemerkung, das könne in der Volksschule noch nicht so exakt vermittelt werden, zieht m. E. nicht. Der Verfasser versteht sich ausdrücklich als geisteswissenschaftlich orientierter Denker⁸⁵. Sein geisteswissenschaftlicher Ansatz der »politischen« Bildung offenbart auch prompt die ihm – leider – inhärenten Schwächen. Der Mensch wird als ein durch triebhafte Aggression Gefährdeter angesehen, der diese mit »geballter Vernunft« zu »bekämpfen« hat. Die Faktizität der Aggression wird noch nicht mit sachlicher Nüchternheit akzeptiert. Gravierender noch ist die starke Vernachlässigung der soziologischen Dimension. Außer in einigen sporadischen Anmerkungen wird die Schaffung des Friedenszustandes vornehmlich dem Einzelnen zugewiesen. Diese Tendenz ist gekennzeichnet von der Chiffre »Kultivierung des Innenlebens«. Die Flucht in die harmonische Innenwelt liegt nahe. Die Betonung des Friedens als eines geistigen und nicht so sehr als eines politischen Problems stellt eine andere Nuance der im geisteswissenschaftlichen Ansatz vernachlässigten gesellschaftlichen Dimension dar. Außerdem charakterisieren vage Begriffe die geisteswissenschaftliche Terminologie.

Rückblickend läßt sich festhalten: Das Buch *Roths* erweitert im Vergleich zu *Danckworts* die systematische Darlegung der Erziehung zur Völkerverständigung um die psychologische Komponente, vernachlässigt hingegen in unzulässiger Weise den gesellschaftlichen Aspekt. Der Ansatz *Roths* zeigt etliche Schwächen. Das Buch stellt im Vergleich zu *Danckworts* Werk nicht unbedingt einen Fortschritt dar.

c) *H. Röhrs*: Vier Jahre nach dem systematischen Versuch *Roths* bringt *Röhrs* 1971 sein Buch unter dem vielversprechenden Titel »Erziehung

⁸⁵ Vgl. vor allem *K. F. Roth*: a. a. O. 32.

zum Frieden« heraus. *Röhrs* versteht es als Beitrag der Friedenspädagogik zur Friedensforschung. Was seine Ausführungen mit denen *Dankewortts* und *Roths* verbindet, ist die erneute Betonung der internationalen Verständigung. Er unternimmt jedoch keine systematische Aufarbeitung, vielmehr versucht er das Problem in vier Aufsätzen, die z. T. ganz konkret ausgerichtete Ausführungen implizieren, zu erfassen.

Der erste Aufsatz befaßt sich mit einem historischen Aspekt und erhebt die friedenserzieherischen Ideen des *Johann Amos Comenius*⁸⁶. In der didaktischen Aufarbeitung historischer Friedensbemühungen erkennt man die Verwandtschaft mit der *Roth'schen* Konzeption. Die Frage nach dem Zweck historischer Klärungen drängt sich auf. Historisch orientierte Beiträge vermögen das radikal veränderte Verständnis von Frieden zu verdeutlichen. Versteht *Comenius* Frieden letztlich als »das Ergebnis einer Einsicht in die göttliche Ordnung«⁸⁷, also unverkennbar statisch, so sieht *Röhrs* Frieden in einem eminenten Sinne als dynamischen Prozeß permanenter Konfliktbewältigung gewaltloser Prägung. Der heute anzustrebende Friede kann nie Endzustand sein, sondern verweist den Menschen stets erneut auf anstehende Konflikte. Der »moderne« Friede ist im Grunde »unfriedlich«. *Comenius'* Bedeutung liegt darin beschlossen, »daß er die Friedenserziehung zum Kernproblem der Pansophie, aller Wahrheitssuche und Lebensgestaltung«⁸⁸ erhoben hat. Nicht erst im technischen Zeitalter proklamierte man die Fundamentalität der Friedenserziehung.

Ins Zentrum friedenspädagogischer Theorie treffen die beiden folgenden Aufsätze. Der erste thematisiert Friedenspädagogik und Erziehung zum Frieden als zentrale Aufgaben der Friedensforschung. *Röhrs* exponiert sporadisch-unkoordiniert einige Ansatzpunkte. Der rücksichtslosen Verurteilung unzeitgemäßen Abschreckungsdenkens folgt die Betonung internationaler Verantwortlichkeit. Hinzu kommt die notwendige Klärung der Entstehungsbedingungen von Konflikten und der fällige Hinweis auf die Aggressionsproblematik. Dabei verweist *Röhrs* auf das interessante Phänomen »Aggressivität in der Sprache«, das andernorts in der Literatur vorher nirgends in so konstruktiver Weise Beachtung gefunden hatte. Er konstatiert: »Polemik, Brüskierung, Infamie sind im Grunde von derselben inhumanen Haltung

⁸⁶ Vgl. *H. Röhrs*: a. a. O. 9–26: »Die friedenserzieherischen Ideen des Johann Amos Comenius«.

⁸⁷ Ebda. 18.

⁸⁸ Ebda. 26.

bestimmt wie Gewaltanwendungen!«⁸⁹. Die Entwicklung der Fähigkeit, mit dem anderen ein kooperatives Gespräch zu führen, bleibt ständiger Auftrag der Friedenserziehung. Die Betonung internationaler Verständigung ist berechtigt; in ihr aber das Allheilmittel für unsere unfriedliche Welt zu sehen, scheint nicht haltbar zu sein⁹⁰. Der letzte Teil des Aufsatzes, überschrieben mit »Erziehung zum Frieden«, enttäuscht durch die verwirrend unsystematische Auswahl von Beispielfeldern. Außerdem stört der ausschließlich appellative Charakter. Die Überschrift verspricht mehr als die anschließende Darlegung hält. Die Hoffnung auf eine komprimierte Grundlagenreflexion wird enttäuscht. Ich meine, das in der Überschrift angedeutete Thema hätte aufgrund seines ihm immanenten Anspruchs eine grundlegendere Behandlung verlangt und verdient.

Der dritte Aufsatz »Aufgaben und Probleme einer internationalen Erziehung« klärt zunächst den wissenschaftstheoretischen Ort der Fragestellung. Ausgehend von der Unterscheidung der auf eine Nation beschränkten *Staatspädagogik*, deren Aufgabenstellung u. a. auch die Klärung der Frage impliziert, »wieweit darin die Belange einer Erziehung zu internationaler Welthaltung und Verständigungsbereitschaft in pädagogischer Motivierung angelegt sind«⁹¹, und der *Internationalen Pädagogik*, die »diesen Versuch komparativ über die nationalen Grenzen hinweg«⁹² unternimmt, untergliedert *Röhrs* letztere des weiteren in die »Pädagogik der internationalen Beziehungen«, die »Pädagogik der internationalen Schulen und Organisationen« und die »Friedenspädagogik«⁹³. Der zweite Teil dieses Aufsatzes erörtert »Erscheinungsformen und Problematik der internationalen Erziehung«⁹⁴. Aus der Fülle angesprochener Momente sei *Röhrs*' entschiedene Kritik an jener Haltung der »vermeintlichen Realanthropologie«⁹⁵ herausgehoben, »die . . . aus einer tiefen Resignation vor der tatsächlich erfahrenen Geschichte des

⁸⁹ Ebda. 34. Es erschien im Laufe des Jahres 1971 ein Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht (Sekundarstufe II, ca. 12–14 Doppelstunden) zum Thema »Aggressivität in der Sprache – Untersuchung von politischen Reden« von *Sabine Rauch* in: *C. Küpper* (Hrg.): Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, Thema: Zum Problem der Aggression (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 5/1971, 89–142.

⁹⁰ Vgl. *H. Röhrs*: a. a. O. 36, wo es heißt: »... Als Lösung bietet sich in einer modernen Welt aber nur (?) die internationale Verständigung an . . .«

⁹¹ Ebda. 50.

⁹² Ebda.

⁹³ Vgl. ebda.

⁹⁴ Vgl. ebda. 54–65.

⁹⁵ Vgl. ebda. 58.

Menschlichen den erzieherischen Ansatz für so gering einschätzt, daß er die politische Wirklichkeit in ihren vielfältigen Spiegelungen bis ins Alltagsleben nicht entscheidend beeinflussen kann⁹⁶. Die permanente Kritik solch pessimistischer Haltungen wird bereits im Vorfeld aller friedenserzieherischen Bemühungen anzusetzen sein, um diesen »wirklichkeitsfremden« Vorurteilen übelster Prägung ihre Wirkungsmöglichkeiten zu nehmen⁹⁷. Dagegen ist ein naiv-draufgängerischer Optimismus ebenso fehl am Platze. *Röhrs* meint abschließend: »Internationale Erziehung wird . . . nie von den realanthropologischen und realpolitischen Gegebenheiten absehen können, die indessen eine kritische Prüfung, aber keine Resignation zur Folge haben dürfen«⁹⁸. Der vierte (letzte) und zugleich längste Aufsatz »Die Internationale Gesamtschule als Stätte der Friedenserziehung« umreißt die ganze Spannweite der Gesamtschulproblematik – angefangen von der Vorschulerziehung über die notwendige Einbeziehung lernbehinderter Kinder bis zur Diskussion der Sekundarstufenkonzeption. So informativ alle diesbezüglichen Erörterungen sein mögen, es hätte dennoch das unmittelbare Thema der Friedenserziehung prägnanter herausgestellt werden müssen. Gewiß gehen die Überlegungen zur Friedenserziehung mit der grundsätzlichen Reflexion über Schulreform parallel, aber wenn das Schulreformthema innerhalb eines Taschenbuches, das offensichtlich über Friedenserziehung im Grundsätzlichen informieren will, derart »ausgewalzt« wird, dürfte das dem Leser nicht gerade Zustimmung entlocken.

Der Autor konnte 1971, als er sein Buch schrieb, auf wesentlich detailliertere und grundlegendere Arbeiten zur *Theorie* der Friedenserziehung zurückgreifen als *Dankewortt* und *Roth*. Das mag ein Grund für die differenziertere Sicht der Probleme bei *Röhrs* sein. Er überwindet jenen gefahrvollen naiv-pseudowissenschaftlichen Stil *Roths*, indem er eine nuancierte Verwendung sprachlicher Mittel an den Tag legt. Der systematischere Aufbau der Werke *Dankewortts* und *Roths* scheint für die anliegende Thematik mehr einzubringen als die Form *Röhrs'*, Beiträge zu Schwerpunkten in Form von Aufsätzen, denen die erforderliche Stringenz fehlt, anzubieten.

Die an *Roth* gestellte Frage nach der Überbewertung der internationalen Verständigung gilt auch für *Röhrs*. Zwar sieht *Röhrs* die Effektivität nur dann gewährleistet, wenn alle internationalen Bemühungen

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Vgl. hierzu: *N. Sombart: Friedensforschung und Theorie der internationalen Organisation*, in: *F. Henrich: Ist Friede machbar?*, 41 ff.; vor allem 52–62.

⁹⁸ *H. Röhrs: a. a. O.* 58.

gut vorbereitet und vor allen Dingen von wissenschaftlicher Kontrolle permanent begleitet werden, doch die Verabsolutierung seines Ansatzes könnte ihm leicht die möglichen Stärken anderer Ansätze verdecken. *H. O. Franco Rest* meint gegen *Röhrs*: »Ich bin jedoch nicht der Meinung, daß das Feld der internationalen Verständigung den entscheidenden Praxisraum der Friedenserziehung darstellt . . . , da damit die Gefahr eintritt, daß die Erziehung den Frieden allzu sehr nach außen projiziert: Frieden durch Verständigung mit jemandem. Friedenserziehung muß nicht der Weltinnenpolitik helfend unter die Arme greifen, obwohl sie auch das kann; sie sollte vielmehr an der eigenen Friedlosigkeit des jeweiligen Menschen und seiner Umgebung arbeiten. Internationale Verständigung ändert nichts an der Friedlosigkeit der Rüstungsgesellschaft und ihrer Mitglieder«⁹⁹. Mag nun diese Kritik ihrerseits wieder auf überzogene Tendenzen hin zu untersuchen sein, eine mögliche Illusion *Röhrs'* jedoch wird entschieden als solche entlarvt.

2. Aggressionsbewältigung als Aufgabe der Friedenserziehung

Die Verfasser der im folgenden besprochenen Bücher, *Gamm*¹⁰⁰ und *Mitscherlich*¹⁰¹, akzentuieren in besonderer Weise das Aggressionsproblem und bedenken den sinnvollen Umgang mit dieser menschlichen Grundkraft hinsichtlich des Friedens.

a) *H. J. Gamm*: Aus dem Buch *Gamms* seien nur die Kapitel »Grundzüge einer Pädagogik der Friedensfähigkeit«¹⁰² und »Umriss zu einer Pädagogik der sekundären Angriffshemmung«¹⁰³ näherhin besprochen, da sie den Neuanatz, die »Pädagogik der sekundären Angriffshemmung«, explizieren. Alle Überlegungen des Verfassers basieren auf der Aggressionstheorie der Verhaltensforschung *Lorenz'scher* Prägung. Insofern ist eine kurze Darlegung dieser Theorie als Vorspann unumgänglich¹⁰⁴.

⁹⁹ *H. O. Franco Rest*: »Möglichkeiten der Friedenserziehung – Spektralanalyse einer Fragestellung«, in: info 6, 1971, Heft 1–4, 11.

¹⁰⁰ *H. J. Gamm*: Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland, München 1968.

¹⁰¹ *A. Mitscherlich*: Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Vier Versuche, Frankfurt 1969.

¹⁰² Vgl. *H. J. Gamm*: a. a. O. 16–49.

¹⁰³ Vgl. Ebd. 138–155.

¹⁰⁴ Die folgende Darlegung geschieht in starker Anlehnung an den empfehlenswerten Aufsatz: *H. Pfister*: Aggression im Spiegel repräsentativer Theorien, in: info 6,

K. Lorenz¹⁰⁵ versteht den Aggressionstrieb des Menschen als Mitgift seiner Phylogenese, er ist also angeboren. Er betrachtet ihn jedoch nicht a priori als negativ, sondern sieht in ihm ein wesentliches Element des menschlichen Lebens. Diese Feststellungen gehen von den Ergebnissen der zoologischen Verhaltensforschung aus: »Unter den Artgenossen im Tierreich hat die Aggression eine dreifache Funktion: 1) bei der Verteilung des Lebensraumes (Biotops), 2) beim Kampf um das Weibchen, und 3) bei der Festsetzung der Hierarchie. Während aber beim Tier im allgemeinen die Aggression nicht zur entscheidenden Verletzung oder gar Tötung des Artgenossen führt, weil bestimmte Hemmungsmechanismen einer solchen Destruktion entgegenwirken, ist beim Menschen diese Hemmung nur noch rudimentär vorhanden, nämlich dann, wenn mitleiderregende Reizsituationen noch gegeben sind«¹⁰⁶. Die Entwicklung der Waffentechnik aber geht dahin, solche Reizsituationen zu beseitigen. Der »Nahkampf« wird z. B. zusehends eliminiert. Lebensentscheidend für den Menschen ist also die Entwicklung sozialer Hemmungen, die einen Gebrauch der destruktiven Aggression verhindern, die das Ende der menschlichen Art herbeiführen könnte. Hieraus resultieren verschiedene Aufgaben für die individuelle und gesellschaftliche Erziehung.

Gamm übernimmt Lorenz' Forschungsergebnisse und stellt im Anschluß daran politisch-pädagogische Überlegungen an. Der Verfasser bemängelt nach einer einführenden gesellschaftlichen Kurzanalyse, geschichtlichen Orientierung und der hieraus für die Wissenschaft resultierenden Verpflichtungen in vier Punkten typische Gedankenschablonen des bundesrepublikanischen Bürgers, die dessen Indisponibilität für den Frieden deutlich werden lassen.

Erstens: »Die erzieherischen Regulationen der Gegenwart stammen weithin noch aus dem Arsenal agrarisch orientierten Denkens. ... Im Geiste des Rechtes auf Boden und angestammte Heimat wird bis heute

1971, Heft 5-6, 7. Ähnlich komprimiert findet sich die Aggressionsthematik bei: G. Brinkmann: Psychologische Theorien über die Entstehung von Aggression, in: C. Küpper (Hrg.): Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung II (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 5/1971, 1-19.

¹⁰⁵ Pfister nennt in seinem Aufsatz (vgl. Anm. 104) eine aggressionstheoretische Variante von John P. Scott, der ebenso wie Lorenz von der vergleichenden Verhaltensforschung ausgeht. Lorenz hat seinen Standpunkt zur Aggression in dem inzwischen berühmten Buch »Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression«, Wien 1964, dargelegt.

¹⁰⁶ H. Pfister: a. a. O. 7.

erzogen«¹⁰⁷. In einem akzentuiert polemischen Ton beschreibt *Gamm* die heutigen sublimen Nachfolgewirkungen der einstigen Blut-und-Boden-Ideologie. Für den notwendig friedensfähigen Menschen der Zukunft ist daher zu fordern, »daß die pädagogischen Leitbilder einer offenen Industriegesellschaft entlehnt werden, in der die horizontale Mobilität die Voraussetzung für großräumiges wirtschaftliches Funktionieren schafft«¹⁰⁸. Aus der agrarisch orientierten Denkweise folgt die potenzierte Verteidigungsbereitschaft, die »die Drohung an die potentiellen Angreifer«¹⁰⁹ impliziert. Friedensfähigkeit fordert u. U. eine zeichenhafte Haltung: »Merkwürdig ist jedenfalls, daß niemand die Friedensfähigkeit auch um den Preis der Unterjochung zu stärken wagt«¹¹⁰. Meines Erachtens hat *Gamm* das Verdienst, rücksichtslos unsere antiquierte Denkweise offengelegt zu haben, ferner bringt er den Mut auf, Friedensfähigkeit bis zur letzten Konsequenz zu postulieren. Für den von Grund auf friedenswilligen Menschen scheint mir die im letzten sich selbst konsequent relativierende Denkrichtung des Verfassers adäquat und imponierend.

Zweitens: »Die Friedensfähigkeit . . . findet ihren Testfall und ihre Erprobungszone im Bereich des Innenpolitischen«¹¹¹. An dem konkreten Fall der studentischen Demonstration in der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche in Berlin am Weihnachtsfest 1967 werden einige Aspekte mangelnder Friedensfähigkeit aufgewiesen. *Gamm* versteht die Generationsproblematik als *beispielhaften* Testfall zur Friedensfähigkeit¹¹².

Drittens: »Wenn Fortschritte in der Friedensfähigkeit der einzelnen wie der Völker erzielt werden sollen, dann bedarf die bereits weltweit funktionierende Information sittlicher Konsequenzen«¹¹³. Daß der »tägliche Hungertod von zehn- bis zwanzigtausend Kindern und Erwachsenen ein erträgliches Übel«¹¹⁴ sein soll, ist erschreckend. *Gamm* statuiert resigniert: »Die Völker sind noch nicht dazu *erzogen*, die Nachricht von der Not der anderen zu einem Impuls für ihre Hilfe

¹⁰⁷ H. J. Gamm: a. a. O. 16.

¹⁰⁸ Ebda. 17.

¹⁰⁹ Ebda. 18.

¹¹⁰ Ebda. 18/19.

¹¹¹ Ebda. 19.

¹¹² Vgl. ebda. 19–24.

¹¹³ Ebda. 25.

¹¹⁴ Ebda. 26.

¹¹⁵ Ebda.

umzuwandeln«¹¹⁵. Es bedarf der eruptiven Verantwortungsentfaltung in der Welt, um ihre Probleme zu lösen¹¹⁶.

Viertens: Das Denken und Handeln im Freund-Feind-Schema bildet ein gravierendes »Hindernis für eine Kultivierung der Friedensgesinnung«¹¹⁷. *Gamm* findet plastische Formulierungen für die Überholtheit dieses Denkschemas¹¹⁸, er meint alternativ: »Es gilt, die Belange des ›Feindes‹ ernst zu nehmen und für ihn mitzudenken«¹¹⁹. Feindschaft, die »eine Generalsperre für jeden Austausch errichtet«¹²⁰, bedarf der »Übersetzung« in Gegnerschaft, die immerhin ein Miteinanderdiskutieren ermöglicht¹²¹.

Die ausführliche Einführung in die Verhaltensforschung und ihre anthropologisch relevanten Ergebnisse bestreitet den gesamten Mittelpart des Buches.

Das letzte, pädagogisch entscheidende Kapitel bedenkt die aufgrund der beim Menschen verunsicherten Aggressionshemmung erforderlichen erzieherischen Maßnahmen. Es gilt, »auf pädagogischem Wege Hemmungen zu entwickeln, die stark genug sind, den Menschen vor seinesgleichen zu schützen«¹²². Dieses systematisch aufzubauende Erziehungsfeld nennt *Gamm* ein sekundäres System¹²³. Die Erziehung zur sekundären Angriffshemmung schafft nichts Neues im Menschen, sondern sie möchte natürliche Anlagen entwickeln in Übereinstimmung mit den Forderungen der (natürlichen) sozialen Situation¹²⁴. »Die Bemühung um sekundäre Angriffshemmung erstrebt eine wirksame soziale Vergegenwärtigung des anderen, so daß die Integrität wechselseitig in den Partnern verankert wird«¹²⁵. Der Unterricht sollte im frühen Schulalter bereits »systematisch Abscheu vor jedem Blutvergießen und vor kriegerischer Auseinandersetzung . . . einpflanzen«¹²⁶. Gewaltlosigkeit muß zum Fundamentalprinzip menschlicher Lebensführung werden. Das

¹¹⁶ Interessant scheint mir der Hinweis *Gamms* auf die Kategorie der Erweckung. »Die anstehende Aufgabe ist . . . vielleicht nur unter der alten religiösen Kategorie der Erweckung zu kennzeichnen. Die Völker müssen erweckt werden, damit sie die soziale Verpflichtung erkennen . . .«. Ebda.

¹¹⁷ Vgl. ebda. 28.

¹¹⁸ Z. B.: »Sich an öde Blockvorstellungen zu klammern, kommt einem Attentat gegen den Fortschritt gleich«. Ebda.

¹¹⁹ Ebda.

¹²⁰ Ebda. 29.

¹²¹ Ebda.

¹²² Ebda. 140.

¹²³ Vgl. ebda. 129 (Tiere haben mit ihrem Instinkt eine primäre Angriffshemmung).

¹²⁴ Vgl. ebda. 141.

¹²⁵ Ebda.

¹²⁶ Ebda. 142.

tödliche Hindernis des Vergeltungsdenkens und vermeintlich berechnete nationale Ansprüche gilt es, zu überwinden. *Gamm* nennt für die weiteren Bildungsabschnitte beachtenswerte Teilziele. »Es muß die Einsicht vermittelt werden, daß heute Krieg überhaupt keine Lösung mehr bietet, ... daß der anders Überzeugte oder Gegner auch *recht* hat, ... daß die Existenz des Gegners meine Existenz bereichert ... (und) daß man sich nur um den Frieden, nicht aber im Kampf verdient machen kann«¹²⁷. »Die Kinder, die wir heute erziehen, werden im Jahre 2000 über den Frieden der Welt entscheiden. Diese Perspektive übergreift alle anderen«¹²⁸, und sicherlich liegt in der Ungeheuerlichkeit dieser Aussicht die Triebfeder jenes bei *Gamm* so erfreulichen, dringend weltweit notwendigen dynamischen Denkstils. Die horrenden gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit forcieren die Dringlichkeit einer politischen Pädagogik: »Wir müssen eine neue Form dienstbereiter Kommunikation entwickeln und eine *Kultur der Zuverlässigkeit*«¹²⁹.

Rückblickend sei folgendes angemerkt: Es ist *Gamm* gelungen, von der Aggressionsproblematik ausgehend, die Kategorie der Friedensfähigkeit in ihrer Bedeutung herauszustellen. Entgegen vorhergehenden vulgärwissenschaftlichen Darlegungen und zugleich Vereinfachungen der Aggressionskomponente im friedenserzieherischen Feld vermittelt das Buch grundlegende Einsichten in den umfassenden Bereich der Verhaltensforschung *Lorenz'scher* Richtung. Die dem Menschen spezifische Instinktverunsicherung veranlaßt *Gamm* zur gezielten Entwicklung seiner »Pädagogik der sekundären Angriffshemmung«. Dabei verweist er ausdrücklich auf die noch nicht wissenschaftlich legitimierte, also noch fragwürdige Übertragung von Erkenntnissen tierischer Verhaltensforschung auf den humanethologischen Bereich. Zudem sollte man sich bewußt machen, daß die *Lorenz'sche* Aggressionsauffassung eine unter mehreren ist. »Die Aggressionsforschung bietet ein kontroverses und verwirrendes Bild«¹³⁰.

Die Überlegungen *Gamm*s überraschen durchgängig durch ihre gedankliche Dynamik. Man ist sich im Mitvollzug des Gedankengangs und Argumentationsverlaufs vor Überraschungen nie sicher. Gedankliche Kreativität spezifischer Prägung kennzeichnet seine Betrachtungsart.

¹²⁷ Ebda. 142/143.

¹²⁸ Ebda. 151.

¹²⁹ Ebda. 153. Um das Zitat in seiner ganzen Aussagekraft zu verstehen, müßte man die Seiten 143–153 einer intensiven Lektüre unterziehen.

¹³⁰ *G. Brinkmann*: a. a. O. 1.

Die Gefahren ihrerseits liegen auf der Hand. Fachkompetenz überschreitende Ausflüge bergen stets den Abfall von Sachlichkeit in sich¹³¹. *Gamm* umgeht diese Gefahren, insofern er seine Interpretationen nicht apodiktisch versteht, sondern sie von vorneherein mit der steten Bereitschaft der Revision vorträgt. Der Verfasser hat das zentrale Postulat jeglicher Friedenserziehung, das »neue Denken«, zu verwirklichen versucht; es ist ihm in seinem kritischen, wagend vorschreitenden Neuinterpretieren friedensrelevanter Sachverhalte gelungen. Das »neue Denken« sowie die von ihm zur Diskussion gestellte »Pädagogik der sekundären Angriffshemmung« qualifizieren und empfehlen sein Buch als Beitrag zur Friedenspädagogik.

b) *A. Mitscherlich*: *Mitscherlichs* Buch soll zum Anlaß genommen werden, die darin entfaltete Aggressionstheorie zu vermitteln und eine weitere Variante des Aggressionsverständnisses kennenzulernen. In *Mitscherlich* begegnen wir einem Vertreter der Psychoanalyse, welche die erste Haupttheorie der Aggression entwickelt hat¹³². Um also *Mitscherlichs* Theorie im Kontext der Aggressionsforschung zu sehen, scheint es angebracht, vorab *Freuds* Verständnis in gebotener Kürze zu entfalten.

Es bedurfte Jahrzehnte der Entwicklung und Abwägung verschiedener Momente, ehe *Freud* in seinem letzten theoretischen Konzept zu der Annahme zweier elementarer Triebe kam, der Libido und dem Todestrieb¹³³. »Dieser Todestrieb manifestiert sich im Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb«¹³⁴. Bezeichnend ist die Ambivalenz des Aggressionstriebes; er kann sich sowohl gegen ein äußeres Objekt (= extrapunitive Form der Aggression) richten, als auch gegen das Subjekt selbst (= intropunitive Form der Aggression). Schon *Freud* macht die »Andeutung, daß eine Art innerer Zusammenhang, vielleicht sogar ein Mechanismus, zwischen Frustration und Aggression besteht«¹³⁵ und artikuliert damit Vorformen jener 1939 von Forschern der Yale-Uni-

¹³¹ Es soll nicht verschwiegen werden, daß *Gamm* aus der Sicht des friedensengagierten Pädagogen einige sehr fragwürdige Interpretationen liefert (z. B. zum Symbol des Kreuzes, vgl. *H. J. Gamm*: a. a. O. 148–150). Die Gefahr der Kompetenzanmaßung ist offensichtlich; allein der gedanklich originelle Aspekt als solcher ist vorerst einmal zu akzeptieren und zu respektieren.

¹³² Hierauf verweisen: *H. Pfister*: a. a. O. 9 und *G. Brinkmann*: a. a. O. 5.

¹³³ Vgl. *H. Pfister*: a. a. O. 1–3.

¹³⁴ Ebda. 2.

¹³⁵ Ebda.

versität entwickelten Frustrations-Aggressions-Hypothese, die heute noch in vielen Varianten diskutiert wird¹³⁶.

Freud wußte um die Aggressionsproblematik als der »Schicksalsfrage der Menschenart«¹³⁷. Seine Lösung für die Auseinandersetzung des Menschen mit seinem Aggressionstrieb ermutigt nicht. »*Freud* bietet kein realistisches Konzept der Aggressionsbewältigung, sondern eine vage Hoffnung auf ein nahezu mythisches Geschehen, nämlich den Kampf zweier von ihm postulierter Daseinsmächte, Eros und Thanatos, Lebens- und Todestrieb«¹³⁸. Die menschlichen Handlungsmöglichkeiten sind äußerst gering.

Erst im Anschluß an *Freuds* Theorie sind *Mitscherlichs* Aspekte sinnvoll darlegbar.

*Mitscherlich*¹³⁹ versucht »eine Modifikation der Freud'schen Trieblehre im Kontext der modernen soziologischen Erkenntnisse . . .«¹⁴⁰. » . . . Er versteht die Erscheinungsformen des menschlichen Lebens als wesentlich durch das unterschiedlich gelingende Zusammenspiel der beiden großen Grundtriebe verursacht«¹⁴¹. Größte Bedeutung kommt der gelungenen Mischung von aggressiven Impulsen und libidinöser Energie zu. Die bereits bei *Freud* vorfindbare »wichtige Unterscheidung zwischen destruktiver und nicht-destruktiver Aggression (die man besser als ›Aktivität‹ ganz von der Aggression sondern sollte) . . .«¹⁴², findet sich ebenfalls in der Konzeption *Mitscherlichs*. Neben einer primär destruktiven, »ungekonnten« Aggressivität nimmt *Mitscherlich* eine »konstruktive oder auch nur neutrale Aktivität«¹⁴³ an, die wohl nur aufgrund einer umgewandelten destruktiven Aggression entstanden sein kann. Die zentrale, friedenserzieherisch relevante Zielsetzung besteht für *Mitscherlich* in der »Aktivierung der libidinösen Kräfte«¹⁴⁴, um eine erträgliche Legierung aggressiver und libidinöser Triebtendenzen zu erhalten. »Der Sozialisationsprozeß muß also die Triebmischung fördern, allerdings zugunsten des libidinösen Anteils«¹⁴⁵.

¹³⁶ Zur Frustrations-Aggressions-Hypothese vgl. ebda. 5–7 und: *G. Brinkmann*: a. a. O. 10–14.

¹³⁷ Vgl. *H. Pfister*: a. a. O. 3.

¹³⁸ Ebda.

¹³⁹ Die Aggressionstheorie *Mitscherlichs* ist z. T. nur in ihren wichtigsten Aussagen wiedergegeben. Die detaillierten Darlegungen *Mitscherlichs* konnten wegen der gebotenen Kürze nicht referiert werden.

¹⁴⁰ *G. Brinkmann*: a. a. O. 5.

¹⁴¹ Ebda.

¹⁴² Ebda. 6.

¹⁴³ Ebda.

¹⁴⁴ Ebda. 7.

¹⁴⁵ Ebda.

Mitscherlichs Buch »Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität« enthält vier Beiträge zum Thema Aggression. Der erste Aufsatz versucht eine »Annäherung an das Thema vom Alltag her«¹⁴⁶. Die Vermittlung wichtiger Einsichten in psychologische Mechanismen auf individueller und kollektiver Ebene anhand konkreter Beispiele bestimmt seinen Inhalt.

Der zweite, umfangreiche Aufsatz reflektiert das Verhältnis von »Aggression und Anpassung«¹⁴⁷. »Im Zusammenhang mit der neuen technisch-industriellen Umwelt sind wesentlich neue Anpassungsforderungen aufgetaucht«¹⁴⁸. Diese Anpassung erweist sich als höchst zweischneidige Angelegenheit, solange sie vor allem darin besteht, »Abwehrmechanismen gegen Triebregungen zu erlernen«¹⁴⁹. Alle Anpassungsforderungen »technologischer Rationalität«¹⁵⁰ finden ihre Grenzen dort, »wo der Kern primärer Triebbefriedigung in Frage gestellt wird. Eine beständige, gegen Frustrierungen wie Versuchungen widerstandsfähige Anpassung an den sozialen Kodex kann nur gelingen, wenn ein Kern primärer Triebrichtungen und -befriedigungen kulturell anerkannt ist«¹⁵¹. *Mitscherlich* erhebt die Erkenntnis der Rolle tolerabler Frustrierungen in der menschlichen Gesellschaft zur »obersten Aufgabe zeitgenössischer Kultur- bzw. Sozialanalyse«¹⁵². Nach weiteren ausführlichen Erörterungen zur Schwierigkeit der Anpassung beschließt er seinen Aufsatz mit dem Postulat der »Anpassung an das eigene Denken, . . . welche die Anpassung erst zur gelungenen macht«¹⁵³. Dieses Postulat besagt: »Man kann aktiv sozial leben, weil man eigene Denkfähigkeit entwickelt hat«¹⁵⁴. Das Ziel ist die »denkende Anpassung«, das überlegte Verhalten, welches allein dem erhöhten Sozialisierungsanspruch unserer Gesellschaft gerecht wird¹⁵⁵. Der dritte Beitrag dieses Buches enthält fünf kurze »Thesen über Grausamkeit«¹⁵⁶.

¹⁴⁶ Vgl. *A. Mitscherlich*: a. a. O. 7 ff.

¹⁴⁷ Vgl. ebda. 37–95.

¹⁴⁸ Ebda. 40.

¹⁴⁹ Ebda. 55.

¹⁵⁰ Vgl. *H.-G. Assel*: Friedenspädagogik als Problem politischer Bildung, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 88, 157.

¹⁵¹ *A. Mitscherlich*: a. a. O. 55/56.

¹⁵² Vgl. ebda. 58.

¹⁵³ Vgl. ebda. 91.

¹⁵⁴ Ebda. 91.

¹⁵⁵ Vgl. ebda. 93 und 95.

¹⁵⁶ Vgl. ebda. 97–104.

Der vierte Beitrag »Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität«¹⁵⁷ impliziert detailliertere Ausführungen zur oben schon kurz skizzierten Aggressionsauffassung *Mitscherlichs* und bedenkt verschiedene Sublimierungsmöglichkeiten menschlicher Aggression. Die Frage nach der entscheidenden Ursache der Unfriedlichkeit unserer Welt beantwortet *Mitscherlich* wie folgt: »Vielmehr dürften die entscheidenden Übel wohl nur sekundär von der Gesellschaft herrühren, primär vom Menschen, . . .«¹⁵⁸. Anders gewendet hieße das: »Nicht die Gesellschaft macht den Menschen, sondern der Mensch macht die Gesellschaft«¹⁵⁹. Mit dieser Behauptung liefert der Verfasser einen zentralen Beitrag zur grundlegenden Fragestellung jeglicher Friedenserziehung und -pädagogik, nämlich der Frage nach der Priorität individueller (»psychologischer«) oder gesellschaftlicher (»soziologischer«) Ursachen für die Unfriedlichkeit der gegenwärtigen Welt. Die Ansicht *Mitscherlichs* sollte uns nicht dazu verführen, die Vertreter der entgegengesetzten Richtung a priori zu disqualifizieren. Die andere Seite wird noch gehört werden müssen und unsere mögliche Identifikation mit *Mitscherlichs* Ansichten gegebenenfalls erschüttern¹⁶⁰. Im übrigen vertritt *Mitscherlich* nicht die extreme Position, in der Aggressivität des Einzelmenschen *allein* liege die Ursache für die mangelnde Friedensfähigkeit; er sieht sehr wohl auch die Auswirkungen gesellschaftlicher Unzulänglichkeiten.

Mitscherlichs Buch mit seinen vier Versuchen zur menschlichen Aggressivität läßt sich vom Standpunkt des psychologischen Laien schlecht beurteilen. Hinsichtlich der Friedenserziehung könnte man seine Überlegungen mit des Verfassers eigener Aussage kommentieren: »So kann man eigentlich die psychoanalytische Therapie als die Entdeckung eines neuen Weges zur Entwicklung menschlicher Solidarität beschreiben (neben vielen anderen Möglichkeiten ihrer Definition)«¹⁶¹. Die Entwicklung menschlicher Solidarität ist ein unmittelbarer Beitrag zum Frieden.

¹⁵⁷ Vgl. ebda. 105–137. Der Aufsatz stellt die vollständige Wiedergabe der Frankfurter Antrittsvorlesung *Mitscherlichs* vom 26. Januar 1968 dar.

¹⁵⁸ Ebda. 125.

¹⁵⁹ P. Noack, zitiert nach: H.-G. Assel: a. a. O. 160.

¹⁶⁰ Ich verweise besonders auf die das gesellschaftliche Moment stark betonenden Beiträge von B. J. Th. ter Veer: »Was können wir tun, um Strukturen zu verbessern?« und J. M. M. de Valk: »Wie Strukturen Menschen beeinflussen«, in: C. Küpper (Hrg.): Friedenserziehung im Schulunterricht (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 3/1970, 54 ff. und 49 ff.

¹⁶¹ A. Mitscherlich: Aggression ist eine Grundmacht des Lebens (Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1969), in: info 6, 1971, Heft 5–6, 37.

Beide Autoren soeben besprochener Bücher, *Gamm* und *Mitscherlich*, haben im Laufe ihrer Erörterungen zu erkennen gegeben, daß »individuelle und gesellschaftliche Erziehung . . . eine fundamentale Möglichkeit und Aufgabe im Rahmen der Ertüchtigung des Menschen (hat), mit dieser Grundkraft (sc. der Aggression) umzugehen und sie sinnvoll in sein individuelles und gesellschaftliches Leben einzuordnen«¹⁶². Die Friedenserziehung soll dem Menschen zur Aggressionsbewältigung verhelfen; hierbei kann auf die Kenntnis psychologischer Theorien nicht verzichtet werden.

3. Zwei Arbeitsbücher zur Friedenserziehung

Die beiden Bücher von *Emeis*¹⁶³ und *Dürr*¹⁶⁴ sollen im folgenden zusammen besprochen werden, da sie in der Art, wie sie das Thema »Friedenserziehung« anfassen – beides sind ausgesprochene Arbeitsbücher –, große Gemeinsamkeiten aufweisen. Ihre Bücher enthalten jeweils einen in die Theorie der Friedenserziehung einführenden Teil sowie einen zweiten Teil mit einer Fülle von Textdokumenten und Unterrichtsmaterialien zum Thema.

a) *D. Emeis*: 1968 legt mit *Emeis* erstmals ein engagierter Theologe seine Vorstellungen zur Friedenserziehung in Form eines Arbeitsbuches dar. Seine Erörterungen rekurrieren permanent auf christliche Lehrinhalte. Genauerhin müßte der Titel des Buches lauten: »Christlich zum Frieden erziehen«. Es ergibt sich sofort die Frage nach dem spezifisch Christlichen an einer solchen Erziehung. Hierzu trägt *Emeis* im Verlaufe seiner Darlegung einiges zusammen.

Das Buch richtet sich keineswegs an wissenschaftlich vorgebildete Menschen, sondern versucht breite Interessentengruppen anzusprechen. Wie wir aus der Besprechung des Buches von *Roth*¹⁶⁵ in Erinnerung haben, impliziert diese Absicht gewisse Gefahren. Besonders eine vereinfachende und verharmlosende Darstellung in entsprechend sprachlicher Einfachheit liegt auf der Hand. *Emeis* vermeidet dieses geschickt. Sein feines Gespür für die Notwendigkeit einer adäquaten Sprachebene und der vom Thema her erforderlichen Differenzierung in der begrifflichen

¹⁶² H. Pfister: a. a. O. 11.

¹⁶³ D. Emeis: *Zum Frieden erziehen*, München 1968.

¹⁶⁴ O. Dürr: *Frieden – Herausforderung an die Erziehung – Probleme, Orientierungshilfen, Unterrichtsmaterialien* –, Stuttgart 1971.

¹⁶⁵ K. F. Roth: a. a. O.

Präsentation ließen ihn jenen abgewogenen Ton finden, welcher der Thematik gerecht wird.

Der erste Teil des Buches unternimmt die »Grundlegung einer christlichen Erziehung zum Frieden«. Die erste notwendige Einsicht für den Menschen ist die, seine Aggressionen nicht zu unterdrücken, sondern sie als solche zu akzeptieren und zu verstehen, daß sie für seine »Entwicklung zur Selbständigkeit und für die spätere Fähigkeit, Schwierigkeiten zu begegnen«¹⁶⁶ wichtig sind. Aus der gestörten Tötungshemmung des Menschen und der von ihm entwickelten Waffentechnik folgert *Emeis*: 1. »Dem Menschen muß bewußt gemacht werden, daß er ein sinnvolles Verhalten für seine künstliche Welt nicht ›von allein‹ mitbringt, sondern . . . sich erwerben muß«¹⁶⁷. 2. »Der Mensch muß informiert werden über Größe und Wirkung seiner Waffen«¹⁶⁸. Diese Informationen bedürfen einer eindrucksvollen Plastizität. 3. »Der Mensch muß lernen, seine Aggression . . . Regeln zu unterwerfen, deren Begründung er eingesehen hat oder auf die er sich mit anderen einigte«¹⁶⁹. Der Friedenserziehung obliegt ferner die Vermittlung der Einsicht, daß sich Aggressionen innerhalb einer Gruppe leicht provozieren und verstärken lassen. Diese »soziale« Aggression neigt stark zur Frontbildung und kann mittels Kommunikation und Propaganda von heute auf morgen ausgelöst werden¹⁷⁰. Jede uns heute zukommende Information muß auf mögliche implizite Verteufelungen anderer Gruppen und Einzelpersonen hin untersucht werden. Eine Erziehung zum Frieden muß den Empfänger von Nachrichten und Kommentaren in kritischer Distanz schulen und ihn das Prüfen lehren¹⁷¹.

Hierauf geht *Emeis* zur theologischen Fragestellung über. Das menschliche Unvermögen zum Frieden läßt fragen: »Gibt es nicht auch Fehlhandlungen, die der Mensch hätte vermeiden können und doch nicht vermied?«¹⁷². Gottes friedentiftende Macht versteht sich als *die* Antwort auf die menschliche Erfahrung der Sünde. Der Verfasser macht auf drei »nicht ganz selbstverständliche Wahrheiten«¹⁷³ einer biblisch begründeten Erziehung zum Frieden aufmerksam: 1. »Der Aufbau eines politischen, sozialen, mitmenschlichen Friedens hängt eng mit dem

¹⁶⁶ *D. Emeis*: a. a. O. 13.

¹⁶⁷ *Ebda.* 17.

¹⁶⁸ *Ebda.*

¹⁶⁹ *Ebda.*

¹⁷⁰ Vgl. *edba.* 18–21, besonders 20.

¹⁷¹ Vgl. *ebda.* 20.

¹⁷² *Ebda.* 23.

¹⁷³ Vgl. *ebda.* 27.

rechten Verhältnis des Menschen zu Gott zusammen«¹⁷⁴. 2. »Es gibt die dunkle Realität eines menschlichen Unvermögens zum Frieden«¹⁷⁵. 3. Der Glaubende »darf bei jedem Hinweis auf . . . den verlorenen Frieden immer zugleich den Grund zur Hoffnung auf eine neue Möglichkeit des Friedens angeben: den Heilswillen Gottes . . .«¹⁷⁶.

Die nun folgenden Kapitel präzisieren die spezifisch christliche Sicht des Friedens. Sie verlangen ein christliches Vorverständnis, damit man ihre Aussagekraft erfäßt.

Im letzten Abschnitt des ersten Teils geht *Emeis* mit einer bisher ungekannten Schärfe auf den so oft proklamierten christlichen Frieden, verstanden als Seelenfrieden, ein: »Es gibt einen Seelenfrieden, der alles andere ist als ein Vorgeschmack des Friedens Gottes, der vielmehr als besonders subtile Variation des Egoismus an die Stelle des Gottes, der die Menschen zur Einheit sammeln will, einen Götzen setzt, mit dem er sich vereinsamt«¹⁷⁷. Im Gegensatz hierzu fordert *Emeis* die Umkehr des einzelnen in und mit der Gemeinschaft und verurteilt die Versuchung der Besinnung eines jeden einzelnen für sich. »Um . . . ein Klima des Friedens zu schaffen, muß der einzelne die Ergebnisse seiner Gedanken vor Gott in das Gespräch der Gemeinde einbringen . . .«¹⁷⁸. Dahinter steht das Verständnis der christlichen Gemeinde als Ort des gegenseitig fördernden Dialogs. Man hat den Ansatz *Emeis'* bei einer manchmal geforderten Kategorisierung friedenserzieherischer Ansätze als partnerschaftlich-individuellen charakterisiert.

Im zweiten Teil seines Buches konzentriert sich der Autor auf fünf Hauptziele der christlichen Erziehung zum Frieden. Friedenserziehung hat zuallererst das Interesse am Frieden zu wecken, was damit beginnt, daß sie die Verpflichtung zur aktiven Information nahebringt und einübt, sowie das notwendige Engagement bewirkt¹⁷⁹. Jede Friedenserziehung sollte die weltweite Achtung des Krieges forcieren. Traditionelle Beurteilungskategorien haben sich überlebt; der Krieg muß weltinnenpolitisch als Verbrechen gebrandmarkt werden; die Anklage der Entwicklungsländer angesichts unserer horrenden Rüstung muß in einen öffentlichen Meinungsdruck auf führende Politiker umgewandelt werden. Des weiteren sollten friedenserzieherische Anstrengungen helfen, das Leben mit den »anderen« einzuüben. Im Wissen um die beson-

¹⁷⁴ Ebda.

¹⁷⁵ Ebda.

¹⁷⁶ Ebda.

¹⁷⁷ Ebda. 53.

¹⁷⁸ Ebda. 57.

¹⁷⁹ Vgl. ebda. 67–69 und 73 ff.

deren Gefahren der Aggressivität einer geschlossenen Gruppe präsentiert *Emeis* eine Kritik der Uniformität der katholischen Kirche, die schonungslos die Folgen der sog. »Versuchung zur Front«¹⁸⁰ offenbart. Gerade die oft falsch verstandene Einheit in der katholischen Kirche ist Anlaß zu verstärktem Freund-Feind-Denken. Doch *Emeis* beschränkt sich nicht auf treffende Kritik, er sieht Chancen zur Überwindung des Frontendenkens in einer großen gemeinsamen Aufgabe aller Menschen über die Grenzen aller Konfessionen hinweg. Eine solche Aufgabe wäre die Bekämpfung des Hungers. Die »doppelte Moral« in der Welt muß ein Ende finden: »Während ein Staat denjenigen Bürger, der einem Mitbürger in Lebensgefahr eine mögliche Hilfe versagt, strafrechtlich verfolgt, kümmert es ihn verhältnismäßig wenig, daß er andere Völker fast hilflos verhungern läßt«¹⁸¹.

Emeis betont: Zum Frieden erziehen heißt zur Politik erziehen¹⁸². »Wer heute . . . am Frieden mitbauen will, braucht . . . ein aktives Verhältnis zur Politik«¹⁸³. Der politisch Abstinente läuft Gefahr, Ungerechtigkeiten zu ermöglichen und zu unterstützen.

Den dritten Teil des Buches bestreitet die umfangreiche Arbeitsmaterialsammlung. Neben einem informativen Dokumentationsteil (Enzykliken usw.) sei besonders auf die abschließende, qualitativ z. T. hervorragende und aussagekräftige Zitatensammlung bekannter Personen verwiesen.

Emeis' Buch bereichert die bisherigen Ausführungen zur Friedenserziehung um theologische Überlegungen. Es gelingt ihm, Schwächen und mögliche Stärken christlicher Haltungen und kirchlicher Gemeinschaften im Hinblick auf den Frieden aufzuzeigen. Seine treffende Kritik begleitet eine erfreuliche denkerische Konstruktivität. *Emeis* deutet positive Ansatzmöglichkeiten an. Partielle Fragwürdigkeiten und gelegentliche inhaltliche »Banalitäten« vermögen die zielstrebigem grundlegenden und zielthematisierenden Überlegungen nicht nennenswert zu stören.

¹⁸⁰ »Einiges Aufsehen erregten die Ergebnisse amerikanisch-kanadischer Meinungsbefragungen in den Jahren 1963 und 1965. Sie konnten nachweisen, daß die Menschen, die intensiv an eine kirchliche Gemeinschaft gebunden waren, besonders stark in »Fronten« dachten.« (Ebda. 93/94.) *Emeis* warnt vor dieser Versuchung zur Front. Vgl. hierzu auch die umfangreicheren Ausführungen von: *H. Bosse: Aggression und Frieden* (Unterabschnitt I: Aggression und Repression im Christentum), in: *J. Bopp/H. Bosse/W. Huber: Die Angst vor dem Frieden*, Stuttgart 1970, 9–22.

¹⁸¹ *D. Emeis: a. a. O.* 105.

¹⁸² Vgl. ebda. 110 ff.

¹⁸³ Ebda. 112.

b) O. Dürr: 1971 bringt Dürr sein Buch »Frieden – Herausforderung an die Erziehung«¹⁸⁴ heraus und legt ein weiteres ausgesprochenes Arbeitsbuch vor, das einen einführenden und sehr fundierten Vorspann theoretischer Prägung beinhaltet sowie in ähnlichem Umfang wie bei Emeis Textmaterial für die unmittelbar praktische Arbeit an die Hand gibt.

Der erste Teil artikuliert die vorherrschenden Probleme der Friedenspädagogik und versucht sie in der komprimierten Form von Thesen zu fixieren. Die gelungene Gliederung des theoretischen Stoffbereiches erlaubt eine gute Übersicht.

Der erste Abschnitt verweist in gebotener Kürze auf die Dringlichkeit der Friedenserziehung. Den Ausgangspunkt hierzu bilden C. F. von Weizsäckers Formulierungen zu den »Bedingungen des Friedens«¹⁸⁵.

Der zweite Abschnitt thematisiert das Dilemma jeglicher Friedenserziehung¹⁸⁶. Die Friedenspädagogik kann sich weder auf einen positiven Friedensbegriff, noch auf ein brauchbares Erziehungsverständnis stützen. Theologischerseits bietet sich für eine Demonstration der aktiv-dynamischen Züge des Friedens vor allem der hebräische Schalom-Begriff in seiner Vielfältigkeit an¹⁸⁷. Außerdem sollten nach Dürr andere »Begriffe wie Gerechtigkeit, Solidarität, Freiheit, Urteilsfähigkeit, Gewissen – und in unseren Tagen auch Entwicklungshilfe und Kooperation«¹⁸⁸ zum Zielbegriff »Frieden« hinzugezogen werden, um seine inhaltliche Breite anzudeuten.

Qualifizierte Friedenspädagogik verlangt ein dynamisches Erziehungsverständnis. »Die erzieherische Absicht, Kinder zur Freiheit und Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Zwängen zu bringen, hat immer wieder . . . zu einer einseitigen Persönlichkeits- und Individualpädago-

¹⁸⁴ O. Dürr: a. a. O.

¹⁸⁵ Vgl. C. F. von Weizsäcker: »Bedingungen des Friedens«, in: Junge Kirche 24, 1963, 640–647.

¹⁸⁶ Hier sei auf den fundamentalen Aufsatz zu diesem Punkt hingewiesen: I. Hiller-Ketterer: »Einzelne Gesichtspunkte zu Theorie und Praxis einer Erziehung zum Frieden« (besonders der 1. Abschnitt: Das »Dilemma« der Erziehung zum Frieden als deren eigener Gegenstand), in: Dies.: Kind-Gesellschaft-Evangelium, Stuttgart 1971, 124 ff.

¹⁸⁷ Hierzu vgl. vor allem: H. Schmid: Frieden, Stuttgart 1969, 7 ff. und H. Vogel: »Die Verantwortung des Menschen für den Frieden der Menschheit«, in: Junge Kirche 28, 1967, 285 ff. Er bemerkt: »Am besten ist der umfassende Sinn von »Friede« in dem hebräischen Wort »shalom« beschlossen, denn dieses Wort meint das Wohl, ja das Heil des ganzen Menschen innerhalb der menschlichen Gemeinschaft« (287).

¹⁸⁸ O. Dürr: a. a. O. 18.

gik geführt . . . «¹⁸⁹. »Das Zurückziehen auf den privaten Seelenfrieden«¹⁹⁰ liegt allzu nahe. Diese erzieherische Tendenz disponiert zur unkritischen Systembejahung und disqualifiziert Friedenserziehung auf dieser Basis als gesellschaftskritisches Korrektiv. Friedenserziehung hat den einzelnen »nicht nur zur Anpassung an die Gesellschaft, . . . sondern auch, wo es nötig ist, zum Widerstand gegen herrschende Verhältnisse und zu deren Veränderung«¹⁹¹ anzuleiten. »Ohne diese auf Veränderung gerichtete Erziehungsauffassung kommt Erziehung zum Frieden heute keinen Schritt voran«¹⁹².

Ferner sollte Friedenserziehung die jeder Erziehung inhärente Wirkungsverzögerung – Friedenserziehung kommt »für politisch ›akutes‹ Handeln jetzt und hier«¹⁹³ nahezu uneingeschränkt zu spät – mitbedenken, wenn sie ihre Effektivität abschätzt. Im didaktisch-methodischen Bereich ist es an der Zeit, vom Unterrichtsprinzip »vom Nahen zum Fernen, . . . , von dem Nahbereich (›Mikroebene‹) erzieherischer Einflüsse zum Großbereich (›Makroebene‹) weltpolitischer Entscheidungen«¹⁹⁴ Abschied zu nehmen. Die Friedenspädagogik hat in einer »Welt organisierten Unfriedens« nicht zuletzt »mit starken Barrieren zu rechnen, die sich ihr . . . auch in Form ideologischer Verfestigungen oder tradierter Haltungen und Voreingenommenheiten«¹⁹⁵ entgegenstellen dürften.

Aus der beschriebenen Situation ergeben sich folgende pädagogische Konsequenzen:

Erstens: Erziehung zum Frieden verträgt hinsichtlich ihrer erzieherischen Wirksamkeit weder einen illusionären Optimismus, noch einen destruktiven Pessimismus, der die totale Ohnmacht pädagogischer Bemühungen proklamiert. »Erziehung zum Frieden gleicht einer Gratwanderung«¹⁹⁶.

Zweitens: Friedenspädagogik verlangt »nicht nur eine gesellschaftskritische, sondern auch eine gesellschaftsverändernde und -weiterführende Funktion«¹⁹⁷ von Erziehung. Damit ist Erziehung zugleich eminent politisch, »wobei Politik ›die bewegliche Regelung der Verhält-

¹⁸⁹ Ebda.

¹⁹⁰ Vgl. ebda.

¹⁹¹ Ebda.

¹⁹² Ebda.

¹⁹³ Vgl. ebda.

¹⁹⁴ Ebda. 20.

¹⁹⁵ Ebda. 24.

¹⁹⁶ I. Hiller-Ketterer, zitiert nach: ebda.

¹⁹⁷ Ebda.

nisse von Menschen untereinander ist«¹⁹⁸. Der weitgefaßte Umschreibungsversuch von Politik mag abschrecken, dennoch scheint er im friedenserzieherischen Konzept unumgänglich, will man nicht a priori Einwirkungsfelder der Friedenserziehung ausschließen.

Drittens: aus der »Verschiedenheit ›primärer‹ und ›sekundärer‹ Bereiche und Formen«¹⁹⁹ resultiert die notwendige Differenzierung sowie die Beachtung der Korrelation »zwischen Friedensproblemen in Kleingruppen, in den Verbänden, Parteien usw. als dem mittleren Sektor und in dem zwischenstaatlich-internationalen Großbereich«²⁰⁰. Erziehung zum Frieden muß die Wechselwirkung zwischen Primär- und Sekundärstrukturen aufzeigen.

Viertens: Um der Gefahr der Verharmlosung gesellschaftsimmanenter Härten und Zwänge zu entgehen, hat Erziehung zum Frieden »ständig ihre eigenen Grenzen, ihr ganzes Dilemma«²⁰¹ mitzuthematisieren. Diese vor allen Dingen von *I. Hiller-Ketterer* hervorgehobene Notwendigkeit wird zu Recht von *Dürr* übernommen.

Fünftens: Der Friedenserziehung stellt sich die Aufgabe, ihre Themen nicht auf Randphänomene zu beschränken, sondern Themen mit weitestreichender Bedeutung (Ost-West-, Nord-Süd-Spannung) einzubeziehen. Diese Aufgabe muß aber stets von dem Bemühen begleitet sein, die friedenspädagogische Thematik nicht ins Uferlose auszuweiten.

Sechstens: »Sachliche Information und kritische Urteilsbildung gehören zu den Elementaria einer Erziehung zum Frieden«²⁰².

Siebtens: »Friedenserziehung muß sowohl im emotional-affektiven wie im kognitiv-rationalen Bereich Voraussetzungen für Einfühlung und kritisches, ›ichnahes‹ Verhalten des jungen Menschen schaffen«²⁰³.

Achtens: Wie in vielen anderen Bereichen wird auch Friedenserziehung in Zukunft auf team-work und Kooperation angewiesen sein²⁰⁴.

Der vierte Abschnitt überdenkt den Zusammenhang und die Zusammenarbeit von Friedenserziehung und Friedensforschung. Die friedenserzieherischen Beiträge der Konfliktforschung, der Politikwissenschaft und der Aggressionsforschung werden zwar erwähnt, lassen aber betreffs Ausführlichkeit einiges zu wünschen übrig.

¹⁹⁸ *H. von Hentig*, zitiert nach: ebda.

¹⁹⁹ Ebda. 28.

²⁰⁰ Ebda.

²⁰¹ Ebda. 29, in Anlehnung an *I. Hiller-Ketterer*.

²⁰² Ebda. 30.

²⁰³ Ebda.

²⁰⁴ Vgl. ebda.

Der fünfte Abschnitt der theoretischen Einführung referiert die gängigen Konzepte zur Friedenspädagogik²⁰⁵.

Abschließend präsentiert *Dürr* ein Aufschlüsselungsschema, um »das ›Aufbrechen‹ von Konflikten, von Schüleräußerungen und Texten zu einem Konfliktfall«²⁰⁶ zu systematisieren.

Der zweite Teil des Buches nimmt die im theoretischen Teil freigelegten Fragegebiete auf und präzisiert sie unter schulpraktischen Gesichtspunkten.

Im Vergleich zu *Emeis'* Arbeitsbuch darf man *Dürr* eine wesentlich straffere, natürlich auch anders akzentuierte Problemdarstellung bescheinigen. Neben *Dürres* komprimierten Thesen wirken *Emeis'* Erörterungen fast weitschweifig. *Dürr* hat das politisch-gesellschaftliche Moment stärker betont als *Emeis*, letzterer hingegen die psychologischen Aspekte der Friedensthematik. Es sollte aber der Erscheinungszeitpunkt beider Bücher beachtet werden, bevor man wertungsgemäß das eine gegen das andere abwägt. *Dürr* legt eine hervorragend komprimierte, übersichtlich strukturierte Darstellung friedenserzieherischer Theorie vor. Er konnte von den vielfältigen Erörterungen, die besonders nach dem Erscheinungsdatum des Buches von *Emeis* veröffentlicht wurden, zehren und übernimmt diese, indem er sie kurz resümiert, als Teilergebnisse. Zudem konnte *Dürr* auf die fortgeschrittene Diskussion zum gesellschaftlichen Aspekt, zu dem sich mehrere Autoren in Aufsätzen äußerten²⁰⁷, rekurrieren. Hatte *Emeis* sich nur auf Andeutungen zum Dilemma der Friedenserziehung beschränkt, so widmet *Dürr* diesem wesentlichen Punkt einen eigenen Abschnitt. Nun sollte aber wiederum beachtet werden, daß *Dürr* die Bedeutung dieses Punktes über den 1971 erschienenen Beitrag von *J. Hiller-Ketterer*²⁰⁸ erkannt haben dürfte und sich stark an ihre Darlegungen hält. Überhaupt scheint *Dürr* selbst keine weiterführenden Gedanken zur Theorie der Friedenserziehung zu bringen, seine Leistung besteht in der gelungenen Bestandsaufnahme zentraler Problemkreise. Sein Buch unterstreicht die seit Ende 1970 erkennbare Tendenz zu vornehmlich didaktisch-methodischen Beiträ-

²⁰⁵ U. a. werden die Ansätze von *H. von Hentig*, *O. F. Bollnow*, *H.-J. Gamm*, *K. F. Roth* und *D. Senghaas* expliziert. Eine Wiedergabe des Abschnitts sei hier unterlassen, da die referierten Ansätze an verschiedenen Stellen dieser Arbeit ausführlich besprochen werden.

²⁰⁶ Ebda. 51.

²⁰⁷ U. a.: *D. Senghaas*: »Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute«, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 4, 1968, Heft 3, 68–75. *J. Schwerdtfeger*: *Erziehung zum Frieden*, in: *Wissenschaft und Praxis* 59, 1970, 322–330.

²⁰⁸ Vgl. *I. Hiller-Ketterer*: a. a. O. 124 ff.

gen. Die theoriefördernden Überlegungen stagnieren gewissermaßen. Stehen also die Bücher von *Roth*, dessen Buch im zweiten Teil äußerst schulpraktische Stoffsammlungen enthält, und *Emeis* mit seinem umfangreichen Arbeitsmaterialanhang als sporadische Versuche solcher Art in ihrer Zeit, so ist das Buch von *Dürr* hinsichtlich seiner methodisch-praktischen Ausrichtung nur eins unter mehreren anderen zu gleicher Zeit. *Dürres* Buch interessierte uns in diesem Zusammenhang, insofern es einen gelungenen theoretischen Vorspann anbietet²⁰⁰.

4. Friedenspädagogik

Hermann Röhrs und *Hans-Günter Assel* lieferten 1970 bzw. 1971 umfangreiche Beiträge unter dem Titel »Friedenspädagogik«. Sie werden nun in ihrer spezifischen Eigenart untersucht und verglichen werden.

a) *Hermann Röhrs*²¹⁰: Dieses Buch enthält dreizehn Aufsätze, die das Thema von den verschiedensten Aspekten her behandeln. Nach einer Einleitung von *H. Röhrs*, in der er die Grundzüge der Friedenspädagogik fixiert, präsentiert der Herausgeber drei Aufsätze von *Schweitzer*, *Jaspers* und *von Weizsäcker*, die sich mit der Bewahrung und Sicherung des Friedens in der modernen Welt befassen. Dieser einführenden Aufsatzgruppe folgen fünf Beiträge zur Grundlegung der Friedenspädagogik. Fünf weitere Aufsätze erläutern praktische Ansätze einer Erziehung zum Frieden²¹¹.

In seinem einleitenden Beitrag postuliert *Röhrs* ein neues Selbst- und Weltverständnis, welches die Erziehung zu erwirken habe. Die planmäßige Friedenserziehung ist für ihn eine Selbstverständlichkeit, und die der Friedenserziehung eigene Praxis liegt auf dem Feld der internationalen Verständigung. Friedenspädagogik muß angesichts vielfältiger Freund-Feind-Attrappen das »Register politischer Verführungen und Irreführungen zu analysieren und die Jugend zu Kritikfähigkeit

²⁰⁰ In diesem Zusammenhang sei auf die unterrichtsmethodischen Konkretionen von *C. Küppers* (Hrg.) hingewiesen: Unterrichtsmodelle zur Friedenspädagogik I und II (Heft 4 und 5 der Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), 1971.

²¹⁰ *H. Röhrs* (Hrg.): *Friedenspädagogik*, Frankfurt 1970.

²¹¹ Man beachte, daß mit Ausnahme der Beiträge von *C. F. von Weizsäcker* (1967) und *D. Senghaas* (1969) alle anderen Aufsätze zum Teil sogar wesentlich früher als 1965 geschrieben wurden.

gegenüber diesen vielfältig kaschierten Mechanismen zu erziehen«²¹² wissen. Ferner sieht sie sich vor der grundlegenden Aufgabe der Disziplinierung und Sublimierung der Aggression²¹³. Ihre streng innergesellschaftliche Aufgabe, das kritische Hinterfragen vorhandener Strukturen, läßt der Herausgeber unerwähnt. *Röhrs* klärt abschließend den wissenschaftstheoretischen Ort der Friedenspädagogik²¹⁴.

Jaspers' Aufsatz über die UNO (»Der Versuch, den Weltfriedenzustand auf Grund des Rechtsgedankens herbeizuführen«) bringt desillusionierende Gesichtspunkte. Die UNO, die eigentlich eine Rechtsinstitution sein wollte und müßte, entpuppt sich als eine politische Institution²¹⁵. Damit untergräbt die UNO ihre eigentliche Argumentations- und Handlungsbasis. Ebenso brandmarkt *Jaspers* das advokatorische Denken in seiner negativen Prägung. Der Advokat kann mit dem juristischen Denken zwei entgegengesetzte Möglichkeiten verwirklichen. Gesinnungslos steht er im Dienst von wechselnden Auftraggebern und Mächten. Ihm ist es selbstverständlich, Interessen zu dienen. *Jaspers* meint, daß es in der UNO mehr den Typ des Advokaten gebe, der Unrecht zu Recht verkehrt. »Das Recht setzt sich nicht von selber durch. Es braucht so gut wie das Unrecht den Advokaten«²¹⁶. *Jaspers'* Leistung besteht darin, einige Aspekte der fundamentalen »Antinomie in der Wurzel der UNO«, jene Verkehrung von einer intendierten Rechtsinstitution zu einer politischen Institution, aufgezeigt zu haben. Er möchte trotz allen Widersinns in der UNO dieser einen Sinn nicht absprechen. Nach *Jaspers* gibt die UNO lediglich »den Rahmen für den Fall, daß eines Tages die Bewegung zum Recht wie ein Sturm durch die Menschheit ginge«²¹⁷.

Der dritte Beitrag der ersten Aufsatzgruppe stammt von *C. F. von Weizsäcker*. Er führt seine These, der Weltfriede sei Lebensbedingung des technischen Zeitalters, näherhin aus²¹⁸.

Der zweite Aufsatzkomplex trägt einiges zur Grundlegung der Friedenspädagogik zusammen. Allen Beiträgen gemeinsam ist der unver-

²¹² *H. Röhrs*: Friedenspädagogik, IX.

²¹³ Vgl. ebda. X.

²¹⁴ Viele seiner hier gemachten Anmerkungen finden sich im zweiten und dritten Aufsatz seines Buches »Erziehung zum Frieden« (27–65) wieder. Vgl. die weiter oben erfolgte Besprechung.

²¹⁵ Vgl. *K. Jaspers*: Der Versuch, den Weltfriedenzustand auf Grund des Rechtsgedankens herbeizuführen (Die UNO), in: a. a. O. 19.

²¹⁶ Ebda. 20.

²¹⁷ Ebda. 35

²¹⁸ Vgl. *C. F. von Weizsäcker*: »Bedingungen des Friedens«, in: Junge Kirche 24, 1963, 641.

kennbar geisteswissenschaftliche Ansatz, charakterisiert u. a. durch die stets artikulierte Verbindung von Ideellem mit dem Realen, eine Tendenz zur synthetischen Schau sowie eine durchgängig aufweisbare intuitive Dimension allen Betrachtens. Man muß mehr erahnen, was mit den Begriffen angedeutet ist, als daß diese ihren Gegenstand exakt »begreifen«.

Montessori meint, nur zwei Dinge seien nötig, um der Welt den Frieden zu sichern. »Das erste ist der neue Mensch, der bessere Mensch, und dann eine Umgebung, die den unendlichen Wünschen der Menschen keine Grenzen mehr setzt«²¹⁹. »Eine neue Welt für einen neuen Menschen – das ist gebieterische Notwendigkeit«²²⁰. Mir scheint, eine weniger global und überzogen formulierte Forderung wäre der anstehenden Aufgabe adäquater.

Ulich versucht, den Zusammenhang von Erziehung und »Idee der Menschheit« geistesgeschichtlich zu erhellen²²¹. Der Aufsatz wurde schon 1961 zum erstenmal veröffentlicht; die Frage an *Röhrs* geht dahin, welchen Zweck er mit diesem Aufsatz in einem zehn Jahre später herausgegebenen Buch verfolgt. Friedenserziehung, vor allem ihre Grundlegung, verlangt im Zeitalter experimenteller und empirisch-exakter Arbeit eindeutige Begriffe zur Darlegung grundlegender Phänomene. Die Ausführungen *Ulichs* laufen weit hinter der Zeit her. Zudem sind Begriffe wie »Menschheit« und »Menschlichkeit« kulturbedingt verständlich, empirische Ergebnisse werden weltweit verstanden und haben überall Gültigkeit²²².

Wesentlich präziser hingegen sind die von *S. B. Robinsohn* bedachten Voraussetzungen einer Erziehung zu internationaler Verständigung. Er postuliert sozial teilnehmendes Verhalten und legt eine gelungene Untergliederung dieses Vorgangs in fünf Stufen vor: »1. Kommunikation und Kontakt; 2. Verständnis; 3. Empathie; 4. Sympathie und Solidarität; 5. Kooperation«²²³.

Als letzten Aufsatz zur »Grundlegung der Friedenspädagogik« präsentiert der Herausgeber seinen eigenen Beitrag »Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem«. *Röhrs* erörtert das Wesen und

²¹⁹ *M. Montessori*: Der Frieden und die Erziehung, in: a. a. O. 63.

²²⁰ Ebda. 64.

²²¹ Vgl. *Ulich*: Erziehung und die Idee der Menschheit, in: a. a. O. 67.

²²² Vgl. hierzu: *H. O. Franco Rest*: »Möglichkeiten der Friedenserziehung – Spektralanalyse einer Fragestellung«, in: info 6, 1971, Heft 1–4, 4: »Empirie hat Gültigkeit in allen Kulturkreisen; Geisteswissenschaft ist kulturbedingt.«

²²³ *S. B. Robinsohn*: Von den Voraussetzungen einer »Erziehung zu internationaler Verständigung«, in: a. a. O. 78.

die Aufgabe der internationalen Verständigung und betont die Fähigkeit, sich und die eigene Nation relativieren zu können. Dieser 1966 erstmals erschienene Beitrag stellt eine Vorstufe der Reflexion dar, die *Röhrs* 1971 in seinem Buch »Erziehung zum Frieden« vorlegt.

Die dritte Aufsatzgruppe soll praktische Ansätze der Erziehung zum Frieden und zur internationalen Verständigung aufzeigen, sie ist zugleich die qualitativ stärkste.

Suchodolskis Manuskript zum Thema »Die Lehrer und die Erziehung für den Frieden« wirft im letzten Teil die Frage auf, ob die schwere und riskante Aufgabe einer welterfassenden Erziehungskonzeption und ihrer Konsequenzen die Lehrer nicht überfordere. Die Antwort geht dahin, daß es einerseits »der großen Tradition der Erziehung und des Bildungswesens«²²⁴ nicht entspreche, in einen diesbezüglichen Minimalismus zu verfallen, aber es andererseits nicht erlaube, jenem naiven Optimismus zu huldigen, der »glauben würde . . . , daß allein in den Händen der Pädagogen die Zukunft der Welt beherbergt ist«²²⁵.

Den stärksten Beitrag des gesamten Buches liefert *K. Eyferth* über »Psychologische Hintergründe des Vorurteils«. *Eyferths* Ausführungen geben in bündiger Form wertvolle, für die praktische Umsetzung unmittelbar verwertbare Hinweise auf die Entstehung von Vorurteilen, die Bedeutung von Vorurteilen für ihren Träger und die Bekämpfung von Vorurteilen. Ferner bringt er konkrete Hinweise auf empirisch gesicherte, besonders prägeintensive Phasen (damit auch besonders vorurteilsanfällige Phasen) im menschlichen Heranwachsen. In einem prägnanten Fazit stellt *Eyferth* fest: »Vorurteile sind wesentlich nicht auf Erfahrung aufgebaut und nicht auf Zwecke gerichtet, sie sind sehr früh erlernte, nicht hinreichend differenzierte Urteile, die von starken Emotionen getragen werden«²²⁶. Die Bekämpfung von Vorurteilen bleibt auf ganz bestimmte Phasen menschlichen Lebens beschränkt, vornehmlich auf das frühkindliche Alter. »Allenfalls läßt sich direkt vor Eintritt ins Erwachsenenleben eine Differenzierung der vorhandenen Urteile erreichen«²²⁷. Die allzu optimistisch betriebene Erziehung zu internationaler Verständigung sollte bedenken, daß bloße Informationen und einfaches Sichkennenlernen keine Vorurteile vernichten²²⁸. *Eyferths* Aufsatz ist ein erfrischendes Beispiel komprimierter und leicht

²²⁴ Vgl. *B. Suchodolski*: Die Lehrer und die Erziehung für den Frieden, in: a. a. O. 125.

²²⁵ Ebda.

²²⁶ *K. Eyferth*: Psychologische Hintergründe des Vorurteils, in: a. a. O. 131/132.

²²⁷ Ebda. 133.

²²⁸ Vgl. ebda.

verständlicher Erkenntnisvermittlung, im Gegensatz zu anderen allzu langatmig, weitschweifig und wenig zielstrebig gehaltenen Ausführungen.

Bibbys Aufsatz impliziert einige unterrichtsorientierte Tips zur »Lehre von der ethnischen Gleichwertigkeit der Menschen«²²⁹. Insbesondere verweist er auf Chancen und Gefahren, die die christliche Lehre diesbezüglich beinhaltet.

Der zeitlich aktuellste Beitrag der Aufsatzsammlung stammt von *Senghaas*. Hierin entfaltet er seinen gesellschaftskritischen Ansatz, der 1968/69 in der deutschsprachigen Literatur erstmals derart explizit und schonungslos artikuliert wurde²³⁰. Die Hauptthese *Senghaas'* lautet: »Das Dilemma einer Friedenspädagogik besteht nun aber darin, daß sie in einer politischen, wirtschaftlichen und militärischen Umwelt zu operieren hat, in der kollektiver Unfriede zum System geworden ist«²³¹.

Die entscheidende Frage zu diesem 1970 von *Röhrs* herausgegebenen Buch zielt auf seine mangelnde Aktualität. Seit 1967 erschienen regelmäßig Aufsätze zur Friedenspädagogik. Warum greift *Röhrs* noch 1970 auf so alte Beiträge, wie sie sich durchgängig in seinem Buch finden, zurück? Der einzig aktuelle Aufsatz ist der von *Dieter Senghaas* mit seinem gesellschaftskritischen Ansatz. Alle anderen Beiträge sind zum Teil schon »historisch«. Wollte *Röhrs* mit seinem Buch in einer Blütezeit friedenserzieherischer Literatur einen bewußt geisteswissenschaftlichen Akzent setzen – trotz der öfters angesprochenen Unzulänglichkeiten dieser Richtung? Wollte er eine neue diesbezügliche Bastion aufbauen gegen eine empirische Friedensforschung mit ihren harten, ernüchternden Ergebnisformulierungen analytischer Prägung? Welche Absicht auch letztlich dahinterstehen mag, die unübersehbare Tendenz heutiger friedenspädagogischer Bemühungen geht auf eine sauber durchgeführte, metakritisch ihre Ergebnisse reflektierende Strukturanalyse unserer Gesellschaft und ihrer Bedingungen auf empirischer Basis. Unter dieser Perspektive bedarf es stets neuer brandaktueller Aufsätze, die sich endlich loszulösen wagen von den ewig postulatorischen und proklamatorischen Redewendungen, die vielmehr konstruktive Ansätze auf nach-

²²⁹ Vgl. C. *Bibby*: Die Lehre von der ethnischen Gleichwertigkeit der Menschen, in: a. a. O. 135–143.

²³⁰ Vgl. D. *Senghaas*: Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt, in: a. a. O. 158 ff. Dieser Aufsatz ist einer intensiven Besprechung wert; es wird im Rahmen der Aufsatzbesprechung geschehen.

²³¹ Ebda. 158.

prüfbarer Ebene bieten bzw. sie zunächst einmal initiieren. Es gilt, Gesellschaft analysierend, mit der Bescheidenheit desjenigen, der darum weiß, stets Vorläufiges zu erdenken, hart und in mühsamer Kleinarbeit an einer tragfähigen Basis der Friedenserziehung zu arbeiten.

Röhrs' Buch »Friedenspädagogik« bringt kaum Beiträge, die friedenserzieherische Impulse geben können. Sie wiederholen vielfach längst Bekanntes in viel zu allgemein gehaltenen Redewendungen. Ein Buch, das 1970 auf dem Markt kommt, legitimiert sich nur dann, wenn es entweder ein gelungenes Resümee friedenserzieherischer Gedanken darstellt oder selbst neue Gedanken wenigstens zu initiieren vermag. Beides scheint *Röhrs'* meiner Meinung nach nicht gelungen zu sein.

b) *Hans-Günther Assel*: Der Verfasser versucht eine gründliche Aufarbeitung des friedenspädagogischen Bereichs unter dem Aspekt politischer Bildung²³². Es gelingt ihm, drei wesentliche Elemente, nämlich die Friedenspädagogik, die politische Pädagogik und die Skizzierung der weltpolitischen Lage und Tendenzen im Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Beeinflussung aufzuzeigen. Außerdem eruiert er Partnerschaft, Konflikt und Frieden als entwicklungsgeschichtliche Grundkategorien politischer Pädagogik. Erst auf diesem Verständnishintergrund läßt sich Friedenspädagogik sinnvoll in die Geschichte politischer Pädagogik einordnen und beurteilen.

Assel beginnt seinen Beitrag mit einer Situationsanalyse. Das Novum in der gegenwärtigen Weltpolitik, die Möglichkeit der Selbstvernichtung der Menschheit, führt zu der Erkenntnis, »daß ein dauerhafter und positiver Frieden zum erstenmal in den Bereich der Realität tritt«²³³. Angesichts jener makabren Diskrepanz, daß wir technologisch mit Riesenschritten der Zukunft entgegeneilen und bewußtseinsmäßig in der Vergangenheit verharren, ist für die Zukunftsgesellschaft ein Denken in neuen Dimensionen unumgänglich²³⁴. Für die Friedenspädagogik folgt daraus als Grundaufgabe »die Entfaltung politischer Vernunft, die den Weltfrieden sichert«²³⁵. Gegenüber traditioneller politischer Bildung hat die Friedenspädagogik den Vorteil, daß ihr Gegenstand, der Frieden, ein für alle Menschen allgemein anerkanntes unverzichtbares Gut darstellt, in gewisser Hinsicht also ideologiefrei ist. Friedens-

²³² *H.-G. Assel*: Friedenspädagogik als Problem politischer Bildung, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 88, Bonn 1971, 85 ff.

²³³ Ebda. 87.

²³⁴ Vgl. ebda. 88.

²³⁵ Ebda. 90.

pädagogik darf sich im Gegensatz zu politischer Pädagogik nie in den Dienst politischer Systeme stellen, andernfalls disqualifiziert sie sich. Friedenspädagogik, so *Assel*, verneint revolutionäre Lösungen, insofern sie die »totale Negation des Bestehenden«²³⁶ beinhalten. Der Friedenspädagoge akzeptiert das Gegebene und möchte schrittweise mit erzieherischen Mitteln konstruktiv tätig sein. Prinzipiell verdient die »evolutive Methode« den Vorzug; *Assel* muß sich nur die Frage stellen, ob es nicht ausweglose Situationen gibt (vor allem in Ländern der »Dritten Welt«), in denen allein revolutionäre Methoden, die ja nicht gewalthaft zu sein brauchen, den notwendenden Erfolg bringen.

Die nächsten beiden Kapitel unternehmen die geschichtliche Rezeption der politischen Pädagogik von *F. W. Foerster* bis heute. Für die richtige Einordnung heutiger Friedenspädagogik sind vor allem die Tendenzen politischer Pädagogik nach dem zweiten Weltkrieg darlegenswert.

»Friedrich Oetinger erkannte demokratisches Leben als partnerschaftliche und kooperative Verhaltensweise. . . . Oetingers »Partnerschaftspädagogik« betonte Solidarität, Toleranz und Kompromißbereitschaft«²³⁷. Seine Kritiker verwiesen auf die einseitige Kennzeichnung politischer Realität und »interpretierten das Politische als Kampf und Auseinandersetzung, als Kontroverse und Konflikt«²³⁸. *Litt*, *Weniger* und *Weinstock* rückten den Konfliktbegriff in den Mittelpunkt politischer Bildung; die sog. »Konfliktpädagogik« bemühte sich um eine Strategie adäquater Konfliktbewältigung. Die Gefahr des »theoretischen Monismus« droht sowohl der Konflikt- als auch der Partnerschaftspädagogik. Die Kritiker markieren den Mangel, eine Kategorie (z. B. Partnerschaft, Konflikt) als »universales Erklärungsprinzip« zu deklarieren²³⁹. Die Dringlichkeit des Friedens führt zu Überlegungen, die den Rahmen der Partnerschafts- und Konfliktpädagogik sprengen. Der Frieden als neue Grundkategorie politischer Pädagogik bezeichnet eine bedeutende Wende. Sie verlangt neue didaktische Leitfragen²⁴⁰.

²³⁶ Vgl. ebda. 97.

²³⁷ Ebda. 109.

²³⁸ Ebda. 113.

²³⁹ Vgl. ebda. 118/119.

²⁴⁰ Der Frieden als die *conditio sine qua non* führt im Rahmen politischer Pädagogik zu neuen Überlegungen und Fragen. *Assel* nennt fünf: 1. »Wie entgehen wir Schlagworten und Klischees, Gruppenvorurteilen und ideologischen Werten in der politischen Auseinandersetzung? 2. . . . Wie fördern wir das selbstkritische Bewußtsein? 3. Wie vermeiden wir die Diffamierung des Gegners, mit dem wir leben müssen? 4. Wie entwickeln wir Spielregeln und tolerante Formen des politischen Dialogs? 5. Wie setzen wir unverzichtbare emanzipatorische Werte auf den Wegen gewaltloser Aktionen durch?« (ebda. 122/123).

Der vierte Abschnitt versucht die nach dem zweiten Weltkrieg in der Weltpolitik erkennbare Tendenz von der Konfrontation zur Kooperation nachzuweisen. Begann die Nachkriegsära mit der Zementierung des Blockdenkens, so kündigte sich nach dem Kuba-Debakel als einem Scheitelpunkt der Entwicklung der Wille an, »kooperative Schritte in Teilfragen zu unternehmen und es mit der Koexistenz-Politik zu versuchen«²⁴¹. Zwar ist es bis heute noch nicht gelungen, eine rationale Friedensordnung zu diskutieren, dennoch sollte nicht verkannt werden, daß trotz aller antagonistischen Denk- und Handlungstendenzen politische Vernunft zusehends fortschreitet²⁴².

Im fünften Kapitel unterbreitet *Assel* einige interessante Überlegungen zum Verhältnis von Abschreckungspolitik und Friedenspädagogik. »Das Abschreckungsdenken stützt sich auf die ›negative‹ Rationalität und das ›kooperative‹ Feinddenken«²⁴³. Die Abschreckung reproduziert permanent die unsere gesellschaftlichen Verhältnisse kennzeichnende »organisierte Friedlosigkeit« und entzieht damit friedenserzieherischen Anstrengungen den Boden. Der Friedenspädagoge hat stets erneut klarzustellen, »daß der Geist des Friedens sich erst jenseits der Abschreckung entfaltet«²⁴⁴.

Zur Thematik der Friedenspädagogik gehört folglich das Abrüstungsproblem. Sowohl die Reflexion des unilateralistischen Ansatzes *Erich Fromms*, der eine »einseitige Abrüstung ohne Beachtung der weiteren Folgen empfiehlt«²⁴⁵, als auch die Beschäftigung mit den gradualistischen Theorien *E. Osgoods* und *A. Etzionis* scheinen für den Friedenspädagogen unabdingbar. Alle Theorien basieren auf der Einsicht, daß ohne die Eliminierung der Abschreckungsmentalität Friedensbemühungen illusorisch sind. Die Friedenspädagogik muß daran arbeiten, »daß vielfältigere Loyalitäten entstehen als nur nationale und ideologische«²⁴⁶, daß supranationale Institutionen aufgewertet werden und daß eine Umlenkung des Feinddenkens – »nicht mehr gegen den ›Mitmenschen‹, sondern gegen die großen Herausforderungen der Zeit«²⁴⁷ – gelingt.

Im sechsten Abschnitt referiert *Assel* die bedeutendsten Aggressionstheorien²⁴⁸.

²⁴¹ Ebda. 128.

²⁴² Vgl. ebda. 131.

²⁴³ Ebda. 135; *Assel* entwickelt seine Gedanken in Anlehnung an *Senghaas!*

²⁴⁴ Ebda. 137.

²⁴⁵ Ebda. 139.

²⁴⁶ Ebda. 142.

²⁴⁷ Ebda. 143.

²⁴⁸ Die bedeutendsten Aggressionstheorien sind in dieser Arbeit an vielen anderen Stellen erwähnt und expliziert, so daß dieser Abschnitt nicht näher erläutert wird.

Das Abschlußkapitel nennt »Aufgaben und Inhalte der Friedenspädagogik«. Im Gegensatz zu einigen anderen Friedenspädagogen möchte Assel friedenserzieherische Maßnahmen auf den Menschen, der die Gesellschaft macht, konzentriert wissen und sie nicht schwerpunktmäßig auf gesellschaftliche Strukturen richten. Er sieht »Mitscherlichs Verdienst . . . in der Erkenntnis, daß der Mensch und nicht die Gesellschaft der entscheidende Faktor (sc. der Unfriedlichkeit) ist.«²⁴⁹. Diese Ansicht sei mit ihrer Fragwürdigkeit vorerst dahingestellt.

Die Frage nach einem möglichen System der Friedenspädagogik erfährt ihre erste Antwort und Diskussionsgrundlage – so Assel – in den zehn Thesen *Hartmut von Hentigs*²⁵⁰. Assel selbst formuliert zum Abschluß seiner Überlegungen zehn Thesen, die alle wesentlichen Aspekte der friedenspädagogischen Aufgabe berühren²⁵¹.

Vergleicht man rückblickend die beiden Bücher von Röhrs und Assel, so darf festgehalten werden: Assels Beitrag ist in sachlicher Hinsicht, vom Aufbau her und in seiner sprachlichen Gestaltung durchgehend stärker und bringt das Feld friedenspädagogischer Überlegungen exakter und zielgerichteter zur Sprache. Die thematische Behandlung überzeugt durch ihre Einheitlichkeit. Röhrs hingegen setzt dem Leser eine Anzahl lediglich gruppierter Aufsätze vor, ohne sie zum Beispiel durch verbindende Texte seinerseits zu einer gewissen Einheit zu formen.

Assels Abhandlung zur Friedenspädagogik stellt eine wertvolle Bereicherung des diesbezüglichen Literaturangebots dar. Nicht allein die längst fällige Thematisierung von Abschreckungspolitik und Friedenspädagogik im Rahmen eines längeren Beitrages oder Buches, auch der dringend notwendige Versuch, den Ort der Friedenspädagogik innerhalb der Geschichte der politischen Pädagogik zu fixieren, verdient Anerkennung. Als durchweg gelungen dürften besonders die beiden weltpolitischen Situationsskizzen (I. Kapitel: Das Novum in der gegenwärtigen Weltpolitik; IV. Kapitel: Weltpolitik von der Konfrontation zur Kooperation) bezeichnet werden. Diese positiven Momente dürfen jedoch über gewisse Schwächen nicht hinwegtäuschen. Unter dem Anschein eines »über-Ideologien-erhabenen« Standpunktes kann Assel

²⁴⁹ H.-G. Assel: a. a. O. 160.

²⁵⁰ Zehn Thesen zur Friedenserziehung von H. von Hentig in seinem Aufsatz: Erziehung zum Frieden, in: Deutscher Evangelischer Kirchentag Hannover 1967, Dokumente, Stuttgart 1967, vor allem 719–726.

²⁵¹ Vgl. »Zehn Thesen zur Friedenspädagogik« von H.-G. Assel: a. a. O. 167–170. Die Thesen behandeln die psychologische, die soziologische und pädagogische Seite des Friedensproblems. Außerdem finden sich kurze Aussagen zur Gewaltlosigkeit, zum Konflikt und zum Abschreckungsmechanismus.

seine ideologische Ausrichtung – Vertreter des westlichen Blocks – dennoch nicht verbergen. Gewiß ist politische Objektivität kaum erreichbar, aber gerade deshalb sollte *Assel* von vornherein seine politische Richtung deutlich aussprechen, um Mißverständnisse auszuräumen. Kleine unfriedliche Bugschüsse gegen das östliche ideologische System durchziehen seinen Beitrag und untergraben seine friedenspädagogische Neutralität.

Assels Beitrag kann trotz kleinerer Schwächen für sich beanspruchen, das Wesentlichste zum Stichwort »Friedenspädagogik« gebracht zu haben. Er hat neueste Erkenntnisse der Friedensforschung mitverarbeitet, was das Buch von *Röhrs* vermissen läßt²⁵².

5. Zwei Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung

a) *C. Küpper* (Hrsg.): Mit diesem Heft legt die Studiengesellschaft 1970 das Resümee ihrer langjährigen Arbeit zur Theorie der Friedenserziehung vor. *M. R. Lobner* bearbeitete es und präsentiert darin die ganze Spanne der Ansätze und Ergebnisse friedenserzieherischer Theorien. Ein klar durchgegliederter Aufbau trägt das Seinige zur Problemerkhellung bei. Im Heft selbst heißt es: »Die hier vorgelegte Zusammenfassung stellt eine erstmalige Bemühung dar, das Aufgabenverständnis der Friedenserziehung in einem systematischen Reflexionsgang erziehungswissenschaftlich zu erhellen und den Ansatz eines Theorienkonzepts zu gewinnen. ... Die Erarbeitung eines solchen Theorienkonzepts ist die unerläßliche Voraussetzung für wissenschaftliche Einzelanalysen«²⁵³. Zugleich kündigt dieses Arbeitsheft im Arbeitsplan der Studiengesellschaft einen Wendepunkt an. Nach der wissenschaftlichen Grundlegung des Konzeptes einer Erziehung für den Frieden beabsichtigt sie »nun die empirische Erforschung von Einzelproblemen und die praktische Anwendung der erarbeiteten Grundvorstellungen in Angriff zu nehmen«²⁵⁴.

Der erste Teil des Heftes schildert die Entwicklung der Studiengesellschaft, der zweite Teil stellt ihre Arbeitsergebnisse dar (sechs Kapitel!).

²⁵² Beispielhaft ließe sich das am Aspekt der Aggression nachweisen. Das Aggressionsproblem wird in den Aufsätzen, die *Röhrs* in seinem Buch zusammengestellt hat, nur ab und zu indirekt thematisiert, während *Assel* ein Resümee gängiger Aggressionstheorien bietet.

²⁵³ *C. Küpper* (Hrsg.): Zur Grundlegung der Friedenserziehung (Arbeitsheft der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 2/1970, 109.

²⁵⁴ Ebda. 5.

Das erste Kapitel verdeutlicht, daß Friedenserziehung zu einem zentralen Gebot geworden ist. Die Weltsituation birgt wahrhaft explosive Fakten, die ein grundlegend neues Erziehungsverständnis fordern. Die sogenannte Interdependenz, begriffliche Fixierung für jenen Tatbestand der fast unüberschaubaren Wechselwirkungen der verschiedenen Wirklichkeits-, Lebens- und Sozialbereiche weltweiten Ausmaßes, verlangt eine »Strategie des Friedens«, das »Zeitalter der Erhaltung«²⁵⁵. Der Pluralismus bedingt »offene Gesellschaften« und in ihnen die Entwicklung adäquater Handlungsmuster sowie neue Tugenden emanzipatorischer Prägung²⁵⁶. Die »Ethik der technischen Welt« steht noch aus. »In der Integration der rationalen, emotionalen und ethischen Motivation, die im Friedensbegriff angelegt ist, liegt die spezifische pädagogisch-didaktische Fruchtbarkeit der Friedenserziehung«²⁵⁷. Die Ermöglichung des Friedens verlangt die Überwindung von Widerständen, die durch Defaitismus, Realitätsverdrängung, Immobilismus, Ressentiment, Restauratismus und innerer Frontenbildung gekennzeichnet sind²⁵⁸.

Auf die Frage nach dem Beitrag der Pädagogik im Rahmen der Friedensforschung antwortet die Studiengesellschaft mit der Veröffentlichung von vier Thesen, die heftig diskutiert wurden und einiges zur Klärung des friedenserzieherischen Selbstverständnisses beitrugen²⁵⁹.

Das erste Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Bemerkung zur Korrelation von Friedenserziehung und politischer Bildung: »Der politische Charakter der Erziehung überhaupt (erfährt) durch den Gedanken der Friedenserziehung eine konkrete Interpretation«²⁶⁰.

²⁵⁵ Vgl. ebda. 24–26.

²⁵⁶ Vgl. ebda. 28.

²⁵⁷ Ebda. 34.

²⁵⁸ Vgl. ebda. 37.

²⁵⁹ Stark verkürzt seien sie hier angeführt: These 1: »Die Erziehung für den Frieden hat ein Gewicht für die reale Ermöglichung des Friedens. Sie hat für die Pädagogik den Rang eines Bildungsprinzips. . . .« These 2: »Die Erziehung für den Frieden verlangt ein hohes Maß an rationaler politischer Bildung, . . . Sie befreit sie (politische Bildung) von der Gefahr der Ideologisierung und Emotionalisierung.« These 3: »Der Friede verlangt eine außerordentliche geistige Anstrengung. . . . Diese geistige Erneuerung kann und muß durch die Erziehung gefördert werden.« These 4: »Der Weltfriede fordert von uns eine außerordentliche moralische Anstrengung.« (C. F. von Weizsäcker . . .) In der pluralistischen Gesellschaft ist die Erziehung für den Frieden . . . geeignet, allgemein-verbindliche Werte aufzuzeigen« (ebda. 45 f.). Die vier Thesen wurden zum erstenmal veröffentlicht in: C. Küpper u. M. R. Lobner: Zu einer Diskussion über die Erziehung für den Frieden, in: Zukunfts- und Friedensforschung/Information 3, 1967, Heft 4, S. 81 ff. Die Thesen wurden 1967 einem Kreis namhafter deutscher Wissenschaftler mit der Bitte um Stellungnahme zugeschiedt (Besprechung siehe Aufsätze!).

²⁶⁰ Ebda. 51.

Umfassend und in treffenden Formulierungen gelingt die Herausstellung der Friedenserziehung als Aufgabe. Begriffe wie Interdependenz, Pluralismus usw. kennzeichnen in prägnanter Kürze einen äußerst komplexen Sachverhalt. Der enge Zusammenhang von Friedenserziehung und politischer Bildung ist entsprechend seiner Bedeutung schon im ersten Kapitel angedeutet²⁶¹.

Das zweite Kapitel geht von der Auffassung aus, »daß die Idee der Friedenserziehung eine umfassende Neuinterpretation konkret für den pädagogischen Alltag darstellt«²⁶². Zukunftsgerichtete Erziehung muß mit neuen Realitäten wie kommunikativem Denken, »Gruppenbewusstsein« und kooperativem Entscheiden konfrontieren²⁶³.

Die wechselseitige Abhängigkeit von Erziehung und Gesellschaft fordert Überlegungen, ob Friedenserziehung veränderte soziale Strukturen voraussetze, oder ob sie zu ihrer Veränderung beitrage. Hierauf antworten fast alle friedenserzieherisch interessierten Pädagogen, daß Friedenserziehung im Grunde bedeutet, »Perspektiven für eine neue Gesellschaft und für ein in Struktur und Lehrinhalten erneuertes Erziehungssystem entwerfen zu müssen«²⁶⁴.

Die Aufgaben der Erziehung für den Frieden sind in der Literatur verschiedenenorts zusammengestellt²⁶⁵.

Die Friedenspädagogik findet in der Friedensfähigkeit als Erziehungsziel ihre explizite Thematik. Das Arbeitsheft nennt drei Aspekte, unter denen der Begriff »Friedensfähigkeit« pädagogisch präzisiert werden kann: 1. »Von der Konfliktanalyse her mit der Frage nach den »Bedingungen« von Krieg und Frieden . . .«²⁶⁶. 2. Da der Forschungsstand die unter Punkt 1 genannte Weise noch nicht ermöglicht, ergibt sich vorerst nur »eine relativ spekulativ bleibende, psychologisch-phänomenologische Beschreibung von Verhaltensweisen und deren psychischen und sozialen Zusammenhängen«²⁶⁷. 3. »H. J. Gamm u. G. Picht . . . analysieren die konkreten Anforderungen einer bestimmten politischen Situation und fragen . . . , . . . wie der einzelne und die Gesellschaft

²⁶¹ Parallelabhandlungen in der Literatur: H.-G. Assel: a. a. O. 83–170; Arno Klönne: Friede und politische Bildung, in: H. O. Franco Rest: Waffenlos zwischen den Fronten, Graz 1971, 266–284.

²⁶² C. Küpper (Hrg.): a. a. O. 53.

²⁶³ Vgl. ebda. 56.

²⁶⁴ D. Goldschmidt, zitiert nach: ebda. 59.

²⁶⁵ Die Studiengesellschaft verweist auf die Beiträge von H. von Hentig, D. Emeis, K. F. Roth und ihre eigenen Vorstellungen von vier »Ebenen« der Friedenserziehung (vgl. ebda. 63).

²⁶⁶ Ebda. 66.

²⁶⁷ Ebda.

diesen Anforderungen gerecht werden können«²⁶⁸. Der letzte Vorgang wird wegen seiner im Rahmen empirischer Bemühungen unzureichenden deduktiven Logik heftig kritisiert, zumal er nur zu Postulaten führt.

Eine kaum jemals genügend betonte Voraussetzung, um friedenserzieherische Lern- und Erziehungsprozesse in Gang zu setzen, ist die hinreichende Motivation. Es gilt, »den Frieden ... als dynamische Herausforderung statt als stagnierende Zufriedenheit zu empfinden«²⁶⁹.

Das Erziehungsziel »Friedensfähigkeit« verlangt aufgrund seiner Komplexität eine »Differenzierung« (»Operationalisierung«). Die Dringlichkeit einer didaktischen Strategie ist offensichtlich²⁷⁰.

Das Kapitel schließt mit einem Katalog positiver Verhaltensweisen für den Frieden.

Im Vergleich zu anderen Darlegungen der Literatur zeigt der Abschnitt »Zum Erziehungsbegriff« in erfreulicher Weise, wie man auf wenigen Seiten entscheidende Bemerkungen zusammentragen kann und es im Rahmen der friedenspädagogischen Fragestellung keineswegs einer so entschieden langen Darstellung bedarf, wie sie *W. Kuckartz* in *H. O. F. Rests* Buch bietet²⁷¹.

Der Abschnitt »Erziehung und Gesellschaft« erweist ein weiteres Mal die Notwendigkeit des von *ter Veer* und *de Valk* angeregten »strukturenkritischen Vorgehens«²⁷².

Das dritte Kapitel sichtet die politische Relevanz der Friedenserziehung. »Friedenserziehung ist ... eine politische Idee von Erziehung; d. h. sie aktualisiert das politische Wesen von Erziehung«²⁷³. Die Frage nach der politischen Wirksamkeit der Friedenserziehung ist »zum Angelpunkt ihrer didaktischen Strategie zu machen«²⁷⁴. Konkret fordert das von der Friedenserziehung die Vermittlung von »Handlungsstrategien«, von »wichtigsten politischen Techniken für die Politik

²⁶⁸ Ebda.

²⁶⁹ Ebda. 67.

²⁷⁰ Vgl. die detaillierten Ausführungen ebda. 73 ff.

²⁷¹ Gemeint ist der Beitrag von *W. Kuckartz*: homo educandus. Grenzen und Chancen der Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Friedenserziehung ..., in: *H. O. Franco Rest* (Hrg.): *Waffenlos zwischen den Fronten*, Graz 1971, 143–215.

²⁷² Vgl.: *B. J. Th. ter Veer*: Was können wir tun, um Strukturen zu verändern?, in: info 6, 1971, Heft 1–4, 23–34. *J. M. M. de Valk*: Wie Strukturen Menschen beeinflussen, in: *C. Küpper* (Hrg.): *Friedenserziehung im Schulunterricht* (Arbeitsheft der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 3/1970, 49–53.

²⁷³ *C. Küpper* (Hrg.): *Zur Grundlegung der Friedenserziehung*, 83.

²⁷⁴ Vgl. ebda. 85.

des Bürgers«²⁷⁶. Die didaktische Strategie muß politische Wirkung erreichen, wenn sie das Ziel politischer Bildung, die Initiierung von Haltungen und Engagement, erreichen will.

Das Problem- und Beziehungsfeld von politischer Bildung und Erziehung für den Frieden ist in dem Kapitel geschickt angegangen worden, nur wäre entsprechend der Bedeutung des Aspekts eine umfangreichere Behandlung angebracht gewesen.

Das vierte Kapitel unternimmt die in der Literatur vielfach vermißte Klärung des Didaktikbegriffes. Friedenserzieherische Reflexionen verlangen ein exakt ausgesprochenes Didaktikverständnis. Die Studiengesellschaft geht von der Prämisse aus: »Pädagogisches Denken heißt heute umfassend und verbindlich ›didaktisch denken‹«²⁷⁶. Dabei konkretisiert sich im didaktischen Denken einerseits der tatsächliche Zielhorizont der Erziehung, zum anderen fragt Didaktik »systematisch nach den Kommunikationsprozessen im sozialen Erziehungsfeld«²⁷⁷.

Das fünfte Kapitel bemüht sich, den didaktischen Horizont von der Schulfixiertheit auf alle Erziehungsstufen hin zu weiten. Der Prozeß des Lernens begleitet den Menschen vom Kleinkindalter bis an sein Lebensende. Konsequenterweise muß auch der Friede immer neu initiiert werden, und Friedenserziehung wird zu einer Verpflichtung, die alle Altersstufen zu berücksichtigen hat. Die Studiengesellschaft bietet in diesem Kapitel zum erstenmal die Möglichkeit, Ansatzpunkte in allen Erziehungsstufen an einem Ort aufgezählt zu finden. In einigen anderen Beiträgen gibt es zwar Hinweise auf bestimmte erzieherische Ansatzbereiche, nur derart verstreut, daß die notwendige Übersicht über alle Altersstufen kaum gelingt.

Das letzte Kapitel nennt forschungs- und bildungspolitische Konsequenzen der Friedenserziehung. »Die erste Notwendigkeit ist die systematische Erhebung des Forschungsstandes in sämtlichen, für die Friedenserziehung relevanten Disziplinen«²⁷⁸. Es impliziert das Postulat interdisziplinärer Bemühungen. Nach eingehenden Reflexionen zur Theorie der Friedenserziehung drängt die »Erarbeitung von Unterrichtsmodellen und Praxisanregungen für sämtliche Erziehungsbereiche«²⁷⁹. Sie bezeichnen zugleich die Arbeitsrichtung der Studiengesellschaft in den kommenden Jahren.

²⁷⁶ Vgl. ebda. 86 u. 87.

²⁷⁶ Ebda. 91.

²⁷⁷ Ebda. 92.

²⁷⁸ Ebda. 110.

²⁷⁹ Ebda. 112.

Das Arbeitsheft der Studiengesellschaft stellt eine gelungene Zusammenfassung erziehungswissenschaftlicher Grundprobleme der Friedenserziehung dar. Die politische Relevanz friedenserzieherischer Bemühungen und die Korrelation von Erziehung und Gesellschaft sind adäquat betont. Im übrigen spricht die Fülle der aussagekräftigen Darlegungen für sich. Das komplexe Feld friedenserzieherischer Grundlagenfragen erfährt eine übersichtliche Strukturierung; treffende Begriffe und ein konzentrierender Sprachstil vermögen im kleinen Rahmen des Heftes das Ausmaß der Aspekte zu erfassen. Hinzu kommen zahlreiche wertvolle Hinweise auf Abhandlungen gleicher Thematik in der übrigen Literatur. Das Arbeitsheft stellt bis zum Jahre 1970 das qualifizierteste Resümee eines Aufgabenfeldes innerhalb der friedenspädagogischen Sektion dar. 1971 gelingt *Assel* in ähnlich konzentrierter Form eine Übersicht zur Friedenspädagogik, ebenfalls unter starker Betonung der politischen Dimension. Die von der Studiengesellschaft angekündigte Wende zu didaktischen und methodischen Fragen der Friedenserziehung ist nach dem vorläufigen Abschluß der theoretischen Reflexionen voll auf gerechtfertigt und läßt auf ähnlich starke praxisorientierte Beiträge hoffen.

b) *C. Küpper* (Hrg.): »Friedenserziehung im Schulunterricht«: Dieses ebenfalls 1970 von der Studiengesellschaft in München herausgegebene Arbeitsheft ist eine von *M. R. Lobner* erstellte Übersetzung aus dem Niederländischen²⁸⁰. Es trägt wesentlich zu den schulfachdidaktischen Überlegungen bei. Zwar gab es vor 1970 bereits Versuche, schulfachspezifische Ansatzmöglichkeiten der Friedenserziehung zusammenzutragen²⁸¹, doch handelte es sich hierbei um sporadische Bemerkungen, die außerdem sehr allgemein gehalten waren. Vorliegendes Arbeitsheft enthält nun neun Beiträge. Es tritt mit dem Vorverständnis an, daß »das soziale Lernen als Kernstück der Friedenserziehung . . . noch nach geeigneten Formen«²⁸² sucht. Die praxisorientierte Behandlung der Thematik muß auf dem Hintergrund des holländischen Theorie-Praxis-

²⁸⁰ Titel der Originalausgabe: *Vrede in vakken. Onderwijs in dienst van de vrede*, Roermond 1969. Der zweite und dritte Aufsatz der deutschen Ausgabe (von *de Valk* und *ter Veer*) sind beigefügt aus dem Heft: *Europa – Verzoening Vrede Veiligheid. Uitgave van het Interkerkelijk Vredesberaad . . . bij gelegenheid van de Vredesweek 1968*.

²⁸¹ Vgl. Abschnitt »Viele Anknüpfungspunkte«, in: *D. Dankewortt*: a. a. O. 132 ff.

²⁸² *C. Küpper* in ihrem Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Dies. (Hrg.): *Friedenserziehung im Schulunterricht* (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 3/1970, 1.

Verständnisses gesehen werden. Der Niederländer, Bürger eines Landes, in dem Gesellschaft noch als konkret erfahrbare Realität empfunden wird, geht nicht primär theoretisch an Erziehungsfragen heran. Diese Tendenz findet ihren Niederschlag in der sprachlichen Darbietung der Überlegungen. Gegenüber der gekünstelten Begriffs- und Satzbauakrobatik mancher deutscher Publikationen erfreut die konkret, bündig und handbar gehaltene Darlegungsart der holländischen Autoren, ohne daß sie dabei die Materie vereinfachen oder verkürzen. Alle Aufsätze des Arbeitsheftes zielen auf die Verständnisfähigkeit der Schüler höherer Schulen.

B. J. Th. ter Veers grundlegender und einleitender Aufsatz »Die Behandlung von Krieg-Friedens-Problemen im Schulunterricht«²⁸³ kommt über kurze Bemerkungen zum Friedensverständnis – negativer und positiver Frieden – unmittelbar zur Frage, von welchen Bedingungen der Frieden primär abhängig sei, worauf – alternativ – »geantwortet« wird: »von einer wesentlichen Veränderung des Menschen oder der Systeme, in denen er lebt«²⁸⁴. *ter Veer* votiert unmißverständlich für die zweite Abhängigkeit. Seine sichere Betonung des soziologischen Aspekts mündet in die prognostische Aussage: »So wie Krieg ein Element der bestehenden Strukturen ist, ist Friede ein Resultat anderer, in Zukunft vielleicht realisierbarer Strukturen«²⁸⁵. Damit sind wir zu einem typischen Erkenntnismerkmal dieser holländischen Friedenstheoretiker gelangt. Ihr Ansatz zielt auf bewußtes Hinterfragen gesellschaftlicher Strukturen und die Möglichkeiten ihrer Veränderung. In klarer Frontstellung gegen ausschließlich psychologische Begründungen heutiger Unfriedlichkeit verstehen sie Frieden nicht als »Folge der Friedlichkeit von Millionen verträglicher, vorurteilsfreier Individuen«²⁸⁶, sondern verpflichten Friedenserziehung auf die Vorbereitung und Durchführung struktureller Veränderungen.

»Strukturen« meinen »feste Denkmuster, kollektive Mentalitäten und Verhaltensmuster, in denen ganze Reihen von Handlungen und Vorstellungen ganzer Menschengruppen untereinander zu einem mehr oder weniger zusammenhängenden Ganzen verflochten sind. . . . Zu den Denkmustern gehören ebenso Einsichten und Auffassungen wie Nor-

²⁸³ *B. J. Th. ter Veers*: Die Behandlung von Krieg-Friedens-Problemen im Schulunterricht, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 11–48.

²⁸⁴ Ebda. 13.

²⁸⁵ Ebda.

²⁸⁶ Ebda. 14.

men, Werte, Ziele und Ideologien . . .²⁸⁷. Desweiteren nennt *ter Veer* die gesellschaftlichen Momente und Institutionen, in denen sich diese Denk- und Verhaltensmuster »lokalisiert« haben. Nach *ter Veer* geht die menschliche Bereitschaft, Konflikte kriegerisch auszutragen, unmittelbar einher mit den Mängeln derzeitiger gesellschaftlicher Strukturen. Diese Überlegung erfolgreich hinterfragen hieße den Nachweis lediglich partieller Abhängigkeit zwischen Kriegsbereitschaft und mangelhaften gesellschaftlichen Strukturen zu liefern. Eine durchgängige Unabhängigkeit dürfte kaum nachgewiesen werden können. Ferner bedarf der Strukturbegriff *ter Veers* einer kritischen Betrachtung. Sein Strukturbegriff scheint mir so umfassend, daß er nicht auf den soziologischen Bereich beschränkt bleibt, sondern andernorts als eigenständige sozialpsychologische Momente auftauchende und diesen Bereich bezeichnende Begriffe miteinbezieht. Außerdem sind individualpsychologische Aspekte unter dem Strukturverständnis *ter Veers* subsumiert. Insofern sollte der Verfasser mit der Ablehnung psychologisch orientierter Erklärungsversuche heutiger Unfriedlichkeit vorsichtig sein. Er sollte ihre Relevanz nicht allzu vorschnell als minimal bezeichnen. *ter Veer* hat es aufgrund seines profilierten Ansatzes, der um den »dominierenden Einfluß von politischen Prozessen und Strukturen«²⁸⁸ weiß, meines Erachtens gar nicht nötig, seine »Gegner« derart entschieden abzuqualifizieren.

ter Veer formuliert fünf Zielsetzungen der Friedenserziehung²⁸⁹. Sie lassen erkennen, daß erst die fundierte Kenntnis gesellschaftlicher Mechanismen friedenserzieherische »Erfolge« in Aussicht stellt. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Wege zu beschreiten sind, um den Schülern die Kenntnis von Systemen und ihren Strukturmerkmalen zu vermitteln und diese Systemkenntnisse in politische Partizipation umzusetzen. Ziel aller Bemühungen ist der »politisch erzogene Weltbürger«²⁹⁰.

²⁸⁷ Ebda.

²⁸⁸ Vgl. ebda. 17.

²⁸⁹ Sie seien hier stark verkürzt angeführt: 1. »Der Schüler muß Kenntnisse über und Einsichten in das internationale politische und ökonomische System erwerben, . . . 2. Die Schüler müssen lernen, gegenüber konkreten aktuellen politischen Konflikten ihren Standpunkt zu beziehen . . . 3. Die Schüler müssen einen sicheren Blick bekommen für die Entwicklungen in den bestehenden Systemen, . . . 4. Die Schüler müssen . . . Zielbilder . . . entwerfen von möglichen künftigen Entwicklungen in diesen Systemen und . . . bestimmen, welche davon sie wünschen« (ebda. 17/18). 5. Die Schüler müssen die Möglichkeiten von Gruppen und Einzelnen zur friedensrelevanten Strukturenverbesserung abschätzen können (vgl. ebda 18).

²⁹⁰ Vgl. ebda. 20.

In konsequenter Fortführung des *ter Veer'schen* Ansatzes versucht *de Valk* aufzuzeigen, »wie Strukturen Menschen beeinflussen«²⁹¹. Die Menschen handeln und denken nur zum Teil als selbständige Individuen; »ein großer Teil ihrer Haltungen, Verhaltensweisen und Gedanken kommt von den Gruppen, zu denen sie gehören«²⁹². In beispielhafter Kürze demonstriert *de Valk* sowohl die unverzichtbaren Funktionen sozialer Strukturen, deren wichtigste mit der Entlastungsfunktion bezeichnet sein dürfte, als auch die aus der Stabilität der Strukturen resultierenden Nachteile.

Im dritten Beitrag stellt *ter Veer* die Frage: »Was können wir tun, um Strukturen zu verändern?«²⁹³. Sein Aufsatz zeigt, wie interessant das Friedensproblem aufgenommen und besprochen werden kann, wenn man sich an konkreter Beispielen orientiert. Der engere Bezug zur politischen Wirklichkeit dürfte bei den Schülern motivationsstimulierend wirken. Beispielhaft eruiert *ter Veer* im Verlauf einer detaillierten Analyse menschlichen Wirkens mögliche Methoden des Handelns. Er propagiert keine revolutionären Pläne, sondern macht auf bescheidene Ansatzpunkte in einer Gruppe menschlicher Individuen aufmerksam. Jeder Einzelne kann innerhalb kollektiver Strukturen durch bewußte Distanzierung von der Gruppenmeinung diese ein wenig untergraben. Die entsprechende Methode zur bewußten Meinungsänderung ist die politische Erziehung²⁹⁴. In einem möglichst weitreichenden gemeinsamen Bedenken »der Werte, von denen wir wollen, daß sie realisiert werden«²⁹⁵, sieht *ter Veer* die Chance struktureller Modifikationen. Es impliziert unseren Einsatz, die politische Bewußterdung bei anderen zu fördern²⁹⁶.

Die fünf nun folgenden Aufsätze reflektieren jeweils die Förderungsmöglichkeiten des Friedens im Rahmen eines bestimmten Schulfaches. *Langevelds* Beitrag »Friedensproblematik und Sozialkunde« kommt zu dem Schluß, daß eine direkte Thematisierung von Problemen des Friedens und der internationalen Politik erst zum Abschluß dieses Faches möglich sei. Nach ihm ist der entscheidende Grund hierfür die aufgrund fehlender Informationen kaum durchschaubare Komplexität

²⁹¹ *J. M. M. de Valk: Wie Strukturen Menschen beeinflussen*, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 49–53.

²⁹² Ebda. 49.

²⁹³ *B. J. Th. Veer: Was können wir tun, um Strukturen zu verbessern?*, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 54–68.

²⁹⁴ Vgl. ebda. 65/66.

²⁹⁵ Ebda. 66.

²⁹⁶ Vgl. ebda. 67/68.

internationaler Politik, die das Verständnispotential der Schüler überfordere. Dennoch sieht der Verfasser zwei wesentliche sozialkundliche Beitragsmöglichkeiten indirekter Art: . . . »Die Vermittlung rationaler Einsicht in menschliches Verhalten und die Entwicklung rationaler Grundhaltungen im Schüler ist bereits ein erster Schritt zur Gewinnung von Konfliktlösungsmöglichkeiten«²⁹⁷. *Langevelds* Aufsatz hat das Verdienst, neu darauf verwiesen zu haben, wie wichtig das Bewußtsein indirekter friedenserzieherischer Beiträge eines Schulfachs sein kann, um im Wissen darum solche Momente gezielter anzusprechen.

Pronk und *Waardenburg*²⁹⁸ untersuchen den wirtschaftskundlichen Unterricht auf friedensrelevante Faktoren.

*de Waal*²⁹⁹ postuliert eine grundlegende didaktische Neubesinnung der Länder- und Völkerkunde, damit diese für die Friedenserziehung ergiebig werden kann.

Problematischer, aber zugleich auch reicher an Möglichkeiten, erscheint für die Friedenserziehung der Geschichtsunterricht. *Bornewasser*³⁰⁰ schreibt dem Geschichtsunterricht »eine dienende Funktion bei der Vorbereitung des jungen Menschen auf sein Leben in der Gesellschaft«³⁰¹ zu. So umfassend diese Aussage ist, so liegt gerade darin ihre Schwäche. Sie gerät zu sehr in die Nähe des undifferenzierten Allgemeinplatzes. Außerdem artikuliert die Aussage keineswegs ein Spezifikum des Geschichtsunterrichts. Der Beitrag *Bornewassers* läßt die Einsicht in die Fatalität des bisherigen Geschichtsunterrichts als einer Besprechung von Kriegen und die daraus zu folgernde Wendung zur Geschichtsdarstellung als einer Folge von Friedensbemühungen, die auch die Kriege in ihrer Erbarmungslosigkeit mitreflektiert, nicht deutlich genug werden.

Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Friedenserziehung bedenkt *ter Steeg*³⁰². Er verweist zunächst auf den statistisch festgestellten Zusammenhang von Frömmigkeit und Kriegsbereitschaft, der positiven Korrelation von dogmatischem Christentum und Kriegsbereitschaft.

²⁹⁷ *W. Langeveld*: Friedensproblematik und Sozialkunde, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 73/74.

²⁹⁸ *J. P. Pronk* und *J. C. Waardenburg*: Friede und Wirtschaftsfragen im Unterricht, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 76–87.

²⁹⁹ *A. de Waal*: Friede und Sozialgeographie (Länder- und Völkerkunde), in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 88–94.

³⁰⁰ *J. A. Bornewasser*: Der Geschichtsunterricht, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 95–101.

³⁰¹ Ebda. 96.

³⁰² *L. ter Steeg*: Der Religionsunterricht und der Friede, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 102–112.

Desweiteren veranlaßt die Erbsündelehre und ihre gängige Interpretation Christen zur fatalistischen Einstellung, den Krieg als nicht eliminierbares Übel einzuordnen. Gezielte Kritik übt *ter Steeg* schließlich an der individualistisch ausgerichteten Morallehre und sieht ihre Verpflichtung in der verstärkten Beschäftigung »mit dem Handeln von Gruppen gegenüber anderen Gruppen«³⁰³.

*Albinski*³⁰⁴ überlegt im letzten Beitrag des Arbeitsheftes das Verhältnis von Unterricht und Friede. Jedoch bringt er außer den überall in diesem Zusammenhang geäußerten erziehungswissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten keine weiterführenden Gedanken.

Das Arbeitsheft der Studiengesellschaft vermittelt dem Leser einen ersten Einblick in den gesellschafts- und sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansatz der Friedenserziehung, wie er vor allem in den Niederlanden vorzufinden ist. Dabei spielt der Begriff »soziale Strukturen« die zentrale Rolle. Auf deutscher Seite findet der gesellschaftskritische Ansatz seinen profiliertesten Vertreter in *Dieter Senghaas*³⁰⁵. Seine Darlegungen geben sich eminent theoretisch-abstrakt, während die holländischen Autoren (z. B. *ter Veer* und *de Valk*) auf der Basis des praxisnahen Strukturbegriffs konkrete handlungsorientierte Ausführungen bringen, ohne die der Friedenserziehung eigene Komplexität zu verharmlosen. Das holländische Beispiel könnte den deutschen Friedenspädagogen Anregung sein, die Kluft zwischen Theorie und Praxis der Friedenserziehung zu verringern. Das hieße, praxisfreundlichere Theorien und theorienanregendere Praktiken zu entwickeln.

Die schulfachdidaktischen Überlegungen zeigen zwar noch erhebliche Schwächen, geben andererseits aber zum Teil positive Anregungen; vor allem könnten sie Überlegungen der einzelnen Fachlehrer ansatzweise initiieren. Eines wird trotz oder gerade angesichts der ersten Versuche in diesem Heft deutlich: Es bedarf noch wesentlich detaillierterer und kreativerer Gedanken, wie in den einzelnen Schulfächern angesetzt werden kann, zum Frieden zu erziehen.

³⁰³ Vgl. ebda. 110.

³⁰⁴ *M. Albinski*: Unterricht und Friede, in: *C. Küpper* (Hrg.): a. a. O. 113–118.

³⁰⁵ Vgl. hierzu *D. Senghaas*: Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 4, 1968, Heft 3, S. 68–75. Dabei sei nicht verkannt, daß der gesellschaftskritische Ansatz *Senghaas'* mehr vom politologisch-soziologischen Standpunkt aus reflektiert ist. Man müßte den Ansatz der holländischen Verfasser genauerhin als sozial-psychologischen (strukturenkritischen) bezeichnen, wobei die Betonung auf der soziologischen Komponente liegt.

6. Friedenserziehung – Information und Appell

a) *H. O. Franco Rest*: Sein Buch beinhaltet eine Sammlung neuester Aufsätze zur friedenserzieherischen Thematik. Der Herausgeber äußert zwei Intentionen: Er möchte an die erzieherische Vernunft und Verantwortung appellieren, zum anderen beabsichtigt er die erziehungswissenschaftliche Fundierung und Planung der Friedenserziehung³⁰⁶. So findet sich in seinem Buch Proklamatorisches neben systematisch Erarbeitetem, erzählend Plauderndes neben herben axiomatischen Darlegungen. *Rest* versteht seinen Ansatz als hermeneutischen, eine Variante »geisteswissenschaftlicher Pädagogik«.

Der erste Teil des Buches behandelt »die Erziehung und das Projekt Frieden in Geschichte und Gegenwart«³⁰⁷. Der Blick in die Geschichte geschieht anhand von vier Quellentexten und einigen instruktiven Beiträgen zu verschiedenen Personen und Zeiträumen von besonderer friedenserzieherischer Relevanz³⁰⁸. So wertvoll historische Rückblicke auch sein mögen, so sehr man aus der Vergangenheit in der Gegenwart für die Zukunft Konsequenzen ziehen muß, ihre Bedeutung sollte nicht überschätzt werden. Im Gegensatz zu früheren Jahrhunderten ist der Friede im 20. Jahrhundert lebensnotwendig; der Krieg impliziert heutzutage das Ende der Menschheit. Daraus resultiert eine eindeutige Priorität zugunsten heutiger Fragestellungen. *P. Furth*, *W. Dirks*, *P. Heitkämper* und *F. Rest* versuchen die aktuellsten Fragenkreise darzulegen.

P. Furth stellt die Frage: »Soziale Verteidigung – realistische Alternative oder Utopie?«³⁰⁹. Unter der Rücksicht, daß selbst territorial begrenzte Kriege in einen atomaren Krieg eskalieren können, besteht die Möglichkeit, daß die Völker irgendwann einsehen müssen, daß militärische Verteidigung unter allen Umständen durch soziale Verteidigung ersetzt werden muß. »Soziale Verteidigung« meint den nicht-militärischen, passiven und aktiven Widerstand gegen Usurpatoren und Okkupanten«³¹⁰. Die soziale Verteidigung bedarf langer organisierter

³⁰⁶ Vgl. *H. O. F. Rest* (Hrg.): *Waffenlos zwischen den Fronten*, Graz 1971, 10.

³⁰⁷ Ebda. 25–128.

³⁰⁸ Neben Quellentexten von *I. Kant*, *F. W. Foerster* und *A. S. Neill* bietet der I. Teil zwei Aufsätze, die besonders genannt zu werden verdienen: *B. Delfgaauw*: *Das Reich des Friedens. Gedanken im Anschluß an I. Kant*, 44 ff., und: *M. Hohmann*: *Weltfriede und Völkerversöhnung. Das Problem der Friedenserziehung im Spiegel der Zeitschrift »Die Neue Erziehung«* (1919–1933), 59 ff.

³⁰⁹ *P. Furth*: *Soziale Verteidigung – realistische Alternative oder Utopie?*, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 81–89.

³¹⁰ Ebda. 83.

Vorbereitung und rechnet mit langen Fristen³¹¹. »Ohne ›die neue Ethik der technischen Welt‹ ist diese Umstellung undenkbar«³¹². *Furths* Beitrag kann eine wichtige Funktion erfüllen: Erst durch ständiges Vertrautwerden mit der vorerst theoretischen Konzeption einer gewaltfreien Strategie wie der sozialen Verteidigung gelingt langsam der Abbau bestimmter Abwehrreaktionen gegen Vorschläge »utopischer« Prägung.

W. Dirks kommt in seiner betrachtend-besinnlichen Abhandlung über die Besprechung des Kinderliedes »Hänschen klein . . .« zur Feststellung der tiefgründigen Wandlung der »heilen Welt« Hänschens in seiner kleinbürgerlichen Idylle zur komplex-konflikträchtigen Welt heutiger Jugend. Der Sphäre früherer, zum Teil auch nur vermeintlicher Geborgenheit ist die Atmosphäre verpflichtender und suchender Härte gefolgt. Die einstmals eindeutige Trennung von Erzieher und Erziehenden gelingt nicht mehr. »Lehrer und Schüler, Eltern und Kinder, Professoren und Studenten . . ., . . . sie wissen beide den Weg nicht, sie sind bestenfalls beide auf der Suche«³¹³. Auf diesem Hintergrund gilt es anzusetzen, zu erziehen – zum Frieden zu erziehen. Es ist nicht *Dirks'* Absicht, in seinem Aufsatz das gesamte Spektrum friedenserzieherischer Problematik aufzureißen. Er versucht vielmehr über eine Art Betrachtung der gewandelten Sozialverhältnisse und des Generationskonflikts Schwierigkeiten und Möglichkeiten menschlichen Miteinanders zu erheben. *Dirks'* sprachliche Virtuosität hinterläßt den Eindruck der ›Leichtigkeit‹ in der thematischen Behandlung. Ein unsystematischer Beitrag!

In seinem hervorragend strukturierten Aufsatz stellt *P. Heitkämper* die Frage, ob Technik und Wissenschaft den Frieden sichern können³¹⁴ und zieht nach erfolgter Antwort die Konsequenzen für die Friedenspädagogik. Die berechtigten Hoffnungen auf eine alle Komplexität der Welt durchziehende und verarbeitende Rationalität werden durch die der Rationalität inhärenten gesetzlichen Irrationalität enttäuscht. Der Frieden kann durch technische Sicherung nicht gewährleistet werden. Ebenso sieht die Wissenschaft sich dazu außerstande. Es bleibt nur die relativ zuverlässige Sicherung »durch den Einbau von Stabilisations-

³¹¹ Ihre Konzeption steht noch in den Anfängen. In Deutschland hat sie ihren bekanntesten Verfechter in *Th. Ebert*.

³¹² *P. Furth*: a. a. O. 89.

³¹³ *W. Dirks*: Das kleine Kind und die weite Welt, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 94.

³¹⁴ *P. Heitkämper*: Können Technik und Wissenschaft den Frieden sichern? Konsequenzen für eine Friedenspädagogik, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 101–113.

faktoren in das Verhalten des Menschen«³¹⁵. *Heitkämper* spricht in diesem Zusammenhang der Politikwissenschaft und der Pädagogik entscheidende Bedeutung zu. Friedenspädagogik wird zum zentralen Thema der Pädagogik; Pädagogik stellt eine »Schaltstelle des Friedens« dar³¹⁶. *Heitkämpers* Darlegungen führen zur Desillusionierung überzogener Erwartungen an Wissenschaft und Technik.

Der letzte Beitrag des ersten Teils stammt vom Herausgeber des Buches, *H. O. Franco Rest*, selbst³¹⁷. Er fordert eine erziehungswissenschaftliche Friedensforschung. »Friedensforschung und Erziehungswissenschaft sind derart aufeinander bezogen und voneinander abhängig, daß keine ohne die andere mehr auskommen kann«³¹⁸. Die erziehungswissenschaftliche Friedensforschung ist »eine praxisbezogene, d. h. praxisgestaltende und praxisthematisierende Wissenschaft«³¹⁹; sie steht im Appellbereich der sich stets verändernden Praxis. Theorie und Praxis stehen in einer höchst dynamischen Wechselwirkung. *H. O. Franco Rest* schließt seine Überlegungen mit der bedenkenswerten These, daß Bildungsgesellschaft und Friedensgesellschaft einander bedingen. »Nur eine besser erzogene Gesellschaft kann den Frieden schaffen und sichern«³²⁰.

Der zweite Teil des Buches knüpft an das im Aufsatz von *Rest* angesprochene Theorie-Praxis-Verhältnis an und thematisiert es in verschiedener Hinsicht für die Friedenserziehung. Dabei sind die Beiträge mit ihrem Übergewicht der Theorie unter der Rücksicht zu sehen, »daß die Probleme der Praxis bereits halb gelöst sind, wenn die Theorie zu einer weitestmöglichen Klärung gelangt ist«³²¹.

G. Rest-Hartjes eröffnet den Reigen der Beiträge. Ihre Gedanken im Anschluß an die Schulpraxis³²² führen zu folgenden Selbstbefragungen des friedenserzieherisch Engagierten: »Wie kann eine Gesellschaftsstruktur, die nur scheinbar demokratisch ist und deren Prinzip auf der Macht des Stärkeren beruht (. . .), dem Verständnis für Schwächere,

³¹⁵ Ebda. 108. Man erinnere sich in diesem Zusammenhang an die »Pädagogik der sekundären Angriffshemmung« von *H.-J. Gamm*.

³¹⁶ Vgl. ebda. 112.

³¹⁷ *H. O. F. Rest: Erziehungswissenschaftliche Friedensforschung? Theoretische Überlegungen*, in: *Ders.* (Hrg.): a. a. O. 114–128.

³¹⁸ Vgl. hierzu den Abschnitt »Erziehungswissenschaftliche Friedensforschung« im Aufsatz von *H. O. F. Rest: Möglichkeiten der Friedenserziehung – Spektralanalyse einer Fragestellung* –, in: info 6, 1971, Heft 1–4, 3–5. Das Zitat hier: a. a. O. 3.

³¹⁹ Ebda. 115.

³²⁰ Ebda. 128.

³²¹ Ebda. 133.

³²² *G. Rest-Hartjes: Der Friede oder die Macht der Herrschenden. Gedanken im Anschluß an die Schulpraxis*, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 135–142.

der Respektierung von Minderheiten Raum lassen?«³²³. »Geschieht Erziehung durch den Lehrer oder doch wesentlich durch die Gesellschaft?«³²⁴. Warum soll man als Schüler lernen, gewaltlos zu leben, wenn man es später in der Politik nicht anwenden kann?«³²⁵. Wenn Friedenserziehung auf diese Fragen keine konkret anwendbaren Lösungsversuche anzusetzen weiß, arbeitet sie in falschen Bereichen. *Rest-Hartjes'* einfach formulierte Zielvorstellung verlangt von den Lehrern die Fähigkeit, »den Jugendlichen ganz real die Fähigkeiten und Mittel zum Durchsetzen gegen die Mächtigen (zu) geben«³²⁶. Voraussetzung ist die erfolgreich verlaufene Reform der autoritär-hierarchisch strukturierten Schule.

Rest-Hartjes' Beitrag imponiert durch seine praxisunmittelbaren Intentionen und den sicheren Blick für die wirklich grundlegenden Schwächen unserer Gesellschaftsstruktur. Die zwei zentralen Aspekte jeglicher Friedenserziehung, Aggressivität und Strukturmankos, sind erkannt und in die Postulate eingearbeitet.

W. Kuckartz liefert einen Beitrag besonderer Art³²⁷. Nicht nur die Länge – seine Abhandlung bestreitet ein Viertel des gesamten Buches (80 Seiten!) –, auch die Weitschweifigkeit der Gedankenführung hebt ihn aus den anderen Aufsätzen heraus. *Kuckartz* will klären, »mit welchen biologischen, kulturenthropologischen und soziologischen Gegebenheiten . . . man in der Erziehung . . . zu rechnen«³²⁸ habe. Er versteht seine Überlegungen als Vorarbeit zu einer Friedenspädagogik³²⁹. Es würde den Rahmen dieser Besprechung sprengen, nähme ich eine systematische Darlegung des *Kuckartz'schen* Gedankengangs vor. Lediglich der Katalog besprochener Punkte sei kurz angedeutet. Nach einleitenden Bemerkungen zum Begriff des »homo educandus« geht der Autor ausführlich auf den Begriff der Erziehung ein³³⁰. Ein dritter Abschnitt über »das Unbelehrbare im Menschen« versucht die gesamte Aggressionsproblematik, in Anlehnung an die Verhaltensforschung von *Konrad Lorenz*, zu umreißen. Der vierte Abschnitt erörtert den Begriff

³²³ Ebda. 136.

³²⁴ Ebda. 137.

³²⁵ Vgl. ebda. 138.

³²⁶ Ebda. 139.

³²⁷ *W. Kuckartz*: homo educandus. Grenzen und Chancen der Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Friedenserziehung, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 143–215.

³²⁸ Ebda. 143.

³²⁹ Vgl. ebda. 143.

³³⁰ *Kuckartz* möchte »Erziehung« in Anlehnung an *Durkheim* als »geplante Sozialisation« verstanden wissen (vgl. ebda. 154).

»Enkulturation« sowie das Verhältnis von Enkulturation und Erziehung. Im fünften und letzten Abschnitt geht *Kuckartz* näher auf den *Educandus* ein und spricht davon, daß die Erhebung des »homo educandus« zum Strukturbegriff der Pädagogik einhergehe mit der exakten »Theorie der Grenzen und Chancen der Erziehung«³³¹. *Kuckartz* schließt seinen Beitrag mit einem knappen referierenden »Überblick über die allgemeine Situation der Erziehung in der industriellen Gesellschaft«³³².

Kuckartz' Reflexionen überraschen durch ihre unermüdlige Sorgfalt im Erhellen des Gesamtkontextes heutiger Erziehungssituation und ihrer Vorgeschichte. Er leistet damit *indirekt* seinen Beitrag zur Grundlegung der Friedenserziehung. Dennoch möchte ich erkennen lassen, daß die Ausführlichkeit der Abhandlung in einem mißlungenen Verhältnis zu ihrem realen Beitrag zu einer praxisorientierten Friedenserziehung steht; bei aller zugestandenen Betonung der Theorie dürfte der friedenserzieherische Praktiker, an den *H. O. F. Rest* sein Buch letztlich gerichtet wissen möchte, enttäuscht werden, wenn man ihm derartige Exkursionen in den pädagogischen Gesamtkontext zumutet. Der Untertitel des Aufsatzes bewirkt eine leichte Irreführung des Lesers, denn die sporadischen *direkten* Beziehungen zur Friedenthematik rechtfertigen nur partiell den vielversprechenden Zusatz »unter besonderer Berücksichtigung der Friedenserziehung«. Der Herausgeber muß sich die Frage gefallen lassen, ob er nicht strengere Kriterien hätte anlegen müssen, um einen derartigen Beitrag in diesen thematisch eindeutigen Zusammenhang aufnehmen zu können. *Kuckartz'* Abhandlung schiene mir im Rahmen einer Einführung in die Pädagogik geeigneter; sie aber in diesem Buch, welches »Friedenserziehung auf dem Wege zur Verwirklichung« zeigen möchte, zu präsentieren, scheint mir sehr umstritten. In gewisser Weise hat zwar jede pädagogische Überlegung Relevanz für die Friedenserziehung, dennoch sollte auch eine *indirekte* Thematisierung der Friedenserziehung um ihre Abgrenzung wissen.

Ganz im Gegensatz zum vorhergehenden legitimiert der folgende Beitrag seine Ausführlichkeit durch ein stetes unmittelbares Verharren an der friedenserzieherischen Thematik. *W. Rest's* engagierte Reflexionen zur systematischen und didaktischen Grundlegung der Friedenserziehung³³³ gefallen durch ihr weitgefaßtes Spektrum in den Blick ge-

³³¹ Vgl. ebda. 203 ff.

³³² Vgl. ebda. 209 ff.

³³³ *W. Rest: Friedenserziehung. Engagierte Reflexionen zu ihrer systematischen und didaktischen Grundlegung*, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 216–253.

nommener Aspekte. Sie lassen sich hier wegen der gebotenen Kürze nicht referieren. *W. Rests* Darlegungen bezeugen durchgängig ihre geisteswissenschaftliche Ausrichtung. Er möchte Bemühungen erzieherischer Art vornehmlich auf das Individuum gerichtet wissen. Seine individualpädagogische Akzentuierung läßt ihre Bemühungen um Ansatzpunkte in Gruppen, in Gesellschaft als Strukturkomplex vernachlässigen. Die etwas besinnliche Art, mit der er seine Überlegungen vorbringt, erschwert die gewünschte Stringenz. Phasenweise wird der schwache Argumentationsgang, vor allem hinsichtlich der begrifflichen Einkleidung, offensichtlich. Der Leertermanteil mancher Aussagen läßt erschrecken. Positiv hingegen gibt sich besonders der letzte Abschnitt »Zur Didaktik der Bildung und Ausbildung in Sachen des Friedens«. Er artikuliert exakt die Funktion der Friedensbildung im allgemeinen Bildungsprozeß und verweist auf die produktive Utopie als Medium friedenserzieherischer Aktivitäten. Der Aufsatz *W. Rests* bringt wertvolle Anregungen zur Friedenserziehung, wenngleich die Stärken seines Beitrags vorhandene Schwächen nicht verdecken können.

Es ist die Eigenart von Thesen, daß sie in bündiger Form eine umfangreiche Thematik unter geschickten Absehen von peripheren Dingen in komprimiert-prägnanter Form zu umschreiben wissen. *F. Hacker*³³⁴ bedient sich dieser Form, um das weitgespannte Verhältnisfeld von Aggressivität/Gewalt und gesellschaftlicher Realität sprachlich zu fixieren³³⁵.

H. Scarbath vermittelt seine Perspektiven einer Erziehung zum Frieden ebenfalls thesenhaft³³⁶. Die Hauptaufgaben der Friedenserziehung liegen nach *Scarbath* in der qualifizierten Information über gesellschaftliche Zusammenhänge, sowie einer Kultivierung menschlicher Aggressivität.

U. Sprengers methodischer Beitrag »Macht-Trieb und Rang-Streit« liefert Materialien zu einer Unterrichtsreihe und gibt direkte Hinweise auf mögliche Unterrichtsverläufe³³⁷.

³³⁴ *F. Hacker*: Zehn Thesen zur Aggressivität und Gewalt, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 254–256.

³³⁵ Die Thesen wären einer gründlichen Analyse wert. Sie eignen sich sehr gut als Grundlage einer umfassenden Diskussion.

³³⁶ *H. Scarbath*: Perspektiven einer Erziehung zum Frieden. Thesen, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 257–259.

³³⁷ *U. Sprenger*: Macht-Trieb und Rang-Streit. Materialien zu einer Unterrichtsreihe, in: *H. O. Rest* (Hrg.): a. a. O. 260–265.

A. Klönne bedenkt das Verhältnis von Friede und politischer Bildung³³⁸. Er hinterfragt die fast einstimmige Forderung aller bundesrepublikanischen Gesellschaftsschichten nach einer Friedenspädagogik. Seine Frage lautet dahingehend, »ob nicht ›Friedenspädagogik‹ . . . zur Abwehrhaltung gegen internationale oder innergesellschaftliche Dynamisierungsbestrebungen umfunktioniert werden kann«³³⁹ und wird. Unter Umständen ergibt sich die Umbiegung der »Friedenserziehung in eine Pädagogik des gesellschaftlichen und internationalen Status quo«³⁴⁰. In einzelnen Punkten gelingt Klönne die Bestätigung seiner metakritischen These.

Die neue »dynamische« Auffassung vom Frieden bewahrt keineswegs vor Fragwürdigkeiten friedenspädagogischer Entwürfe. Wenn man z. B. sagt, »die ›Andersartigkeit‹ und ›Verschiedenartigkeit‹ müsse ›ertragen‹ werden«³⁴¹, und man subsumiert darunter auch das »Nebeneinander von ›reichen und armen Völkern‹«³⁴², so »bahnt sich (hier) die Indienstnahme friedenspädagogischer Impulse für die Absicherung bestehender Herrschaftsstrukturen auf massivste Weise an«³⁴³.

Der »Versuch, den Krieg durch Anschauung seines grauenhaften Charakters als ›inhuman‹ oder ›selbsterstörerisch‹ erscheinen zu lassen«³⁴⁴, muß heute angesichts der Abstumpfung des Systems der »sekundären Wahrnehmung« partiell fehlschlagen³⁴⁵.

Die Anerziehung individueller Tugenden (z. B. Mündigkeit, Friedens- und Demokratiefähigkeit) muß *zugleich* »die Notwendigkeit organisierten, kollektiven Agierens und institutioneller Neuregelungen zum Bewußtsein«³⁴⁶ bringen, ansonsten gerät Friedenspädagogik ins Pietistische.

Ferner hinterfragt Klönne das »Modell der gewaltfreien Verteidigung« und die »Notwendigkeit eines planetarischen Entscheidungs- und Rechtssystems«³⁴⁷.

Klönne seinerseits macht auf momentan vernachlässigte Friedensbestrebungen aufmerksam. Nicht allein die Re-Aktualisierung des Ab-

³³⁸ A. Klönne: Friede und Politische Bildung, in: H. O. F. Rest (Hrg.): a. a. O. 266–284.

³³⁹ Ebda. 268.

³⁴⁰ Ebda. 268.

³⁴¹ Ebda. 272.

³⁴² Ebda.

³⁴³ Ebda.

³⁴⁴ Ebda. 273.

³⁴⁵ Vgl. ebda.

³⁴⁶ Ebda. 274.

³⁴⁷ Vgl. ebda. 275–277.

rüstungsproblems, auch eine Neudefinition des Begriffs »revolutionäre Methode« wäre im Hinblick auf effektive Maßnahmen notwendig. Klönnes Überlegungen sind insofern sehr wertvoll, als er im Gegensatz zu anderen Friedenstheorikern und ihren allzu selbstverständlichen didaktischen Zielfixierungen diese ihre und seine Zielvorstellungen noch einmal auf zielwidersprüchliche Elemente hinterfragt. Sein Beitrag regt zu verstärkter Reflexionsschärfe an, was bei dem hier vorliegenden Thema mit seiner Fülle unmittelbar einsichtiger und Bestärkung verlangender Ansprüche dringend verlangt ist.

Das Buch schließt mit dem Beitrag *C.-P. Klusmanns*³⁴⁸ und den Texten für einen Gottesdienst mit dem Thema »Den Frieden tun«, die *H. O. F. Rest* statt eines Nachwortes anbietet³⁴⁹.

Blicken wir auf das gesamte Buch zurück, so können wir festhalten: 1. Das Buch sucht hinsichtlich des Umfangs, der Zahl der Beiträge, der Breite des Aspektspektrums, sowie der weiterführenden Literaturangaben seinesgleichen. 2. Mit Ausnahme des Beitrags von *W. Kuckartz* kennzeichnet alle Aufsätze eine enge Orientierung am Thema. 3. Die Gattungen der Beiträge reichen vom Quellentext über Thesen, besinnliche Aufsätze, essayistisch anmutende Betrachtungen und Materialsammlungen bis zu »liturgischen Texten«. 4. Viele Aufsätze lassen eine im weitesten Sinne geisteswissenschaftliche Ausrichtung erkennen. 5. Die Art der Anordnung und Zusammenstellung der Beiträge wirft bei allem Abwechslungsreichtum und seiner Vorzüge die Frage auf, ob die erziehungszielorientierte Anordnung nicht vorteilhafter ist, d. h. wäre als Alternative nicht die Aufteilung nach zentralen Aufgaben der Friedenserziehung zu sehen (z. B. Bewältigung des Aggressionsproblems, Strukturenveränderung, Erziehung zu neuen sozialen Tugenden usw.). Das Manko vieler Beiträge besteht darin, zwar stets die Fülle der eklatantesten Ansatzpunkte genannt zu haben, diese dann aber in einer derartigen gegenseitigen Vermischung zu erörtern, daß ein relativ systematisches Erfassen der komplexen Thematik nicht ermöglicht ist. Der Leser eines solchen Buches, wie es *H. O. F. Rest* vorgelegt hat, wünscht und erhofft eine Einführung in die Friedenserziehung; diese erhält er, nur dürfte er in arge Verlegenheit kommen, sollte er nach erfolgter Lektüre des Buches in Kurzformeln die tragenden Gedanken und Postulate vermitteln. Die Disziplin der Friedenserziehung, die so sehr auf Praktika-

³⁴⁸ *C.-P. Klusmann*: Mit Konflikten leben, in: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 285–288.

³⁴⁹ Siehe: *H. O. F. Rest* (Hrg.): a. a. O. 289: Statt eines Nachwortes ... die Texte eines Gottesdienstes mit dem Thema »Den Frieden tun«, gehalten am 28. Juni 1970 von der Katholischen Studentengemeinde, Münster.

bilität und Vermittlung drängt, sollte allen Gefahren zum Trotz eine handbare Systematisierung versuchen. Rests Buch verlangt nach alternativen Versuchen, das Gebiet der Friedenserziehung darzulegen.

7. Friedenserziehung aus religionspädagogischer Sicht

Zum Abschluß dieser Bücherbesprechung sei noch kurz ein Buch erwähnt, das einige kritische Erwägungen zum religionspädagogischen Ansatz der Friedenserziehung bietet.

M. Stallmann (Hrg.): 1972 brachte *M. Stallmann* in der Reihe »Religionspädagogische Praxis« sein Buch »Friedenserziehung und Religionsunterricht« heraus³⁵⁰. Es enthält fünf Beiträge. *Falk Bloech*³⁵¹ gibt eine Einführung in das Gebiet der Friedensforschung und die von dieser Wissenschaft konzipierten Strategien. Das Kernstück des Buches bilden zwei Unterrichtsvorbereitungen zur Friedensthematik von *Hartwig Eberts*³⁵² und *Anneliese Bremer*³⁵³. Für diese Besprechung wollen wir uns auf die umfangreiche Nachbesinnung von *M. Stallmann* selbst beschränken, wenngleich sich auch in den didaktischen Vorüberlegungen der Unterrichtsentwürfe manch interessanter Gedanke zur Theorie der Friedenserziehung findet³⁵⁴.

Stallmann bringt in dieser seiner Nachbesinnung »Friedenserziehung und Religionsunterricht« nach einem einführenden Abschnitt zur Situation der Friedensforschung einige Gedanken zum Programm der Friedenspädagogik. Er drängt mit Entschiedenheit darauf, »den Frieden als Merkmal politischer Prozesse (zu) verstehen, in denen Konflikte ohne Anwendung von Gewalt gelöst werden«³⁵⁵, denn nur die konkrete Zielbestimmung dessen, was Frieden anvisiert, bewahrt vor uferlosem

³⁵⁰ *M. Stallmann*: Friedenserziehung und Religionsunterricht, Stuttgart 1972.

³⁵¹ *Falk Bloech* liefert in diesem Buch zwei Beiträge: »Friedensforschung und Friedensstrategien« und »Die holländische Friedensbewegung. Hinweise zu einem Unterrichtsprojekt mit Schülern ab 16 Jahren«, in: *M. Stallmann* (Hrg.): a. a. O. 13–32 und 81–90.

³⁵² *Hartwig Eberts*: Friede auf Erden – Was ist das? Eine Unterrichtsvorbereitung, in: *M. Stallmann* (Hrg.): a. a. O. 33–61.

³⁵³ *Anneliese Bremer*: Aus dem Unterricht in der Abschlußklasse einer Hauptschule, in: *M. Stallmann* (Hrg.): a. a. O. 63–80.

³⁵⁴ Nachbesinnung von *M. Stallmann*: Friedenserziehung und Religionsunterricht, in: *Ders.* (Hrg.): a. a. O. 91–112. Hingewiesen sei auf die Abschnitte »Pädagogik und Frieden« 39 ff. und »Pädagogik und Theologie« 42 f. im Beitrag von *H. Eberts*: a. a. O.

³⁵⁵ *M. Stallmann*: a. a. O. 96.

Zerreden der Friedenthematik. Der Herausgeber lehnt die Orientierung des Unterrichts an einem Globalziel »Frieden« ab.

Die mit negativem Vorverständnis beladene Tugend der Friedfertigkeit erfährt bei *Stallmann* eine konstruktive Neuformulierung. Der neue Name für Friedfertigkeit könnte Konfliktfähigkeit sein. »Friedfertigkeit versetzt den Friedfertigen keineswegs in einen Zustand der Ruhe, der ihn mit sich selbst und der Welt zu-frieden, mit dem ›Frieden fertig‹ sein läßt«³⁵⁶.

Der gymnasiale Unterricht zum Friedensthema (in den Abschlußklassen) versteht seine Aufgabe als Beitrag zur politischen Bildung. Die Aufnahme der Friedenthematik in den Sachkanon des politischen Unterrichts führt zu einer kritischen Prüfung herkömmlicher Vorstellungen von politischer Bildung und der für die Thematisierung des Friedens angebotenen Unterrichtsansätze³⁵⁷.

Stallmanns spezifische Leistung folgt erst in den letzten beiden Abschnitten, in denen er den religionspädagogischen Ansatz zur Friedenthematik näher erläutert. Er muß feststellen, daß niemand bei den Unterrichtsentwürfen unmittelbar und ausführlicher auf den biblischen Friedensbegriff zurückgegriffen hat³⁵⁸. Weshalb wurde das »christliche Moment« so vernachlässigt?

Im Zuge des problemorientierten Unterrichts erwies sich das Schema »Frage–Antwort« (z. B.: Frieden auf Erden – Was ist das?) für einen Unterricht, der sich mit Themen der modernen Welt beschäftigt, als ungeeignet. Die Bibel besitzt kein unerschöpfliches Problemlösungspotential. »Die biblischen Autoren mögen Fragen ihrer Zeit beantworten – ihre Antworten sind nicht unsere«³⁵⁹ meint *Stallmann* und gibt damit eine erste Antwort, warum die unterrichtliche Thematisierung des Friedens kaum auf Momente christlicher Herkunft zurückgreift.

Zudem haben historisch gesehen »christliche« Völker keineswegs ein besonderes Interesse am Frieden entwickelt und christliche Theologen sich durch die Jahrhunderte hin auch immer wieder ohne Widerstreben an Theorien zur ideologischen Rechtfertigung des Krieges beteiligt³⁶⁰. In der Gegenwart spielen Kirche und Theologie immer noch mit der Gefahr, »mehr zur Bestätigung und Stabilisierung gegenwärtiger gesellschaftlicher und politischer Zustände beizutragen als zu deren Ver-

³⁵⁶ Ebda. 98.

³⁵⁷ Vgl. ebda. 99.

³⁵⁸ Lediglich *H. Eberts* erwähnt den biblischen Friedensbegriff in aller Kürze.

³⁵⁹ *M. Stallmann*: a. a. O. 103.

³⁶⁰ Ebda. 105.

besserung«³⁶¹. Der Religionsunterricht muß sich also hüten, die Friedenthematik mit ihrem Nonkonformismus par excellence als ihre ureigenste und immer schon gepflegte Aufgabe für sich vereinnahmen zu wollen. *Stallmann* versucht die Relevanz der christlichen Lehre für die Friedenthematik über den Begriff der Tradition neu zu formulieren. Er geht davon aus, daß »die Relevanz der Tradition für Bildung und Erziehung . . . neu verstanden und auf andere Weise didaktisch erschlossen werden«³⁶² muß. Er postuliert einen Dialog mit der (christlichen) Überlieferung. Im Prozeß der »Säkularisierung« sind viele ursprünglich religiöse Entscheidungen und Erfahrungen zu gesellschaftlichen Motiven profanisiert worden. Die historische Reflexion führt zu der Einsicht, »daß Ordnung und Gestalt unserer Gesellschaft sich nicht zwingend aus rationalen und technischen Notwendigkeiten begründen lassen . . .«³⁶³, und daß sich auch die Einsicht in die Dringlichkeit von Veränderungen nicht notwendig aus der Aufklärung über bedrohliche Entwicklungen ergibt. Der Unterricht muß folglich Momente der Herausforderung und des Appells miteinbeziehen, das heißt »nichts anderes, als daß er die moralische Dimension der Friedenserziehung akzeptiert«³⁶⁴. Genau an dieser Stelle besteht für das Christentum, so *Stallmann*, die Chance, die Welt mit der Tatsache unverbindlich gewordener religiöser Überlieferung rechnen zu machen³⁶⁵. Die moralische Dimension des Friedenspostulates läßt zugleich die Frage nach der Bestimmung des Menschen, nach der an ihn ergehenden Herausforderung aufkommen. *Stallmann* führt diese Gedankenlinie fort und gelangt zu der fundamentalen Formulierung des Verbindungselements von Friedenserziehung und christlichem Glauben: » . . . In der christlichen Überlieferung als Ganzem wird ein Glaube erwartet, der des Friedens, des Heils für alle Welt immer schon vor aller menschlichen Aktivität gewiß ist. Die Zuversicht dieses durch die christliche Botschaft immer schon erweckten Glaubens nimmt aller Unterricht, der sich der moralischen Dimension der Friedenserziehung annimmt, stillschweigend in Anspruch«³⁶⁶. »Der Religionsunterricht bringt dieses Verständnis christlichen Glaubens in den Dialog ein. Er hat keine Möglichkeit, die diesem Glauben eigentümliche Gewißheit mit unterrichtlichen Mitteln zu vermitteln«³⁶⁷.

³⁶¹ Ebda.

³⁶² Ebda. 106.

³⁶³ Ebda. 108.

³⁶⁴ Ebda.

³⁶⁵ Vgl. ebda.

³⁶⁶ Ebda. 109.

³⁶⁷ Ebda. 110.

Stallmanns Nachwort versteht sich als Beitrag zur Klärung des Selbstverständnisses des Religionsunterrichts in einer säkularisierten Gesellschaft³⁶⁸. Zwei Gefahrenpunkte in seiner Argumentation müssen angesprochen werden. Einerseits impliziert der Begründungsverlauf die Neubelebung geschichtlichen Denkens und die gehaltliche »Ausbeutung« historischer Ereignisse in ihrer Relevanz für heute. Nun muß sehr bezweifelt werden, ob dieses in der Tendenz heutigen Denkens liegt. Die Gegenwart gibt so gänzlich neuartige Probleme auf, daß sie zum Teil keine historischen Parallelen erlaubt. Die gegenwärtigen Probleme verlangen unsere ganze Konzentration. Ich will mit diesen Bemerkungen nicht sagen, daß das, was die christliche Lehre zu friedenserzieherischen Aktivitäten beitragen kann, den Trend der Zeit befolgen soll. Das grenzte schlechterdings an unkritischen Konformismus. Ich wollte mit meinen Anmerkungen nur auf die eminenten Schwierigkeiten hinweisen, die mit dem Dialog mit christlicher Überlieferung verbunden sein könnten.

Zum anderen impliziert der dem Glaubenden immer schon vor aller Aktivität gewisse Frieden Gottes die Gefahr des lässigen Einsatzes. Der Vorschuß christlicher Zuversicht kann sehr leicht mißbraucht werden. Er könnte dem Christen Anlaß geben, sich dem harten Einsatz für den Frieden an der Front der Geschichte zu entziehen. *Stallmann* hätte stärker betonen müssen, daß die dem Glaubenden vorgegebene Zuversicht zum Stimulus verstärkten Engagements für den Frieden werden muß und sich erst hierin legitimiert.

Diese kurze Nachbesinnung *Stallmanns* mag andeuten, welche unkonventionelle und anregende Gedanken theologischerseits zur Friedenserziehung beigetragen werden könnten. Die Kategorie des Friedens kann zu einer fruchtbaren Anfrage an die Theologie werden.

8. Kurzürblick auf die Bücherbesprechung: Grundzüge und Tendenzen

Die Besprechung hat gezeigt, wie gewagt es gerade bei Büchern zur Friedenserziehung ist, sie unter einen thematischen Schwerpunkt einordnen zu wollen. Ihre oftmals ausführlich-gemächliche Breite der Darlegung verleitet sie dazu, selbst periphere Dinge zu erwähnen. So gelang die Einteilung nach dem sachlichen Akzent nur bei den wenigen

³⁶⁸ Vgl. »Über dieses Buch«, in: ebda. 1.

Büchern, die ganz offensichtlich in der Erziehung zur internationalen Verständigung und in dem Aggressionsproblem ihre Prioritäten sahen. Danach mußte bereits auf die Gruppierung nach formalen Kriterien im weitesten Sinne übergegangen werden, d. h. es wurden jeweils zwei Arbeitsbücher und zwei Arbeitshefte zusammen besprochen. Die gemeinsame Besprechung der Bücher von *H. Röhrs* und *H.-G. Assel* unter dem globalen Stichwort »Friedenspädagogik« kann keineswegs als die treffendste Lösung angesehen werden, war jedoch meines Erachtens die einzig mögliche und halbwegs akzeptable Gruppierung. Die restlichen besprochenen Bücher ließen eine begründete Zusammenstellung unter sich oder mit anderen Gruppen nicht zu.

Der Besprechung gelang mit einigen Einschränkungen die Beibehaltung der Chronologie. Zu der anfänglich ausschließlichen Thematisierung internationaler Verständigung (bis 1967) kamen bald fundierte Beiträge zum Phänomen der Aggressivität (1968/1969) sowie die allmähliche Einbeziehung gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte (bis zum Jahre 1970). Die Friedenspädagogik fand im Rahmen der politischen Bildung ihren Platz und initiierte ein völlig gewandeltes Selbstverständnis derselben.

Das Jahr 1970 markierte den Höhepunkt und gleichzeitig den Wendepunkt in der Entwicklung einer friedenserzieherischen *Theorie*. Die Theoretiker hatten die pädagogischen, psychologischen, sozial-psychologischen und politologisch-soziologischen Bedingungen und Anforderungen im Rahmen der Friedenserziehung herausgearbeitet und zusammengestellt. Die didaktisch-methodische Seite der friedenspädagogischen Anstrengungen sollte nun verstärkte Behandlung erfahren. Die Bücher der Jahre 1971 und 1972 enthalten überwiegend methodische Hinweise, Unterrichtsmodelle und ihre didaktischen Vorüberlegungen.

Die Besprechung mag gezeigt haben, welche Vor- und Nachteile die Form des Buches für die Behandlung des Themas »Friedenserziehung« hat. Ein Buch vermittelt sehr viele Informationen; darin birgt sich die Gefahr, daß man den Zusammenhang vieler Faktoren nicht sieht, noch einen Überblick gewinnt. Vieles könnte und müßte gekürzter und treffender gebracht werden. Vielleicht vermögen die Aufsätze in ihrer gattungsspezifischen Eigenart, die im nun folgenden zweiten Teil der Literaturrezension besprochen werden, diese Aufgabe besser zu lösen. Sie könnten sich als geeigneter erweisen, friedenserzieherische Teilbereiche zu besprechen oder auch den gesamten Bereich der Friedenserziehung strukturiert vorzulegen. Ausführungen zur Friedenserzie-

hung verlangen Informationsintensität auf geringstem Raum, was einer niedrigen Redundanzquote gleichkommt.

II. BESPRECHUNG EINIGER AUFSÄTZE

1. Sozialwissenschaftlich ausgerichtete Beiträge

Aus der großen Anzahl der Aufsätze, die die Friedenserziehung thematisieren, hebt sich eine Gruppe heraus, die das Friedensproblem eng mit der Frage gesellschaftlicher Organisationsformen und der diesen inhärenten Mängel verknüpft sieht. Sie reflektiert die Möglichkeiten des Friedens im Zusammenhang mit den Dispositionen vorhandener gesellschaftlicher Strukturen. Diese gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Überlegungen verstehen den Frieden als eine Frage der Umgestaltung der gesellschaftlichen Strukturen, als eine Folge der Organisation³⁶⁹. »Heute ist die Friedensforschung ein neuer intellektueller Versuch, um die für unser Zusammenleben notwendigen Strukturen zu finden«³⁷⁰. Die zu besprechenden Aufsätze thematisieren »Erziehung zum Frieden« auf dem Hintergrund gesellschaftsbestimmender Gesetzmäßigkeiten und erfragen die soziologischen Mängel heutiger Gruppenkonstellationen. Diese soziologisch orientierten Aufsätze betonen die Tatsache, daß der Mensch ein soziales Wesen ist und von der Gemeinschaft in einem großen Maß abhängig sei³⁷¹. Der gesellschaftskritische Ansatz *Senghaas*³⁷² konstatiert Friedlosigkeit als ein gesellschaftliches Phänomen. Die Abschreckungsmentalität legt jeden Gegner auf die Rolle des potentiellen Angreifers fest³⁷³. Der Unfrieden ist heute gesellschaftlich organisiert³⁷⁴. Das lückenlose Vergeltungsschema hat sich zum Denkschema par excellence entwickelt. In dieser Welt organisierter Friedlosigkeit, die sich durch gesellschaftliche Mechanismen stets erneuert, muß die Friedenserziehung ihre Aufgabe beginnen. »Nicht Friedlichkeit, sondern Be-

³⁶⁹ Vgl. *P. Teunissen* in der 3. Podiumsdiskussion »Erziehung zum Frieden«, in: *H. T. Risse und R. Lehmann* (Hrg.): *Den Frieden planen*, Mainz 1969, 123 ff.

³⁷⁰ Ebda. 124.

³⁷¹ Vgl. *H. Hillbrand*: *Den Frieden verkünden, zum Frieden erziehen*, in: *Diakonia/ Der Seelsorger* 1, 1970, 393.

³⁷² Dargelegt in: *D. Senghaas*: *Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute*, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 4, 1968, Heft 3, 68 ff.

³⁷³ Vgl. *I. Hiller-Ketterer*: *Einzelne Gesichtspunkte zur Theorie und Praxis einer Erziehung zum Frieden*, in: *Dies.: a. a. O.* 128.

³⁷⁴ Vgl. ebda. 129 in Anlehnung an *D. Senghaas*.

drohungsvorstellungen, Gegendrohung und ständige potentielle Kampf- und Kriegsbereitschaft bestimmten und bestimmen bis heute sehr entscheidend Inhalt und Struktur unserer gesellschaftlichen und politischen Institutionen«³⁷⁵. Die Einsicht in Unzulänglichkeiten und Probleme unserer gesellschaftlichen Struktur nötigt zu pädagogischen Maßnahmen. Der Frieden und seine impliziten Forderungen verlangen die Erneuerung der Gesellschaft, ja zum Teil radikale Strukturveränderungen. Friedenspädagogik macht zugleich einsichtig, daß im Rahmen gesellschaftlich initiiert Friedlosigkeit die Reduktion der Probleme einer Erziehung zum Frieden auf eine individualpädagogische Ebene heute unzureichend und äußerst problematisch ist. Die soziologisch akzentuierten Beiträge bestreiten entschieden die bisher propagierte Ansicht, daß die Friedfertigkeit der vielen Individuen allein den Frieden ausmache. Diese Richtung bedenkt den Einfluß gesellschaftlicher Verhältnisse auf den Einzelnen nicht hinreichend. Selbst die oft in den individuellen Bereich verwiesene Aggressionsproblematik kann nur im Kontext gesamtgesellschaftlicher Faktoren sinnvoll reflektiert werden. »Freuds Theorie fordert selbst eine soziologische Analyse des jeweils vorherrschenden Realitätsprinzips, um die Ursachen wechselnder Manifestationen von Aggression zu erkennen«³⁷⁶. *Mitscherlich* bedenkt die menschliche Aggressivität stets auf sozialpsychologischer Ebene. Die Individualpädagogik müßte einsehen, daß Gruppennormen und kollektive Bewußtseinsinhalte individuelle Entwicklungschancen abstecken³⁷⁷. »Die Verklammerung von individueller und kollektiver Aggressivität kann in einer Zeit, in der aggressive Drohstrategien zum Substrat internationaler Politik gehören, nicht genug betont werden«³⁷⁸. Die Friedenspädagogik stellt eindeutig heraus, daß Abschreckung ihren Rückhalt in kollektiver Psyche findet³⁷⁹.

Die Frage nach den Möglichkeiten der Friedenspädagogik beantwortet die *gesellschaftskritische Richtung* dahingehend, sie müsse vornehmlich die Entwicklung »vielfältiger Loyalitäten« fördern. Es gilt, zwischen zwei Extremen »einen Weg zu finden, wie die Loyalität der Menschen nicht einseitig fixiert, sondern nach mehreren Seiten hin gebunden werden kann«³⁸⁰. Vielfältige Loyalitäten können helfen, »die außenpoli-

³⁷⁵ *J. Schwerdtfeger*: Erziehung zum Frieden, in: Wissenschaft und Praxis 59, 1970, 324.

³⁷⁶ *D. Senghaas*: Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute, a. a. O. 69.

³⁷⁷ Vgl. ebda.

³⁷⁸ Ebda.

³⁷⁹ Ebda.

³⁸⁰ Ebda. 72.

tische Sensibilität gegenüber anderen Staaten nicht einseitig zu fixieren³⁸¹. Das unselige Denken im starren Freund-Feind-Schema und in Blockbindungen sollte aufhören. Friedenspädagogische Bemühungen erstreben notwendigerweise »eine spürbare Verlagerung politischer Strategien von engen nationalen Zielen und Interessen weg . . . hin zu auf Kooperation abzielenden weltpolitischen Strategien . . .«³⁸². Nur so entwickelt Friedenserziehung zusehends »Inhalte eines realistischen Internationalismus«³⁸³. »Erziehung zum Frieden« wird zu einem Kernthema politischer Bildung erhoben werden müssen; in diesem Rahmen obliegt ihr die Aufgabe, zu zeigen, daß die Weltpolitik heute nichts mehr fordert »als neue politische Einsichten, neue Bewußtseinsinhalte und neue organisatorische Strukturen«³⁸⁴.

Die *strukturenkritische Richtung* innerhalb der soziologisch ausgerichteten Aufsatzgruppe, die selbstverständlich implizit gesellschaftskritisch ist, formuliert ihre friedenspädagogischen Zielsetzungen in begrifflich abgewandelter Form, zielt jedoch ebenso wie die gesellschaftskritischen Beiträge auf die Eliminierung gesellschaftsimmanenter Schwierigkeiten³⁸⁵. Der Friede verlangt die »Errichtung weltweiter sozialer und politischer Strukturen«³⁸⁶. Die Förderung des Friedens geschieht über den Wandel vorhandener Strukturen, die partiell noch allzusehr durch nationalstaatliche Prägung gekennzeichnet sind. Der Weltfrieden erfordert Solidarität und gegenseitige Achtung in weltweiten Dimensionen. Neben dieser Relativierung territorial begrenzter Solidaritätsstrukturen muß die Dynamisierung sozialen Denkens gelingen. *R. F. Behrendt*³⁸⁷ postuliert die Überwindung kultureller Phasenverschiebungen. Die fatale Diskrepanz zwischen technologischem und sozialem Erfindungsgeist gilt es im Interesse des Friedens zu mindern. Die Dynamisie-

³⁸¹ Ebda. 73.

³⁸² Ebda.

³⁸³ Vgl. ebda.

³⁸⁴ Ebda. 74.

³⁸⁵ Die beiden Ausdrücke »gesellschaftskritisch« und »strukturenkritisch« bezeichnen im Endeffekt eine feine Differenzierung des strategischen Vorgehens des jeweiligen Ansatzes. Auf theoretischer Ebene kritisiert die eine Richtung das, was global unter dem Wort »Gesellschaft« gefaßt wird, während die andere Richtung »Strukturen«, also bestimmte Handlungsmuster und Organisationsmuster in der »Gesellschaft« hinterfragt. Strukturen kennzeichnen eine Gesellschaft. Der Strukturenbegriff ist im Rahmen der Bücherbesprechung erläutert worden. Vgl. die Besprechung des Buches: *C. Küpper* (Hrg.): *Friedenserziehung im Schulunterricht*.

³⁸⁶ *P. Teunissen*: *Friede konkret – Möglichkeiten zur Förderung des Friedens*. Veröffentlichungen der Deutschen Pax-Christi-Sektion, Nr. 8/1971, 3.

³⁸⁷ *R. F. Behrendt*: *Strukturelle Voraussetzungen für eine globale Zukunftsgesellschaft auf der Grundlage nicht-gewaltsamer Konfliktlösung*, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 3, 1967, Heft 4, 97.

rung unserer Denkstrukturen kann nicht umgangen werden. Das »neue Denken« impliziert die Bereitschaft zum Erlernen neuer Techniken gesellschaftlichen Verhaltens³⁸⁸.

Im Vorhergehenden wurden die allgemeinsten Aussagen angeführt und lediglich das Substrat einer Anzahl von Aufsätzen zusammengestellt. Im nun folgenden Teil sollen einzelne Beiträge näherhin ausgeführt werden und die allgemeinen Aussagen konkretisieren helfen.

a) *H. von Hentig*: Seine Vorlesung »Erziehung zum Frieden«³⁸⁹ erfaßt sehr viele Aspekte des friedenserzieherischen Themenkreises; der Hauptakzent liegt unverkennbar auf der Kritik der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse. *von Hentig* geht von der Präambel der UNESCO aus, in der es heißt: »Da Kriege im Geiste des Menschen entstehen, so müssen auch im Geiste des Menschen die Werke zur Verteidigung des Friedens errichtet werden«³⁹⁰. Er möchte prüfen, ob nicht in dieser Formulierung der UNESCO ein Sinn liegt, »der der Pädagogik einen wirklich politischen Auftrag gibt«³⁹¹. Die Mehrzahl der Menschen wünscht zweifellos den Frieden, nur hat sie es immer auch mit den Abhängigkeiten, Gewohnheiten, institutionalisierten Schwächen und Unaufrichtigkeiten ihrer Systeme zu tun. *von Hentig* erwähnt in seinem Beitrag das Problem menschlicher Aggressivität, die Schwierigkeiten und Möglichkeiten internationaler Verständigung, die Verpflichtung zu politischer Bildung sowie die Strukturenveränderung als Bedingungen des Friedens. Die Ausführungen kulminieren in den zehn Thesen zur Friedenserziehung³⁹². » . . . Die reale Möglichkeit, den Krieg durch eine Veränderung der Mentalität, durch mehr und andere Kenntnisse, durch mehr geistige Zuversicht zu verhüten«³⁹³, ist völlig ungewiß. *von Hentig* legt keinen vermessenen Optimismus an den Tag. Seine nuancierten Überlegungen zielen sowohl auf die friedenserzieherischen Ansatzpunkte im Individuum als auch auf die es prägende Gesellschaft.

b) *D. Goldschmidt*: Ein Jahr nach *von Hentig* – 1968 – liefert *D. Goldschmidt* mit seinen acht näher erläuterten Thesen einen weiteren Beitrag

³⁸⁸ Vgl. ebda. 98.

³⁸⁹ *H. von Hentig*: Vorlesung »Erziehung zum Frieden«, gehalten am 23. 6. 1967 auf dem »Deutschen Evangelischen Kirchentag« in Hannover, in: Deutscher Evangelischer Kirchentag Hannover 1967. Dokumente, Stuttgart 1967, 706–729.

³⁹⁰ Ebda. 706.

³⁹¹ Ebda. 708.

³⁹² Vgl. ebda. 719–726.

³⁹³ Ebda. 726.

gesellschaftskritischer Prägung³⁹⁴. Der Frieden wird »zur Losung für eine Erneuerung der Gesellschaft schlechthin«³⁹⁵. Um Frieden zu erringen, bedarf es erheblicher Anstrengungen zur Veränderung der Gesellschaft. Ausgehend von diesen beiden allgemeinen Aussagen bringt *Goldschmidt* im weiteren Verlauf sehr konkrete Bemerkungen. Besondere Beachtung verdienen seine Aussagen hinsichtlich des Erziehungsstils. Erziehung zum Frieden fordert »ein nichtautoritäres Erziehungsklima, in dem sich Sozialbewußtsein, Verantwortung und Initiative, Minimierung, Sublimierung und Kontrolle von Aggressionen, Bewußtsein und Austragung von Konflikten auf rationaler Ebene und ohne Anwendung physischer Gewalt u. ä. entwickeln können«³⁹⁶. Die folgende These *Goldschmidts* konkretisiert diese Forderung an drei spezifischen Feldern. Eine weitere These postuliert die Schaffung eines besseren Lebens- und Wohnumfelds. *Goldschmidts* Bemerkungen qualifizieren sich durch ihre Praxisnähe; er verweist auf notwendige soziale Maßnahmen mit großer Breitenwirkung. Der Verfasser sieht in der Verbesserung des sozialen Milieus einen wesentlichen Beitrag zum innergesellschaftlichen und zugleich internationalen Frieden.

c) *D. Senghaas*: Der epochale Aufsatz *Senghaas*' »Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute« wurde 1968 erstmalig veröffentlicht³⁹⁷. Er reflektiert das Friedensproblem vom politologisch-soziologischen Standpunkt aus. Nicht die Fülle der Gedanken ist es, die *Senghaas*' Beitrag auszeichnet, sondern die intellektuelle Schärfe, mit der er den zentralen Aspekt des gesellschaftskritischen Ansatzes der Friedenserziehung, die gesellschaftliche Organisation der Friedlosigkeit, eruiert und zur Sprache bringt. Der Verfasser stellt der Selbstsicherheit und dem Optimismus bisheriger Friedensappelle das Dilemma jeder Friedenspädagogik entgegen. Er bezeichnet alle angestrebten Lernprozesse auf der Mikroebene als vergeblich, »solange die Politik selbst sich nicht gewissermaßen auf einen Makrolernprozeß einläßt, in welchem sie ihren eigenen qualitativen Wandel bewußt betreiben würde ...«³⁹⁸.

³⁹⁴ *D. Goldschmidt*: Frieden – Bewußtseinsbildung und Erziehung, in: Zukunfts- und Friedensforschung/Information 4, 1968, Heft 3, 62–67.

³⁹⁵ Ebda. 63.

³⁹⁶ Ebda. 65.

³⁹⁷ *D. Senghaas*: Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute, a. a. O. 68 ff., ferner unter dem Titel: »Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt«, in: *Ders.*: Abschreckung und Frieden – Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, Frankfurt 1969, 258–269, sowie in: *H. Röhrs* (Hrg.): Friedenspädagogik, Frankfurt 1970, 158–167.

³⁹⁸ *D. Senghaas*: Probleme einer Erziehung zum Frieden – heute, a. a. O. 70.

Senghaas reduziert die Chancen der Friedenspädagogik darauf, »kritisches Bewußtseinspotential heranzubilden . . . (indem) . . . sie die Kritik der Bedingungen des Unfriedens und des aktuellen Drohsystems zum zentralen Inhalt ihres Selbstverständnisses und ihrer Lehre erhebt«³⁹⁹. Seine Ausführungen sind für viele weitere Erläuterungen zur Friedenspädagogik Ausgangspunkt, wenn nicht gar gedanklicher Leitfaden geworden. Gewisse Formulierungen des Beitrags (z. B. organisierte Friedlosigkeit, kollektiver Unfrieden, Entwicklung »vielfältiger Loyalitäten« usw.) entwickelten sich zu feststehenden Bezeichnungen komplexer Sachverhalte und Zielpunkte. *Senghaas'* Aufsatz erweist gerade auch daran seine Qualität, daß er nicht wie die meisten anderen Aufsätze schon nach einem Jahr inhaltlich und vom strategischen Konzept her überholt war. Zudem sucht die sprachliche Prägnanz ihresgleichen. *Senghaas'* fundierte Bemerkungen werden heute zahlreicher zitiert als auf anderen Ansätzen basierende Überlegungen.

d) *J. Schwerdtfeger*: Seine Reflexionen über »Erziehung zum Frieden« geschehen streckenweise in Anlehnung an diejenigen *Senghaas'*⁴⁰⁰. Der Verfasser sieht die allgemeine Zustimmung zur Notwendigkeit von Friedenserziehung, aber zugleich die ihr möglicherweise inhärente Gefahr, nur als Alibi für als zu schwierig angesehene Strukturveränderungen zu dienen⁴⁰¹. Er fordert prinzipiell »die selbstkritische Rückfrage nach den politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen alle partiellen Programme, Forderungen und Ansätze«⁴⁰² der Friedenserziehung stehen. Im Anschluß an *Senghaas'* Überlegungen gelangt er zu der schwerwiegenden Hypothese: »Wenn die Menschen in ihrer Geschichte stets im Bewußtsein der Bedrohung und der Erfahrung des Unfriedens gelebt haben, so darf man vermuten, daß sie ihre gesellschaftlichen und politischen Institutionen und Organisationen bis hinein in ihre Alltäglichkeiten unter den Bedingungen dieser Erfahrungen und dieses Bewußtseins gestaltet haben«⁴⁰³. » . . . Die Herstellung eines menschenwürdigen Friedens (kann) wohl nur gelingen, wenn wir alle Institutionen, alle Denk- und Ordnungsmuster, unter denen wir heute leben und in denen wir denken, kritisch durch-

³⁹⁹ Ebda.

⁴⁰⁰ *J. Schwerdtfeger*: Erziehung zum Frieden, in: Wissenschaft und Praxis 59, 1970, 322–330.

⁴⁰¹ Vgl. ebda. 322 f.

⁴⁰² Ebda. 323.

⁴⁰³ Ebda. 324.

dringen und verwandeln«⁴⁰⁴. Es gilt, alle Vorstellungen, Begriffe und Denkmuster in einem Prozeß rationaler Diskussion kritisch zu verwandeln. Desweiteren erwähnt *Schwerdtfeger* die gewichtige Frage, inwieweit die in kleinen Gruppen entwickelten Muster und Verhaltensweisen des Zusammenlebens und der Konfliktregulierung geeignet sind, »um größere Herrschaftsorganisationen umzugestalten«⁴⁰⁵. Leider haben empirische Untersuchungen ergeben, so *Schwerdtfeger*, daß das unmittelbare Bedürfnis nach Friedlichkeit in kleinen Gruppen zwar befriedigt werden kann, daß es aber »zugleich die Strukturen und Praktiken großer Herrschafts- und Drohsysteme, in denen diese Gruppen existieren«⁴⁰⁶, geradezu stabilisiert. Der Beitrag schließt mit einigen Hinweisen, wie angesichts »organisierter Friedlosigkeit« kritische Friedenspädagogik praktisch zu verstehen ist.

Leider konnte im Rahmen dieses kurzen Resümees die kritische Schärfe des *Schwerdtfeger'schen* Aufsatzes nicht hinreichend demonstriert werden. Dennoch ist sie gerade das Bemerkenswerte an diesem nur kurzen Beitrag. *Senghaas'* Aufsatz mag ihn dazu angeregt haben, eine sehr begrenzte Zahl schwerwiegender Aspekte zu behandeln, diese aber um so intensiver zu besprechen. Positiv scheint mir ferner die Tatsache, daß der Verfasser das appellative Moment vieler Beiträge auf seine Gefahren hin ableuchtet.

Legen die bisherigen Aufsätze ihren kritischen Akzent auf das, was sie im weitesten Sinn mit dem Begriff »Gesellschaft« zu fassen suchen, so sprechen die im folgenden erwähnten Beiträge in erster Linie von der Veränderung gesellschaftlicher »Strukturen«. Obwohl die Unterschiede der von den Begriffen intendierten Inhalte keineswegs gravierend sind, zeichnet sich der Strukturenbegriff doch als derjenige aus, der konkretere gesellschaftliche Situationsausschnitte bezeichnet⁴⁰⁷. Das mag zum Teil daran liegen, daß der vornehmlich von den Holländern verwandte Begriff auf dem diesen eigenen, wesentlich einfacheren Theorie-Praxis-Verhältnis basiert und weniger theoretisch vorbelastet ist.

e) *R. F. Behrendt* kritisiert in »Strukturelle Voraussetzungen für eine globale Zukunftsgesellschaft auf der Grundlage nicht-gewaltsamer Kon-

⁴⁰⁴ Ebda.

⁴⁰⁵ Vgl. ebda. 325.

⁴⁰⁶ Ebda.

⁴⁰⁷ Siehe Anmerkung 385.

fliktlösung«⁴⁰⁸, daß »Denken und Handeln auf internationaler Ebene weiterhin von Normen, Stereotypen und Verhaltensmustern bestimmt (sind), die teils aus archaischen Lebensverhältnissen, teils aus dem Zeitalter der absolutistischen Monarchien und der frühen Nationalstaaten der letzten Jahrhunderte stammen«⁴⁰⁹. »Die Diskrepanz zwischen der Dynamik wachsender wissenschaftlicher, technischer und administrativer Macht und der vergleichswisen Statik der Methoden rationaler Steuerung und verantwortungsvoller sozialer Kontrolle dieser Macht«⁴¹⁰ wächst zusehends. *Behrendt* eruiert bezeichnende Mißverhältnisse und kulturelle Phasenverschiebungen in unserer Gesellschaft. Er beklagt das »Mißverhältnis zwischen der Minderheit der Schöpfer von Neuerungen und der Mehrheit der . . . Konsumenten, . . . zwischen hochentwickeltem technologischen und relativ zurückgebliebenem sozialen Erfindungsgeist«⁴¹¹. Ähnlich gravierend sieht er die Diskrepanz zwischen der dynamischen »Expansion der lebenswichtigen Beziehungen objektiver übernationaler Interdependenz« und der nahezu völligen »Stagnation der Entwicklung emotionaler und auf Verantwortlichkeit begründeter Verhaltensweisen zur Schaffung einer globalen neuen Weltordnung«⁴¹². Das globale Bewußtsein ist noch recht unwirksam ausgebildet. Es bedarf neuer dynamischer Denkstrukturen für den Menschen in einer Globalgesellschaft; sie verlangt die permanente weltweite Bereitschaft zum Erlernen neuer Techniken gesellschaftlichen Verhaltens⁴¹³. *Behrendt* meint, die globale Ordnung hänge »von der Entwicklung einer humanen, auf Demokratie begründeten Gesellschaft«⁴¹⁴ ab, wobei er unter Demokratie »eine echte Beteiligung der größtmöglichen Anzahl der Mitglieder . . . von Sozialgebildeten an den Entscheidungen und Handlungen, die ihre Zukunft gestalten . . .«, versteht⁴¹⁵. Seiner Ansicht nach bedingen das Wachstum der Demokratie und der Frieden einander.

Behrendts Darlegungen bringen in überraschender Kürze einen gelungenen Aufriß derzeitiger struktureller Schwächen menschlichen Den-

⁴⁰⁸ R. F. *Behrendt*: Strukturelle Voraussetzungen für eine globale Zukunftsgesellschaft auf der Grundlage nicht-gewaltsamer Konfliktlösung, in: Zukunfts- und Friedensforschung/Information 3, 1967, Heft 4, 96 ff.

⁴⁰⁹ Ebda. 96 f.

⁴¹⁰ Ebda. 97.

⁴¹¹ Ebda.

⁴¹² Vgl. ebda.

⁴¹³ Vgl. ebda. 98.

⁴¹⁴ Ebda.

⁴¹⁵ Ebda.

kens und gesellschaftlichen Handelns und artikulieren besonders vorrangige Aufgaben zur Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunftsgesellschaft. Die Betonung erforderlicher zunehmender Demokratisierung findet sich in kaum einem anderen Beitrag derart explizit!

f) *B. J. Th. ter Veer*: »Wie schafft man ein Friedensklima?«: Die deutsche Pax-Christi-Bewegung veröffentlichte 1968 in einem Heft diesen schon 1966 von *ter Veer* konzipierten umfangreicheren und in sich abgerundeten Beitrag⁴¹⁶. *ter Veers* Gedanken detailliert zu referieren, würde hier zu weit führen. Seine Überlegungen sind aus sozialwissenschaftlicher Sicht erfolgt. In einer sehr einfachen Begrifflichkeit legt er bestimmte gesellschaftliche und sozialpsychologische Mechanismen dar, wobei er besonders das Wechselverhältnis von Friedensbewegung und Gesellschaft reflektiert und Spekulationen über deren gegenseitige Beeinflussung anstellt. Das Heft thematisiert nach einigen grundsätzlichen Überlegungen die Beitragsmöglichkeiten der Friedensbewegung zum Entstehen eines Friedensklimas und bedenkt in dem Zusammenhang die Beziehungen zwischen Personen und sozialen Gruppen. *ter Veer* formuliert von seinem gesellschaftskritischen Standpunkt aus die Chancen und Schwierigkeiten, die einer Friedensbewegung – hier Pax Christi – entstehen können. Das Heft stellt zu einem früheren Zeitpunkt bereits sehr konkret gehaltene Ausführungen vor, die die charakteristische Tendenz und spezifische Sichtweise der holländischen »Friedenserzieher« deutlich macht. Der Beitrag *ter Veers* dürfte sich – zumal er auch hervorragend gegliedert ist – besonders gut als Unterrichtsmaterial verwenden lassen.

g) *P. Teunissen*: Ebenfalls von holländischer Seite kommt der in eine Podiumsdiskussion einführende und unter dem Thema »Erziehung zum Frieden« gehaltene Beitrag *Teunissens*⁴¹⁷. Wiederum läßt sich sehr schnell erkennen, daß die Überlegungen dieses holländischen Friedensforschers vornehmlich strukturelle, gesellschaftlich-organisatorische Veränderungen intendieren. »Wir brauchen Strukturen, die uns Sicherheit, Wohlstand und geistige Entfaltung garantieren können. ... Die Ge-

⁴¹⁶ *B. J. Th. ter Veer*: »Wie schafft man ein Friedensklima?«, Freiburg 1968, 2. Auflage.

⁴¹⁷ Vgl. 3. Podiumsdiskussion: »Erziehung zum Frieden« mit *A. M. Däumling* (Vorsitzender), *Paul Teunissen* (Einführung), *Pierre Brachin*, *Joseph Goffinet*, *Christel Küpper*, in: *H. T. Risse* und *R. Lehmann* (Hrg.): *Den Frieden planen*, Mainz 1969, 123–140.

schichte der Sozialwissenschaften zeigt, daß es die Menschen immer größere intellektuelle Anstrengungen kostet, solche Strukturen zu finden, besonders in der modernen Welt⁴¹⁸. Die strukturenkritische Richtung sucht »Methoden, Mittel und Institutionen, um die Menschen zur Umgestaltung ihrer Welt anzuregen«⁴¹⁹. Strukturenmängel bemerkt man jedoch nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch und vor allem auf internationalem Gebiet. Der Unfrieden resultiert aus den mangelhaften Strukturen des Staatensystems und der internationalen Politik. Die Abschreckung ist ein konstituierendes Element vieler Haltungen mit internationalem Wirkeffekt. »Vorurteile, Mißverständnisse, Fehlinterpretationen usw. haben deshalb eine funktionelle Bedeutung in der internationalen Politik«⁴²⁰. Erziehung zum Frieden wird nur dann effektiv sein, »wenn sie sich auf ein strukturelles Denken über die internationale Politik stützt«⁴²¹, d. h. wenn sie u. a. Institutionen zur Hand hat, die mit wissenschaftlicher Qualifikation in der Lage sind, weltweite Politik zu durchschauen und gegebenenfalls den Mut besitzen, ihre Vorstellungen gegen die der Politiker zu stellen⁴²². Friedensarbeit verlangt »in einer konkreten Situation für eine konkrete Frage eine Lösung . . ., indem wir überlegen, welche Handlungsweisen prinzipiell möglich, welches ihre Konsequenzen sind und welchen moralischen Wert sie deshalb haben«⁴²³. Abschließend überdenkt *Tennissen* die Wirkungsmöglichkeiten von Pax Christi und wie sie als gesellschaftliche und politische Kraft zu beurteilen ist.

Diese einführenden Gedanken *Tennissens* sind deshalb erwähnenswert, weil sie bestimmte Punkte sehr konkret, direkt und eindeutig aussprechen. Die gelungene Neuformulierung bereits andernorts angedeuteter Sachverhalte kann sehr wohl neue Akzente erkennen lassen. Auf eine zentrale Schwäche fast aller Beiträge von holländischer Seite muß bei aller Positivität des strukturenkritischen Ansatzes aufmerksam gemacht werden: Dem Phänomen menschlicher Aggressivität wird kaum Bedeutung zugemessen, zumindest wird es nicht explizit und eindeutig angesprochen. Obwohl dem Gesellschaftskritischen im Rahmen der Friedenserziehung eine starke Priorität zukommt, sollte diese Richtung dennoch nicht in den Fehler verfallen, das *vieldimensionale* Problem der Friedenspädagogik *eindimensional* lösen zu wollen.

⁴¹⁸ Ebda. 123.

⁴¹⁹ Ebda. 124.

⁴²⁰ Ebda. 125.

⁴²¹ Ebda.

⁴²² Vgl. ebda.

⁴²³ Ebda. 126.

h) *I. Hiller-Ketterer*: »Einzelne Gesichtspunkte zu Theorie und Praxis einer Erziehung zum Frieden«: Der innerhalb ihres Buches veröffentlichte, relativ eigenständige Beitrag *Hiller-Ketterers*⁴²⁴ enthält neben vielen sozialwissenschaftlichen Überlegungen einige fundamentale pädagogische Gedankengänge, anders gesagt, er artikuliert die enge Verbindung pädagogischer Maßnahmen mit soziopolitischen Veränderungen. Nach *Hiller-Ketterer* muß Erziehung zum Frieden sich als Versuch verwirklichen, ihr Dilemma zu ihrem eigenen Gegenstand zu machen⁴²⁵. »Erziehung zum Frieden gleicht einer Gratwanderung«⁴²⁶. Weder ein überzogener Optimismus noch ein pädagogischer Defaitismus sind angebracht. Es zeugt von geringer Konstruktivität, einfach die Ohnmacht der Erziehung zu konstatieren, solange nicht das System selbst geändert ist. Vielmehr muß der gesellschaftskritische und -verändernde Unterricht in aller Schärfe bewußt machen, daß er selbst innerhalb jenes soziopolitischen Kontextes geschieht, den er gerade verändern möchte. *Hiller-Ketterer* forciert mit ihrem Beitrag die gedankliche Nuancierung des bei *Senghaas* schon angesprochenen Dilemmas der Friedenserziehung. Ihre Überlegungen, von kritischer Schärfe und dem permanenten Hinterfragen vorhandener Behauptungen gekennzeichnet, arbeiten das Dilemma mit bisher unbekannter Exaktheit heraus. Erziehung zum Frieden verlangt von den Schülern das Mitreflektieren des ihr eigenen Dilemmas. Diese säuberliche Eruiierung einer theoretischen Grundaussage kann jedoch nicht die Frage abtun, ob damit nicht das Reflexionsniveau der Schüler überschätzt wird. Die Verfasserin macht zwar einschränkend darauf aufmerksam, daß der Unterricht in den unteren Klassen für die Einsicht in das Dilemma lediglich offen sein müsse, wengleich es wohl noch nicht durchschaut werden könne. Meines Erachtens bedarf es einer eminent fähigen Methodik, um selbst in höheren Klassen diese theoretische Aussage so zu vermitteln, daß daraus Handlungskonsequenzen entstehen. Außerdem wäre zu fragen, ob in diesem Prozeß nicht notwendigerweise fragwürdige Vereinfachungen vorgenommen werden müßten.

Rückblickend zeigen die referierten Gedanken, daß im Grunde genommen das Ziel aller Erwägungen die Prüfung vorhandener gesellschaftlicher Strukturenkomplexe auf ihre Fähigkeiten für eine Zukunftsgesellschaft ist. Wann immer und wo immer man über die Möglichkeiten

⁴²⁴ *I. Hiller-Ketterer*: Einzelne Gesichtspunkte zu Theorie und Praxis einer Erziehung zum Frieden, in: *Dies.*: Kind-Gesellschaft-Evangelium, Stuttgart 1971, 124–146.

⁴²⁵ Vgl. ebda. 137.

⁴²⁶ Ebda. 124.

einer friedlichen Zukunft sprechen wird, dürfen sozialwissenschaftliche Ergebnisse und prospektive soziologische Theorien nicht fehlen. Dem Menschen wird nahezu die gesamte Wirklichkeit gesellschaftlich vermittelt, selbst die individuellsten Eigenschaften und Fähigkeiten können nur im gesellschaftlichen Kontext relevant werden.

Auch das Phänomen der Aggressivität, das im Mittelpunkt der nun zu besprechenden psychologisch akzentuierten Beiträge steht, kann nicht ausschließlich im engen Rahmen des Individuums beurteilt werden, denn die menschliche Natur entwickelt sich nur in der Gesellschaft, und nur als gesellschaftliche Wesen können Menschen zureichend verstanden werden. So bedarf alles Psychologische bei der Betrachtung der Verlängerung ins *Sozialpsychologische*⁴²⁷.

2. Psychologisch akzentuierte Aufsätze

Wir haben hier einige Aufsätze vor uns, die nach der Art der Diktion und der thematischen Behandlung recht verschieden sind. Die einen thematisieren gewichtige Einzelbereiche aus dem großen Katalog psychologischer Aspekte des Friedens, die anderen unternehmen die keineswegs unwichtige Aufgabe, das Problemfeld der Aggression und ihrer Theorien übersichtlich zu gestalten. Die Beiträge sind Büchern und Zeitschriften entnommen, die das Friedensthema ausdrücklich – vom Titel her ersichtlich – behandeln.

Im Rahmen der Friedenspädagogik bildet die menschliche Aggressivität *das* psychologische Problem. Psychologen und Sozialpsychologen konnten sich bis heute nicht auf ein allgemein akzeptiertes Verständnis von Aggression und ihrem Ursprung einigen. Innerhalb der folgenden Aufsatzbesprechung wird die Liste der Aggressionstheorien erweitert werden: die einflußreiche Frustrations-Aggressions-Theorie bedarf der näheren Explikation. Die Bedeutung der Aggressionsbewältigung macht die lückenlose Kenntnis aller bisher entwickelten Aggressionstheorien zur notwendigen Vorbedingung. Man sollte sich allerdings vor der Meinung hüten, die psychologische Dimension menschlicher Friedensfähigkeit könne isoliert gesehen werden. Die Aggressionsproblematik kann nur im sozialpsychologischen Kontext sinnvoll behandelt werden. »Die psychologische Analyse ... treibt ... von vornherein über den

⁴²⁷ Vgl. K. Korn: Psychologische Vorstellungen über Aggression und erzieherische Konsequenzen, in: info 6, 1971, Heft 5–6, 17.

engen Rahmen des Individuums, den der Psychologie hinaus, weil Menschen nur als gesellschaftliche Wesen zureichend verstanden werden können⁴²⁸. So sollten die psychologischen Bemerkungen stets auf dem Hintergrund soziostruktureller Verhältnisse bedacht werden.

Ferner bringen die Beiträge wirkmächtige psychologische Mechanismen und Dynamismen zur Sprache. Das Individuum erliegt als Mitglied einer Gruppe leicht dem Entstehungsmechanismus des Vorurteils. Können die in einer Gruppe auftretenden Aggressionen nicht an gruppeninternen Aufgaben sublimiert werden, so erfolgt die Verlagerung nach außen, auf andere Gruppen. Im Rahmen dieses Vorgangs scheint es nur selbstverständlich, das Gute in der eigenen Gruppe zu placieren und das Böse, das Mißliche, auf sogenannte »Sündenböcke« abgeladen zu wissen⁴²⁹.

Die Tiefenpsychologie kann mit einiger Sicherheit bestimmte Prägephasen des Menschen feststellen. In der frühkindlichen sowie der pubertären Lebensphase wurzeln alle späteren Chancen fruchtbarer Aggressionsbewältigung⁴³⁰. Für die Friedenspädagogik ist dies von größter Bedeutung.

Das Wort Friedlosigkeit bezeichnet zum wesentlichen Teil »auch eine aus der Ordnung geratene Aggression«⁴³¹. Der Mensch krankt an der aus der schwer kontrollierbaren Aggression resultierenden Friedlosigkeit. Er vermag die Anpassung an die Notwendigkeit des Friedens nicht zu leisten.

Die Suche nach Wegen der Aggressionssublimation muß zentrales Bemühen jeder Friedenspädagogik sein! »Internationale Aggression« soll durch internationale Freundschaften unter Hemmung gesetzt werden⁴³². Viele Untersuchungen und Experimente haben den Menschen als »Wesen der Nähe« entlarvt. Die Friedenserziehung hat daraus Konsequenzen für die gesellschaftliche Praxis zu ziehen. Es gilt, in breitesten Bevölkerungsschichten Sympathien für Minderheiten und Solidarität mit Schwachen und Verfolgten anzustreben.

⁴²⁸ Ebda. 16.

⁴²⁹ In diesem Zusammenhang sei auf einen interessanten Beitrag hingewiesen: *J. D. Frank*: Psychologische Aspekte der Außenpolitik, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 2, 1966, Heft 4, 90–99.

⁴³⁰ Vgl. *J. von Graevenitz*: Persönliche Voraussetzungen der Friedfertigkeit, in: *W. Beck* und *R. Schmid* (Hrg.): *Streit um den Frieden*, Mainz 1967, 23.

⁴³¹ *C. F. von Weizsäcker*: Friedlosigkeit als seelische Krankheit, in: *Pastoraltheologie* 57, 1968, 19.

⁴³² Dieser vom Effekt her zweifelhafte Vorschlag findet sich bei *R. Denker*: Steuerung der Aggression, in: *R. Schmidt* (Hrg.): *Aggression und Revolution – Zumutungen des Friedens*, Stuttgart 1968, 32.

Hierzu bedarf es der Mitarbeit exponierter Gruppen unserer Gesellschaft. Beispielsweise sollten die Kirchen ihr Verhältnis zur Gewalt, der Erscheinung unabgeglichener Aggressionen, überprüfen⁴³³. Sie könnten ihre Mitglieder zur Kritik der Gewalt veranlassen – in der Erziehung, in den eigenen kirchlichen Strukturen, in der Gesamtgesellschaft überhaupt.

Autoritäre Erziehung z. B. führt zur Fehlsozialisation und fördert Aggressionen. Aggressionen werden nicht ausschließlich von den Erziehungspersonen stimuliert, sie und ihre Folgewirkungen haben wesentlich auch eine gesellschaftliche Genese⁴³⁴. »Aggression erscheint (partiell) . . . als Resultante menschlicher Hilflosigkeit in einer zur zweiten Natur verdichteten Gesellschaft«⁴³⁵. »Die erzieherischen Konsequenzen aus den sozialpsychologischen Vorstellungen über Aggression sind . . . zuallererst politischer Art«⁴³⁶.

Überblickt man – in chronologischer Hinsicht – die an den Beiträgen erkennbare Tendenz, so wird deutlich, daß die Behandlung der Aggressionstheorien zusehends stärker in den Mittelpunkt rückt und sich als *das* psychologische »Problem« des friedenspädagogischen Sektors zum Teil verabsolutiert. Kaum ein Beitrag neuesten Datums verzichtet auf die Aufzählung und Explikation vorhandener Aggressionstheorien. Die Beurteilung der verschiedenen Theorien geschieht vom individuellen hermeneutischen Vorverständnis des jeweiligen Verfassers aus und gerät sehr oft allzu engstirnig. Die Thematik der Aggression muß im Sinne eines weiten Problemhorizontes angegangen werden. »Die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze müßten miteinander in fruchtbare Beziehung gebracht werden, was aber wegen des unterschiedlichen Erkenntnisinteresses Schwierigkeiten bereitet«⁴³⁷.

Das hier vorgelegte inhaltliche Substrat der psychologisch ausgerichteten Aufsätze wird nun anhand einiger Anmerkungen zu den einzelnen »Beiträgen« näher erläutert.

a) *T. Brocher*: Der 1967 veröffentlichte Beitrag »Psychologische Aspekte des Friedens«⁴³⁸ behandelt in einem kontinuierlichen Gedankengang in

⁴³³ Ich verweise besonders auf die einleitenden Sätze zum zweiten Abschnitt »Zur Kritik der Gewalt« im Aufsatz von *H. Bosse*: Aggression und Frieden, in: *J. Bopp/H. Bosse/W. Huber*: Die Angst vor dem Frieden, Stuttgart 1970, 23.

⁴³⁴ Vgl. den Gedankengang bei *K. Horn*: a. a. O. 21/22.

⁴³⁵ Ebda. 24.

⁴³⁶ Ebda. 26.

⁴³⁷ Ebda. 16 f.

⁴³⁸ *T. Brocher*: Psychologische Aspekte des Friedens, in: *Ders.* u. a.: Der Zwang zum Frieden, Stuttgart 1967, 19–31.

aufgelockerter Form friedensrelevante psychologische Fakten und Mechanismen. Er appelliert, »die traditionelle Einförmigkeit unseres Denkens aufzulösen«⁴³⁹ zugunsten einer erweiterten Perspektive. Der Zwang zum Frieden erläßt uns nicht die selbstkritische Frage: »Ist es wirklich der böse Nachbar, dem unser Friede nicht gefällt, oder sind wir es selbst?«⁴⁴⁰. Unsere Bemühungen um den Frieden nehmen ihren Anfang beim vernunftgerechten Akzeptieren »der Gefährlichkeit unserer vom Urmenschen ererbten Triebnatur, die unser Leben im tiefsten Grund seiner Vitalität mitbestimmt«⁴⁴¹. Auf diesem Hintergrund versteht *Brocher* den Frieden als »eine persönliche, täglich erneuerte Anstrengung des einzelnen gegen die kategorische Forderung der inneren Natur, biologische Bedürfnisse hier und jetzt sofort . . . zu befriedigen«⁴⁴². Er akzentuiert die Aufgaben und Verantwortung des Einzelnen. Andererseits sieht er das Individuum im Kontext gesellschaftlicher Gruppen. Der Einzelne sucht berechnete Zuflucht in einer Gruppe, die aber, um eine relative Übereinstimmung zu erreichen, Abstriche individueller Bedürfnisse verlangt. Man erzielt Einverständnis auf Kosten der Spannung unterdrückter Aggressionen Einzelner. Die Spannung muß sich notgedrungen entladen, will sie nicht die Gruppe sprengen. Die Verlagerung der Aggressionen geschieht häufig auf andere Gruppen. Sie werden zu Sündenböcken gestempelt. Das Vorurteil ist geboren. Vorurteile sind dadurch charakterisiert, daß sie »überwiegend positive Vorstellungen über die eigene, sehr häufig jedoch negative über die fremde, andere Gruppe«⁴⁴³ enthalten.

Der friedenserzieherisch Engagierte muß um solche Entstehungsvorgänge psychologischer Art wissen. Es gilt ferner, einzusehen, daß »die Wurzel der Feindlichkeit . . . Neid und Eigenliebe (sind), aber auch oft die scheinbar arglose Versponnenheit in die eigene Welt, der jede Störung als Zumutung erscheint«⁴⁴⁴. Eine Folge dieser narzißtischen Kränkung bildet die Aggression gegen den Nächsten. »Der einzige, tatsächliche Widersacher der destruktiven Aggressionskräfte ist die sexuelle, schöpferische Möglichkeit des Menschen«⁴⁴⁵. *Brocher* sieht die Möglichkeiten erfolgreicher Triebbefriedigungen und notwendiger Sublimationen in einer erzieherisch systematisch gezielten Förderung der

⁴³⁹ Ebda. 19.

⁴⁴⁰ Ebda. 20.

⁴⁴¹ Ebda.

⁴⁴² Ebda. 21.

⁴⁴³ Ebda. 22.

⁴⁴⁴ Ebda. 24.

⁴⁴⁵ Ebda. 25.

Vermischung der beiden Grundtriebe der Aggression und Sexualität. Hierin stimmt *Brocher* mit *Mitscherlichs* Ansichten überein.

Die Grundbedingungen des Friedens müssen im Individuum geschaffen werden. Neben einer genaueren Beobachtung der menschlichen Sozialisation kennzeichnen »die Verhinderung von Abhängigkeiten und das Eingeständnis der ständigen Irrtumsmöglichkeit . . . den langen und beschwerlichen Weg zum Frieden«⁴⁴⁶.

Brocher rechnet mit der Fähigkeit des Menschen, seine Aggressionen mittels vernünftiger Einsichten »beherrschen« zu können. Friedenserziehung hätte nach ihm vornehmlich im individualpsychologischen Bereich anzusetzen. Sein Beitrag gibt fundierte psychologische Erkenntnisse an die Hand. Zentrale Schwäche ist die mangelnde Einbeziehung des sozialpsychologischen Moments. Die Reflexionen kreisen zum wesentlichen Teil um die Friedensunfähigkeit des Einzelnen in sich.

b) *J. von Graevenitz*: »Persönliche Voraussetzungen der Friedfertigkeit« bespricht das Phänomen der menschlichen Aggression aus tiefenpsychologischer Sicht⁴⁴⁷. »Die Tiefenpsychologie gründet auf der Erkenntnis, daß jeder seelischen Bereichen zugehört, auf die das Licht des Bewußtseins nicht oder nur in geringem Maß gerichtet ist, aus denen das bewußte Ich aber entscheidende Motivationen empfängt«⁴⁴⁸. Mit dieser vorklärenden Bemerkung fixiert die Verfasserin den Ort möglicher Relevanz ihrer Überlegungen.

Im Bereich der Einzelpersonen kann die Tiefenpsychologie einige »fast gesetzmäßige Entwicklungen, die . . . die Fähigkeit zum Frieden vermehren«⁴⁴⁹, nennen. Friedfertigkeit setzt das Vermögen voraus, sich zu den eigenen Dunkelheiten hinzuwenden. Von der seelischen Struktur aller Eltern, von ihrer Fähigkeit zur *Aktion* ohne *Aggression*, hängt die Möglichkeit aller Kinder ab, auf den Weg zur Friedfertigkeit zu kommen⁴⁵⁰. Der Mutter-Kind-Konstellation kommt eine kaum überschätzbare Bedeutung zu. Die gesamte Atmosphäre bestimmt die späteren Fähigkeiten zu Vertrauen und relativem Frieden. Fazithaft meint *von Graevenitz*: »Die ersten Lebensjahre also bringen oder stören die Möglichkeit zur Friedfertigkeit«⁴⁵¹. »Die Determinationen aus dem

⁴⁴⁶ Ebda. 30.

⁴⁴⁷ *J. von Graevenitz*: Persönliche Voraussetzungen der Friedfertigkeit, in: *W. Beck* und *R. Schmid* (Hrg.): *Streit um den Frieden*, Mainz 1967, 11–30.

⁴⁴⁸ Ebda. 11.

⁴⁴⁹ Ebda. 12.

⁴⁵⁰ Vgl. ebda. 12 f.

⁴⁵¹ Ebda. 15.

frühen Kindheitsschicksal sind ebenso das Schicksal jedes Einzelnen wie die aus der Erbveranlagung«⁴⁵².

Ferner verweist die Verfasserin auf die Prägedisposition in der Pubertätszeit. Anhand eines plastischen Beispiels bringt sie konkrete Folgerungen zur Sprache. Die Erwachsenen sollten den Pubertierenden gerade angesichts ihrer verstärkten Aggressivität und Labilität erhöhte Aufmerksamkeit widmen; sie müssten den intensiven Wunsch der Jüngeren nach mehr Verständnis erkennen und helfen. »Unter der Grundvoraussetzung, daß das Mutter-Kind-Verhältnis der ersten Lebensjahre keine allzu mächtigen Einengungen gebracht hat, wurzeln . . . im Einschmelzungsprozeß der Pubertät alle späteren Möglichkeiten fruchtbarer Aggressionsbewältigung«⁴⁵³.

Die Bemerkungen von *Graevenitz'* sind für die friedenserzieherische Praxis von unmittelbarer Bedeutung. Besonders Eltern und Erzieher, die Kinder in den angedeuteten Prägephasen zu erziehen und betreuen haben, müßte dieser Aufsatz zugänglich gemacht werden. Die Überlegungen weisen allerdings die gleiche Schwäche auf, die wir bei *Brocher* anmerkten. Sie konzentrieren sich zu ausschließlich auf die Einzelperson mit ihrem engen Umkreis. Die Beziehung zur Gesellschaft oder zu Großgruppen wird völlig unzureichend artikuliert. Gewiß liegt der spezifische Problemkreis der Tiefenpsychologie im Bereich des Individuums und der es umgebenden kleinsten Sozialstrukturen (z. B. Familie), nur könnte im Rahmen dieses Aufsatzes der umfassende Kontext ruhig angedeutet werden. Die persönlichen Voraussetzungen hätten der gelungenen Beschreibung ihrer Grenzen und damit der Andeutung gesellschaftlicher Bedingungen bedurft.

c) *R. Denker*: »Steuerung der Aggression« führt in die Diskussion um die zwei zentralsten Aggressionstheorien ein, derjenigen *Freuds* und *Lorenz'*⁴⁵⁴. Er kritisiert in erster Linie *Lorenz'* Theorie und geht über sie hinaus. Ihm mißfällt die Zukunftsperspektive *Lorenz'*, die den Frieden unter den Menschen von der Durchschlagkraft biologischer Entwicklungsgesetze und Entwicklungsprozesse (Selektion und Mutation) abhängig macht. »Den Menschen (wird) die Aktivität zur Besserung ihrer Weltlage entzogen und ihr vernünftiges Planen als illusorisch herausgestellt, wenn nicht die allgewaltige Natur einen veränderten

⁴⁵² Ebda. 16.

⁴⁵³ Ebda. 23.

⁴⁵⁴ *R. Denker*: Steuerung der Aggression, in: *R. Schmid* (Hrg.): Aggression und Revolution. Zumutungen des Friedens, Stuttgart 1968, 11–52. Hier findet man eine kurze »Geschichte der Aggression«.

Instinkthaushalt beischafft«⁴⁵⁵. *Denker* präsentiert die Gegenposition des Politikwissenschaftlers *A. Etzioni*⁴⁵⁶. »Für *Etzioni* ist ... durch politische Entwicklungen als erreichbar zu denken, was *Lorenz* den großen Konstrukteuren des Artenwandels vorbehalten will«⁴⁵⁷. *Freud* war realistischer, er »war Soziologe genug, um zu sehen, wie wichtig die gesellschaftlich verursachten Zwänge die Aggressionsneigung des Individuums bestimmen«⁴⁵⁸. *Denkers* Beitrag macht in etwa den Anfang derjenigen Aufsätze, die sich fast ausschließlich der Diskussion gängiger Aggressionstheorien zuwenden und sie kritisch auf ihre Stärken und Schwächen ableuchten. Der Verfasser entlarvt eine wesentliche Schwäche der *Lorenz'schen* Vorstellungen. Seine Konstruktivität beweist er durch den Gegenvorschlag. Die abschließend referierten Gedanken zu Experimenten, die den Menschen als »Wesen der Nähe« erkannten, und die hieraus gezogenen Konsequenzen müssen als sachliche Bereicherung gewertet werden.

d) *H. Bosse*s umfangreicher Beitrag »Aggression und Frieden«⁴⁵⁹ beschäftigt sich grundlegend mit den Phänomenen Aggression und Repression im Christentum. Untersuchungen nationaler Friedensforschungsinstitute erbrachten den Nachweis, »daß ein bestimmter christlicher Typ und eine offensichtlich kriegsfreundliche Einstellung wie der Militarismus ein teilweise gemeinsames Wertesystem haben: Beide schätzen Zwang und Gewalt außerordentlich hoch ein«⁴⁶⁰. Ein weiterer Abschnitt versucht die Kritik der Gewalt und unterzieht dabei die Aggressionstheorien *Freuds*, *Lorenz'* und *Mitscherlichs* einer gründlichen Besprechung⁴⁶¹. Auf diesem psychologischen Unterbau sucht *Bosse* nach Ansatzpunkten im Christentum, Aggression und Repression zu überwinden. Friedenserziehung kann nicht umhin, »Schritte auf dem Wege zu einem Christentum jenseits des Schuldprinzips«⁴⁶² aufzuzeigen und die Christen von ihren spezifischen Kleinheitsängsten, Zweifeln am Wert der eigenen Person und Empfindungen der eigenen Bedeutungs-

⁴⁵⁵ Ebda. 35.

⁴⁵⁶ Vgl. das Buch von *A. Etzioni*: *Der harte Weg zum Frieden. Eine neue Strategie*, Göttingen 1965.

⁴⁵⁷ *R. Denker*: a. a. O. 38.

⁴⁵⁸ *H. Bosse*: a. a. O. 32.

⁴⁵⁹ Ebda. 9–52 (Bibliographische Angaben in Anm. 433).

⁴⁶⁰ Ebda. 21 f.

⁴⁶¹ Diese treffende Besprechung der gängigsten Aggressionstheorien kann sich in der Reihe der anderen durchaus sehen lassen.

⁴⁶² Vgl. den gleichnamigen Abschnitt bei: *H. Bosse*: a. a. O. 48.

losigkeit zu befreien⁴⁶³. Bosses Beitrag scheint mir deshalb interessant, weil hier schonungslos die Konfrontation »christlicher Praktiken« mit psychologischen Erkenntnissen gewagt ist.

e) *H. Pfisters* Übersicht der Aggressionstheorien »Aggression im Spiegel repräsentativer Theorien« kann neben derjenigen *G. Brinkmanns*⁴⁶⁴ die kürzeste, prägnanteste und gelungenste genannt werden. Ich habe *Pfisters* Beitrag schon des öfteren zitiert, wenn es die Aggressionstheorien exkursorisch knapp zu besprechen galt. An dieser Stelle sei seine Übersicht uns Anlaß, die vierte bekannte Variation des Aggressionsverständnisses, die Frustrations-Aggressions-Hypothese, darzulegen.

Diese nicht vorwiegend biologisch fundierte Theorie wurde 1939 von einem Forscherteam der Yale-Universität vorgestellt. »Im ersten Ansatz nahmen die Forscher an, daß »Aggression immer eine Folge von Frustration sei« . . . (und) daß »die Existenz einer Frustration immer zu einer Art Aggression führe«⁴⁶⁵. Schon bald sahen die Vertreter dieser Theorie ein, daß ihre Hypothese viel zu apodiktisch gehalten sei und mit Sicherheit modifiziert werden müßte. Man erkannte, »daß durchaus nicht jede Frustration zu einer Aggression führen muß, sondern es auf die Persönlichkeit ankommt, wie sie reagiert«⁴⁶⁶. Die Reaktionsmöglichkeiten differenzieren in eine intropunitive, extrapunitive und impunitive Form⁴⁶⁷. Die Aggressionstheoretiker gingen über die Betrachtung der individuellen Aggressionsprobleme hinaus und zeigten Ähnlichkeiten bei den kollektiven Problemgestaltungen auf⁴⁶⁸. »Sicher lassen sich kollektive Aggressionen zu einem wesentlichen Teil auf Frustrationserlebnisse des jeweiligen Kollektivs zurückführen . . .«⁴⁶⁹. In diesen Zusammenhang gehört die bekannte »Sündenbock-Hypothese«, die es mit der Verlagerung von Aggressionen zu tun hat.

⁴⁶³ Vgl. ebda.

⁴⁶⁴ Vgl. *H. Pfister*: Aggression im Spiegel repräsentativer Theorien, in: info 6, 1971, Heft 5-6, 1-13; *G. Brinkmann*: Psychologische Theorien über die Entstehung von Aggression, in: *C. Küpper* (Hrg.): Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung II (Arbeitshefte der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München), Heft 5/1971, 1-19.

⁴⁶⁵ *H. Pfister*: a. a. O. 5.

⁴⁶⁶ Ebda. 6.

⁴⁶⁷ Vgl. ebda.

⁴⁶⁸ Vgl. ebda.

⁴⁶⁹ Ebda.

»Durch die Frustrations-Aggressions-Hypothese wird zwar die ›reaktive Natur‹ der Aggression herausgestellt, damit aber nicht grundsätzlich der Existenz eines angelegten Triebes widersprochen. Die Hypothese läßt sich ohne besondere Schwierigkeiten in die verschiedenen Aggressionstheorien einbauen . . .«⁴⁷⁰. Sie kann – und das scheint an der Hypothese besonders wichtig – lerntheoretisch interpretiert werden.

f) *K. Horn* thematische Darlegungen »Psychologische Vorstellungen über Aggression und erzieherische Konsequenzen«⁴⁷¹ geschehen auf sozialpsychologischer Ebene. Die Prämisse seiner Bemerkungen liegt darin, daß der Mensch alles auf ihn Zu-kommende in gesellschaftlicher Vermittlung erhebt. Er behandelt z. B. einerseits die Korrelation Fehlsozialisation und Aggression, andererseits den Zusammenhang von gesellschaftlichem Klima und Ichschwäche. Die Frage menschlicher Aggressivität, so *Horn*, »ist heute zur globalen Frage geworden, selbst wenn wir sie von psychologischen oder anthropologischen Vorstellungen her angehen«⁴⁷². Die Kultivierung der Menschen sieht er als gesellschaftliche Aufgabe. Die Sozialbildung muß forciert werden und »ist – von der Psychologie her gesehen – vor allem als ›Affektbildung‹ zu verstehen«⁴⁷³. »Die erzieherischen Konsequenzen aus den sozialpsychologischen Vorstellungen über Aggression sind . . . zuallererst politischer Art. Sie erfordern politische Entscheidungen, die Perspektiven abstecken. Diese betreffen das kulturelle Klima überhaupt, seine sozialtechnische Ausrichtung; sie betreffen das daraus hervorgehende Angebot an Konfliktlösungsmustern . . .«⁴⁷⁴. *Horn* macht in seinem Aufsatz die Zusammenhänge von psychologischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten transparent und schließt auf pädagogische Konsequenzen. Sein kurzer Aufsatz erfreut durch die auf kleinstem Raum präsentierte Fülle an Problemen und Gedanken. Zudem ist er der Gefahr entronnen, das friedenserzieherisch bedeutsame Problem der Aggression auf ausschließlich psychologischer Argumentationsebene abzuhandeln. Sein Beitrag mag als Beispiel dienen, wie sowohl psychologische, soziologische als auch pädagogische Komponenten der Thematik verknüpft behandelt werden können.

⁴⁷⁰ *G. Brinkmann*: a. a. O. 12.

⁴⁷¹ *K. Horn*: Psychologische Vorstellungen über Aggression und erzieherische Konsequenzen, in: info 6, 1971, Heft 5–6, 15–28.

⁴⁷² Ebda. 24.

⁴⁷³ *Mitscherlich* wiedergegeben nach: ebda. 25.

⁴⁷⁴ Ebda. 26.

3. Theologisch orientierte Bemerkungen

Die Auswahl der hier vorliegenden Aufsätze theologischer Prägung kann keineswegs repräsentativ sein. Die Zahl derjenigen Beiträge zur Friedenserziehung, die auf die christliche Lehre im engeren Sinne rekurrieren, scheint außerdem sehr begrenzt. Zwar findet man theologischerseits eine Fülle von Büchern und Beiträgen zum Friedenthema im allgemeinen, Bemerkungen zu jenem eingegrenzten Gebiet der Friedenspädagogik hingegen sind seltener⁴⁷⁵.

Lange Zeit wurden in der Kirche Leute, die sich für den Frieden engagierten, nicht so recht anerkannt. Sie sahen sich ideologischen Verdächtigungen ausgesetzt. Die Moraltheologen reflektierten vornehmlich die Theorie des »gerechten Krieges« und vertraten sie – mit einzelnen Einschränkungen – bis zum zweiten Vatikanum⁴⁷⁶. »Die Theorie eines ›gerechten‹ Krieges in der Welt von heute ist angesichts der gegebenen Tatsachen zu einer Ideologie geworden«⁴⁷⁷. Die Pastoralkonstitution des II. Vatikanum nimmt alle Christen in die konkrete Pflicht des Umdenkens. Die Tage der kirchlichen Friedensappelle sind gezählt, der Christ trägt Verantwortung für die Verwirklichung des Friedens. Der ersehnte Friede wandelt sich von der ausschließlich zu erbetenden »Sache« zur Aufgabe systematischer Bemühungen. Die Friedenserziehung stellt Religionspädagogik und Pastoraltheologie vor neue Aufgaben.

»Die Tage der nur persönlichen Frömmigkeit sind längst vorüber«⁴⁷⁸. »Die endzeitliche Hoffnung entläßt die Christen nicht aus ihrer weltlichen Mitverantwortung für den Frieden«⁴⁷⁹. Christliche »Kardinalfehler« lauern in jeder privatisierenden Frömmigkeit und der das Diesseits überschlagenden Konzentration auf ein Jenseits⁴⁸⁰. »Das ›Heute‹ und das ›Jetzt‹ sind die Kategorien der biblischen Aufforderung zur Bekehrung. In dieser Zeit ermöglicht Jesus Christus durch seinen Geist

⁴⁷⁵ Es sei hier u. a. an das Buch von *D. Emeis*: »Zum Frieden erziehen« erinnert, das weiter oben besprochen ist.

⁴⁷⁶ Vgl. *W. Rest*: Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute, in: *Diakonia* 2, 1967, 25 f.; hier besonders die Anmerkungen 1 und 2.

⁴⁷⁷ Ebd. 27.

⁴⁷⁸ *B. Hilgefort*: Es ist ja doch alles zwecklos...? Anregungen zur praktischen Auswertung und Weitergabe der Friedensbotschaft, in: *M. Hörhammer* u. a.: Den Frieden erjagen, Trier 1970, 206.

⁴⁷⁹ *F. Böckle*: Theologische Erwägungen zur Friedenserziehung, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 3, 1967, Heft 4, 102.

⁴⁸⁰ Vgl. *D. Emeis*: Erziehung zum Frieden als Aufgabe der Glaubensverkündigung, in: *M. Hörhammer* u. a.: a. a. O. 223.

Wege des Friedens, ruft er zur Änderung, . . .⁴⁸¹. Christi Botschaft ist diejenige des Friedens. »Friede meint im Bereich der Bibel das, was der Mensch schlechthin wünscht«⁴⁸². Jedoch zeigt die Erfahrung die Diskrepanz menschlicher Wünsche und erlebter Wirklichkeit. Der Mensch gewinnt einen Einblick in seine Friedensunfähigkeit; die christliche Botschaft kann ihn im Blick auf die Wirkmächtigkeit der Friedensbereitschaft Gottes zur tätigen Anstrengung für den Frieden bewegen. Friedensgesinnung muß auf eine starke Hoffnung hin geleistet werden.

Ein allzu lang gehegter privater Frieden des Herzens bedarf im heutigen Kontext globaler Wirklichkeit der Erweiterung durch die soziale Komponente. Christliches Friedensengagement entdeckt die Bedeutung des Dialogs. Der Friede kann durch Gruppenaktionen initiiert werden; der *einzelne* Friedenskämpfer disqualifiziert sich. »Gruppenaktionen, Massenaktionen in allen öffentlichen Bereichen von Politik und Wirtschaft sind die einzigen Möglichkeiten, mit denen wir hoffen können, den ungeheuren Kräften unserer Zeit zu begegnen«⁴⁸³. »Der Friede erweist sich zum erstenmal in der Geschichte spürbar als eine unteilbare Angelegenheit aller«⁴⁸⁴. Das Christentum vermag einzelne seiner spezifischen Lehrinhalte einzubringen. *C. F. von Weizsäcker* meint beispielsweise, daß die alte Ethik der Nächstenliebe voll ausreiche, den Frieden zu schaffen, wenn die Christen sie auf die Realitäten der neuen technischen Welt anwenden⁴⁸⁵. »Nächstenliebe . . . heißt, anders gewendet, Friede«⁴⁸⁶. Christlich zum Frieden erziehen impliziert die Erziehung zur Hoffnung⁴⁸⁷. Christliche Hoffnung duldet keinen Aufschub menschlichen Einsatzes für den Frieden. Der Christ erhofft, daß der »Friede am Ende die Vollendung und Offenbarung des in dieser Zeit begonnenen und verborgen anwesenden Friedens sein wird«⁴⁸⁸.

Christliche Glaubensverkündigung vermag in der zeitgemäßen Bußerziehung zum Frieden zu erziehen⁴⁸⁹. Der Friede gehört »in die Gewissenserforschung von Menschen, die früher mit dieser Aufgabe kaum anders als im Gebet zu tun hatten . . .«⁴⁹⁰. Buße steigert die Aufmerk-

⁴⁸¹ Ebda. 224.

⁴⁸² Ebda. 219.

⁴⁸³ *B. Hilgefort*: a. a. O. 206.

⁴⁸⁴ *F. Böckle*: a. a. O. 103.

⁴⁸⁵ Vgl. *W. Rest*: Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute, a. a. O. 27.

⁴⁸⁶ *F. Böckle*: a. a. O. 103.

⁴⁸⁷ Vgl. *D. Emeis*: Erziehung zum Frieden als Aufgabe . . . , a. a. O. 228.

⁴⁸⁸ Ebda. 224.

⁴⁸⁹ Vgl. These 4 ebda. 228.

⁴⁹⁰ Ebda. 218.

samkeit für eigene Schuld und die Empfindsamkeit für die Vorgänge in der Welt.

Überblickt man die wenigen Anmerkungen zur Friedenserziehung von theologischer Seite, so deuten sie zwar keinen gänzlich neuen Weg erzieherischer Art an, die christliche Lehre fördert aber einige Grundhaltungen und Verhaltensweisen, die für den Aufbau des Friedens äußerst relevant sind. Machen die Beiträge von *Rest* und *Dirks* – 1967 erschienen – noch einen etwas verplauderten Eindruck, so profilieren sich die Überlegungen in der Folgezeit zusehends. Die Bemerkungen *Hilgeferts* und *Emeis'* bieten konkrete Anregungen zur praktischen Auswertung der christlichen Friedensbotschaft. Beide Autoren beachten bestimmte in anderen Wissenschaftszweigen gewonnene Erkenntnisse und bauen auf die von diesen abgesteckten Möglichkeiten auf. *Emeis'* Reflexionen gipfeln in der Formulierung seiner zehn Thesen, die prägnante Wirkungsfelder des friedenserzieherischen Ansatzfeldes markieren. Während *Rest* und *Dirks* mehr die Arbeit des Einzelnen an sich selbst betonen, um zur Friedfertigkeit zu gelangen, akzentuieren *Hilgefert* und *Emeis* das partnerschaftliche Bemühen. Friedenserziehung wandelt sich im Auffassungsverständnis von einer Aufgabe des Einzelnen zur sozialen Tat gesellschaftlicher Personengruppen.

a) *W. Rest*: »Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute« geht das Thema aus christlicher Sicht an⁴⁹¹. Er stimmt dem zweiten Vatikanum zu, das die Theorie des »gerechten Krieges« als vor der Botschaft Christi nicht haltbar bezeichnet. Der Friede ist »... im wahren und eigentlichen Sinn das Werk der Gerechtigkeit ...«⁴⁹². »Mit allen Menschen soll der Friede gesucht werden, weil Christus alle Menschen mit Gott versöhnt hat. ...«⁴⁹³. *Rest* postuliert eine erneuerte Erziehung. »... Die Pädagogisierung des menschlichen Daseins ist entscheidend für seine Humanisierung«⁴⁹⁴. Erziehung zur Friedfertigkeit stellt die grundlegende Vorbedingung für die Erziehung zur bewußten Friedensgesinnung dar. Diese wiederum fordert eine erneuerte Erziehung, die politische Maßnahmen hinterfragt, auf Zukunft ausgerichtet ist, »die frivole Rede, daß der Krieg zur Menschheitsgeschichte gehöre wie

⁴⁹¹ *W. Rest*: Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute, in: *Diakonia* 2, 1967, 25–44.

⁴⁹² Artikel 78 der Pastoralkonstitution, zitiert nach: *W. Rest*: Über die Erziehung zum Frieden . . . , 29.

⁴⁹³ *W. Rest*: ebda. 30.

⁴⁹⁴ Ebda. 32.

als eine Art Apostolat an. »Friedenserziehung ist . . . Anteilnahme an der Sendung, die der Kirche und Christenheit in der Welt aufgetragen ist«⁴⁹⁶.

Rests Aufsatz deutet einige sporadisch exponierte Gesichtspunkte friedenserzieherischen Engagements an; leider fehlt seinem Beitrag noch die konstruktive Stärke hinsichtlich einer effektvollen und systematischen Strategie. Der Aufsatz geht im Gegensatz zu den Beiträgen *Hilgeforts* und *Emeis'* die Thematik zu sehr im Stile eines Besinnungsaufsatzes an. Wenngleich *Rests* Bemerkungen auf zentrale wunde Punkte menschlicher Friedensunfähigkeit aufmerksam machen, die Schwächen einer vagen Begrifflichkeit und mangelnde argumentative Stringenz lassen sich nicht verbergen. Kurz gefaßt: Das Problem der Friedenserziehung bedarf der kurzen, argumentativ gestochenen Darlegung.

b) *W. Dirks*: »Erziehung zum Frieden. Erziehung zum Nichtkrieg«. Der auf einem Dreiländertreffen katholischer Lehrer und Lehrerinnen gehaltene Vortrag⁴⁹⁷ bringt einige ergänzende Bemerkungen, die über die Reflexionen *Rests* hinausgehen. Wir leben, so *Dirks*, heute keineswegs in dem, was man Frieden nennen könnte, sondern treffender im Nichtkrieg. Doch selbst zum Leben im Nichtkrieg muß erzogen werden. »Aber das wird kaum gelingen, wenn diese Erziehung nicht mehr ist als ein Nebenprodukt der Erziehung zum wirklichen Frieden«⁴⁹⁸. Der Verfasser verwendet den Zielbegriff »Frieden Christi«. »Wie Gott in Christus Fleisch geworden ist, so ist auch sein Friede inkarniert in ihm und in allen, die sich von seinem Geist ergreifen und erfüllen lassen«⁴⁹⁹. Für *Dirks* meint Erziehung zum Frieden in ihrer tiefsten Dimension »Erziehung zum Christentum, Erziehung zum Glauben, zur Hoffnung und zur Liebe, Erziehung zum Leben im Frieden Gottes«⁵⁰⁰. Die Gefahr der so ausgesprochenen Zielintention christlicher Friedenserziehung liegt darin, daß sie sich anschickt, eine eigene Begrifflichkeit aufzubauen. Es gilt, den von den Christen angestrebten Frieden in Relation zum

⁴⁹⁵ Ebda. 40.

⁴⁹⁶ Ebda. 44.

⁴⁹⁷ *W. Dirks*: Erziehung zum Frieden. Erziehung zum Nichtkrieg, in: *Diakonia* 2, 1967, 65–80; siehe dort auch Anmerkung 1, 65.

⁴⁹⁸ Ebda. 65.

⁴⁹⁹ Ebda. 67.

⁵⁰⁰ Ebda.

»humanen Frieden« zu sehen und zu artikulieren. *Dirks'* weitere Ausführungen sprechen verschiedenste Gefährdungen des Friedens an – so durch mangelnde Solidarität, Machtwillen, Aggressivität und Vorurteile. Politische Erziehung verwirklicht sich auf verschiedene Weisen. Abgesehen davon, daß sie im entschiedensten Sinn die Erziehung zur Demokratie beinhaltet, sollte sie die Fähigkeit einüben, in der Geschichte zu handeln⁵⁰¹. Die Heranwachsenden sollten die ihren Ländern jeweils spezifische Historie mitbedenken, wenn es die Möglichkeiten zum Frieden im Rahmen der eigenen Nation zu erheben gilt. Die größten Schwierigkeiten dürften sich den Deutschen mit ihrer unglücklich überladenen Vergangenheit stellen. Die Gesellschaft einer Nation begeht den folgenschwersten Fehler, wenn sie aus den Fehlern ihres geschichtlichen Vorfeldes keinerlei Konsequenzen zieht.

Dieser Gedankengang scheint mir *Dirks'* originellster und wertvollster zu sein. Der Beitrag erfährt hierdurch seine stärkste Qualifikation. Eine Schwäche seiner Erwägungen liegt in dem Gebrauch eines partiell-esoterisch theologischen Begriffsapparates. Die Begrifflichkeit und der Stil der Argumentation weisen den Verfasser als Geisteswissenschaftler aus. In ihren Schwächen ähneln sich die Beiträge *Dirks'* und *Rests*.

c) *F. Böckles* »Theologische Erwägungen zur Friedenserziehung«⁵⁰² entstanden als ergänzende und bestätigende Bemerkungen zu den von der Studiengesellschaft für Friedensforschung in München herausgegebenen Thesen zur Friedenserziehung⁵⁰³. Der Verfasser versucht, einige spezifische Gedanken vom Standort der Theologie aus hinzuzufügen. Er meint, es wäre von kirchlicher Seite an der Zeit, das appellative Stadium zu verlassen und konkret-konstruktive Ideen beizutragen. Die Theologie sollte beginnen, den eschatologischen Vorbehalt als Stimulans zu entdecken. Sie müßte eindeutiger darauf verweisen, daß der von Christus verheißene Friede etwas mit dem politischen Weltfrieden zu tun hat⁵⁰⁴. Richtig verstandene endzeitliche Hoffnung initiiert innerweltliches Friedensengagement.

⁵⁰¹ Vgl. ebda. 75.

⁵⁰² *F. Böckle*: Theologische Erwägungen zur Friedenserziehung, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 3, 1967, Heft 4, 102 f.

⁵⁰³ Diese Thesen sowie Diskussionsbeiträge zu ihnen finden sich in: *C. Küpper* und *M. R. Lobner*: Zu einer Diskussion über die Erziehung zum Frieden, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 3, 1967, Heft 4, 81–96. Viele namhafte Wissenschaftler unternahmen es, nach Erscheinen der Thesen ihre Bemerkungen hierzu in Aufsatzform kurz zu unterbreiten. *Böckle* war der einzige Theologe, der sich ausführlicher zu den veröffentlichten Thesen äußerte.

⁵⁰⁴ Vgl. *F. Böckle*: a. a. O. 102.

Im Rahmen der heute grassierenden Normenerschütterung könnte das Proprium des christlichen Ethos, die radikale Forderung der Nächstenliebe, eine Reaktualisierung erfahren. Praktizierte Nächstenliebe führt zum Frieden.

Die Erörterungen *Böckles* sollten Theologen anregen, das Feld theologischer Argumentation auf friedensrelevante Faktoren und auf neue diesbezügliche Impulse hin zu überdenken.

d) *B. Hilgefort*: »Es ist ja doch alles zwecklos ...? Anregungen zur praktischen Auswertung und Weitergabe der Friedensbotschaft«⁵⁰⁵ artikuliert eine Anzahl friedenserzieherischer Einzelaspekte, die inhaltlich keineswegs spezifisch theologisch geprägt sind, die er aber auf ihre Applikation in der Praxis kirchlichen Lebens untersucht. Er fragt, wo sich dem Seelsorger, den Christen im allgemeinen Ansatzpunkte zur Weitergabe der Friedensbotschaft eröffnen. Der Verfasser betont die Bedeutung des Gesprächs, der Erziehung in der Familie und der angemessenen Lösung des Generationenkonflikts. Abschließend vermittelt er einige Impressionen zur gewaltfreien Aktion.

Man merkt an diesen 1970 geschriebenen Äußerungen, wie sich die Erörterung des friedenserzieherischen Problems, die ehemals in umfassender Breite geschah, zugunsten konkreter, unmittelbar auf Praktikabilität ausgerichteter Aspektexplikationen gewandelt hat. *Hilgeforts* Aufsatz ist vom partnerschaftlich-individuellen Ansatz her am besten charakterisiert.

e) *D. Emeis*: »Erziehung zum Frieden als Aufgabe der Glaubensverkündigung« bringt einzelne Gedanken, die er bereits zwei Jahre vorher in seinem Buch »Erziehung zum Frieden« formuliert hatte, hier in Kurzfassung und fügt ergänzende hinzu⁵⁰⁶. Er war meines Wissens einer der ersten, die von theologischer Seite das Friedensproblem als Sachfrage markierten und entgegen dem von Theologen bisher einseitig beschworenen Friedensgeschenk Gottes auf die von Menschen verursachte Friedlosigkeit unserer Gesellschaft verwies sowie die Aufbauleistung der Menschen am Frieden herausstellte. Auf den Frieden wartet

⁵⁰⁵ *B. Hilgefort*: Es ist ja doch alles zwecklos ...? Anregungen zur praktischen Auswertung und Weitergabe der Friedensbotschaft, in: *M. Hörhammer* u. a.: a. a. O. 187 ff.

⁵⁰⁶ Sein Buch *Zum Frieden erziehen*, München 1968, wurde bereits weiter oben besprochen. Sein hier besprochener Aufsatz *Erziehung zum Frieden als Aufgabe der Glaubensverkündigung*, in: *M. Hörhammer* u. a.: a. a. O. 213–233, behandelt die Thematik in höchst konzentrierter Form und vermittelt neue Gesichtspunkte.

man nicht, man erzieht auf ihn hin. Friedenserziehung kann im innerkirchlichen Raum nicht auf die Predigt beschränkt werden. Die Glaubensverkündigung bietet verschiedene andere Möglichkeiten. Sie kann helfen, einen positiven Begriff von Frieden zu vermitteln; sie sollte die gründliche Auseinandersetzung mit den moraltheologischen Fragen des Rüstungswettlaufs und des Krieges im Atomzeitalter initiieren. Die Glaubensverkündigung muß zur Empfindsamkeit und Aufmerksamkeit anregen. »Christlich zum Frieden erziehen heißt zur Anstrengung erziehen«⁵⁰⁷. Bemühungen um den Frieden implizieren den Einsatz für das Recht des anderen. »Christlich zum Frieden erziehen heißt, sich selbst ständig auf den Weg zum neuen Menschen begeben«⁵⁰⁸.

Emeis' Aufsatz ist in der Reihe derjenigen, die theologisch zentrierte Gesichtspunkte ansprechen, der qualitativ stärkste. Er meidet die Gefahr, in die plaudernd-unverbindliche thematische Behandlung abzugleiten, arbeitet mit einer akzeptablen Begrifflichkeit und überzeugt durch die zügige, gut gegliederte Art seiner Darlegungen. Ferner fördern seine abschließenden zehn Thesen die übersichtliche Strukturierung. Mit Beiträgen dieses Formats kann sich die Theologie im Literaturfeld der Friedenserziehung sehen lassen, wengleich die Anzahl der Beiträge von ihrer Seite erschreckend gering ist.

4. Erziehungswissenschaftlich zentrierte Überlegungen

Die im folgenden zu besprechenden Aufsätze beschäftigen sich in der Hauptsache mit den aus der Friedensproblematik resultierenden immanent erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Die erziehungswissenschaftliche Friedensforschung stellt ein großes Forschungsprojekt im Rahmen der Friedensforschung dar. »Erziehung für den Frieden ist zu einer neuen Aufgabe für die wissenschaftliche und praktische Pädagogik und für die Bildungspolitik geworden«⁵⁰⁹.

»Die letzte Verantwortung für die Verwirklichung des Friedens liegt bei der Erziehung«⁵¹⁰. Dieses äußert *Bollnow* bereits 1964. Nach ihm muß die Einsicht in den sittlichen Wert des Friedens zur gezielten

⁵⁰⁷ *D. Emeis*: Erziehung zum Frieden als Aufgabe . . . , 228.

⁵⁰⁸ *Ebda.* 233.

⁵⁰⁹ *C. Küpper* und *M. Lobner*: Friedensforschung auf dem Gebiet der Pädagogik, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 4, 1968, Heft 3, 58.

⁵¹⁰ *O. F. Bollnow*: Sicherheit und Frieden als Aufgabe der Erziehung, in: *Ders.: Krise und neuer Anfang*, Heidelberg 1966, 71.

Erziehung des subjektiven und objektiven Charakters des Menschen führen⁵¹¹.

*Geißler*⁵¹² hält die auf den Einzelnen gerichtete Erziehung zur Weckung und Stabilisierung der Friedensbereitschaft und des Friedenswillens für notwendig. Erziehung trägt auf indirekte Weise zum Frieden bei und wirkt nicht unmittelbar auf die große Politik ein. Er sieht Erziehung zum Frieden als integriertes Moment der Gesamterziehung.

Die Veröffentlichung der Thesen über die Erziehung für den Frieden – 1967 – von der Studiengesellschaft für Friedensforschung⁵¹³ kennzeichnet einen neuen Abschnitt in der friedenspädagogischen Diskussion. Die Studiengesellschaft fragt nach dem spezifischen Beitrag der Pädagogik innerhalb der Friedenswissenschaft. Ihre kurzen prägnanten Formulierungen zur Friedenserziehung setzen sich in erfreulicher Weise von den vorhergehenden weitschweifigen Erläuterungen zu diesem Punkt ab. Die Veröffentlichung der Thesen führt zu einer Reihe kurzer Diskussionsbeiträge namhafter Wissenschaftler. Die Kritik kompetenter Pädagogen läßt die Studiengesellschaft ihre Thesen teilweise präzisieren und modifizieren.

*Picht*⁵¹⁴ bringt das Stichwort von der Erziehung als »Therapie der Gesellschaft« in die Diskussion ein. »Die Rede von der Therapie der Gesellschaft hat einen vernünftigen und realen Sinn nur dann, wenn es gelingt, jene Strukturen zu verändern, aus denen die Krankheiten der Gesellschaft entspringen . . .«⁵¹⁵. Die »Therapie der menschlichen Gesellschaft (ist) nur als Überwindung der immanenten Zwänge und Mechanismen der Gesellschaft möglich«⁵¹⁶. Die Menschheit steht vor dem Paradoxon, einerseits vom technischen Fortschritt abhängig zu sein, andererseits einzusehen, wie dieser Fortschritt die Humanität untergräbt. Die Erziehung steht vor einem Dilemma. Die einzige Gegenwehr besteht in der kritischen Bejahung dieser Konstellation. Der Mensch muß auf dem Wege der Erziehung der Technik, seiner »zweiten Natur«⁵¹⁷, die sein unwiderrufliches Schicksal ist, »in hartem Kampf

⁵¹¹ Vgl. ebda. 73 ff.

⁵¹² *G. Geißler*: Über die Erziehung zum Frieden, in: *Vom Frieden*, Hannoversche Beiträge zur politischen Bildung, Band 4, Hannover 1967, 49–69.

⁵¹³ Vgl. *C. Küpper* und *M. Lobner*: Zu einer Diskussion über die Erziehung für den Frieden, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 3, 1967, Heft 4, 81–96.

⁵¹⁴ *G. Picht*: Erziehung als Therapie der Gesellschaft, in: *Pastoraltheologie* 57, 1968, 31–45.

⁵¹⁵ Ebda. 31

⁵¹⁶ Ebda. 38.

⁵¹⁷ Vgl. ebda. 44.

die humanen Bereiche abringen, in denen Menschen menschlich leben können«⁵¹⁸.

Ein Jahr nach Erscheinen der Thesen – 1968 – beschäftigt sich die Studiengesellschaft ein weiteres Mal grundlegend mit dem Thema »Friedensforschung auf dem Gebiet der Pädagogik«⁵¹⁹. Die Erziehung für den Frieden gilt als wissenschaftliche Aufgabe. Die Studiengesellschaft erarbeitet im Hinblick auf die individuellen, sozialen und politischen Aspekte der Friedenserziehung einen Katalog pädagogischer Maßnahmen. Neben der theoretischen Grundlegung der Erziehung für den Frieden sind die empirische erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung, die Friedenserziehung in den einzelnen erzieherischen Bereichen, die Didaktik der Bildungsinhalte und aktuelle Einzelprobleme genannt.

Zahlreiche weitere Beiträge erscheinen während des Zeitraumes von 1968 bis 1971; sie behandeln zwar die erziehungswissenschaftliche Seite unserer Thematik, sind aber größtenteils stark mit der Besprechung anderer Sachprobleme gekoppelt.

Umgreifende Zusammenfassungen oder gar Spektralanalysen treten 1971 auf den Plan, als die Diskussion zur friedenserzieherischen Theorie zu einem gewissen Abschluß gelangt war. Neben der gelungenen thematischen Kurzfassung durch *Dürr*⁵²⁰ dürfte die Spektralanalyse der friedenserzieherischen Fragestellung von *H. O. F. Rest* der besonderen Erwähnung wert sein. Friedenserziehung bedeutet für ihn »Schaffen des Friedens durch Erziehung« und »Sicherung des Friedens durch Erziehung«⁵²¹. Dazu bedarf es der sorgfältigen Eruierung gesellschaftlich-politischer Voraussetzungen sowie bestimmter diagnostischer Hilfsmittel. Seine kritische Erhebung bisher praktizierter und gängiger Modelle und Methoden für die Friedenserziehung vermittelt die Breite des diesbezüglichen Spektrums.

Im Gegensatz zu den vorab besprochenen drei anderen Aufsatzgruppen gibt sich die pädagogisch orientierte wesentlich uneinheitlicher. Der

⁵¹⁸ Ebda. 45.

⁵¹⁹ Vgl. *C. Küpper* und *M. Lobner*: Friedensforschung auf dem Gebiet der Pädagogik, a. a. O. 57–62.

⁵²⁰ Es erschien 1971 eine leicht gekürzte Fassung des theoretischen Vorspanns von *O. Dürrs* Buch: »Frieden – Herausforderung an die Erziehung«, in der Zeitschrift für Religionspädagogik unter dem Titel »Friedenserziehung – Probleme, Thesen, Orientierungshilfen« (26. Jg., 1971, 203–219). Dieser Zeitschriftenbeitrag ist gemeint; im übrigen vergleiche man die Besprechung des Buches.

⁵²¹ Vgl. *H. O. F. Rest*: Möglichkeiten der Friedenserziehung – Spektralanalyse einer Fragestellung –, in: info 6, 1971, Heft 1–4, 1–14; hier 1.

Grund mag darin liegen, daß die erziehungswissenschaftliche Friedensforschung, geht es noch so sehr um erziehungswissenschaftliche Theorien, zugleich immer auch gesellschaftswissenschaftliche, psychologische, sozialpsychologische und zum Teil theologische Argumentationsfäden miteinbringt; die Frage, welchem Bereich in einem Aufsatz Priorität zugeschrieben wird, ist nicht leicht entscheidbar. In den folgenden Beiträgen treten die erziehungswissenschaftlichen Fragen im engeren Sinne in verstärktem Maße auf.

a) C. Küpper und M. Lobner: »Zu einer Diskussion über die Erziehung für den Frieden«. Die Bedeutung der Thesen⁵²² ist im Rahmen dieser Arbeit oft genug herausgestellt worden. Lediglich einige Präzisionen zu den Thesen sollen im folgenden kurz angesprochen werden.

Gamm warnt davor, der Erziehung für den Frieden einen esoterischen Charakter zu verleihen⁵²³. Sie müsse vielmehr in allen didaktischen und methodischen Bezügen voll kontrollierbar und folglich lehrbar sein. Der Ausdruck »Bildungsprinzip« wird von *Derbolav* und *von Hentig* in ihren Stellungnahmen heftig kritisiert. Die Studiengesellschaft artikuliert daraufhin ihre Friedensdefinition nuancierter, um die Rede vom Bildungsprinzip verständlich zu machen. »Friede ist, so scheint uns, nicht nur eine Idee, die an konkreten Konflikten ›als unkündbare, aber niemals einzulösende Aufgabe‹ transparent gemacht werden kann, sondern eine Lebensform, auf die die gesamte Erziehung gerichtet ist.«⁵²⁴.

Der zweiten These stimmen fast alle angesprochenen Wissenschaftler zu.

Die dritte These mit ihrem Postulat der geistigen Erneuerung findet mehrere kritische Anmerkungen. Unter anderem wird bemängelt, sie sei zu sehr einer philosophischen Richtung verhaftet.

Die vierte These veranlaßt zu zahlreichen – meist zustimmenden – Äußerungen. An einzelnen Formulierungen werden Modifikationen vorgenommen.

Die Reaktionen auf die Thesen vermitteln einen ersten Eindruck des friedenserzieherischen Selbstverständnisses. Die Studiengesellschaft hat damit eine Diskussionsplattform geboten, auf der das Selbstverständnis dieses Bereiches sich profilieren kann. Der Erfolg bestätigt dieser

⁵²² Veröffentlicht in: C. Küpper und M. Lobner: Zu einer Diskussion über die Erziehung für den Frieden, in: *Zukunfts- und Friedensforschung/Information* 3, 1967, Heft 4, 81–96.

⁵²³ Vgl. ebda. 87.

⁵²⁴ Ebda. 88.

Form, eine Gesprächsbasis zu schaffen, ihre Fähigkeit, vielleicht regelmäßig zu bestimmten Zeitabschnitten den Gedankenfortschritt der Friedenserziehung zu erheben.

b) *G. Picht*: »Erziehung als Therapie der Gesellschaft«⁵²⁵ behandelt die wechselseitige Beeinflussung von Erziehung und Gesellschaft. Er versucht den Auftrag der Erziehung zu bestimmen, wenn sich in ihr Therapie der Gesellschaft vollziehen soll. Vielleicht bedarf es dazu einer neuen Theorie der Erziehung. »Es ist nicht möglich, die Gesellschaft in die zwei Klassen derer, die schon erzogen sind und befehlen dürfen, und derer, die erst erzogen werden müssen und deshalb zu gehorchen haben, aufzuteilen«⁵²⁶. Erziehung darf nicht auf Kinder und Jugendliche beschränkt werden. »Erziehung begibt sich, wo wir lernen müssen, uns äußerlich umzustellen oder uns innerlich zu wandeln, Erziehung begibt sich, wo wir neue Situationen und Aufgaben zu meistern haben und alte Denkweisen und Gewohnheiten ablegen müssen. Erziehung begibt sich im Bereich der Politik, wo es nötig wird, aus überlieferten Ordnungen und Formen auszubrechen und neue Verantwortungen zu ergreifen«⁵²⁷. Erziehung widerspricht nach *Picht* stets den Konventionen dieser Gesellschaft, die von Mechanismen der Industriekultur beherrscht wird; die Mechanismen übertragen sich unwillkürlich in die Bildungsinstitutionen. Erziehung meint das nonkonformistische Prinzip unserer Gesellschaft schlechthin. Erziehung als Therapie darf sich jedoch keinesfalls den Extremen der resignativen Anpassung und der Revolte verschreiben; sie findet ihre konstruktive Konkretion nach *Picht* in der kritischen Bejahung. Der Verfasser schließt seinen Argumentationsgang mit der Frage nach dem, »was Therapie bedeuten soll, wenn wir den Zustand, den die heutige Gesellschaft, ihre Medizin, ihre Sozialwissenschaft und ihre Pädagogik, Gesundheit nennt, nämlich die reibungslose Anpassung, als einen pathologischen Zustand beschreiben«⁵²⁸.

Pichts Beitrag macht auf mehrere nicht in unsere gängigen Kategorien passenden Phänomene aufmerksam. Erziehung, vornehmlich Erziehung zum Frieden, wird sich den Paradoxien und Antinomien unserer Gesellschaft stellen müssen. *Picht* bietet neue Varianten dessen, was Erziehung in der hochindustrialisierten Gesellschaft zu leisten hat und wie

⁵²⁵ *G. Picht*: Erziehung als Therapie der Gesellschaft, in: Pastoraltheologie 57, 1968, 31–45.

⁵²⁶ Ebda. 33.

⁵²⁷ Ebda. 34.

⁵²⁸ Ebda. 41.

sie zu leisten ist. Die Friedlosigkeit als »Sozial-Produkt« unserer Gesellschaft ruft nach der Friedenserziehung als Therapie.

c) *C. Küpper* und *M. Lobner*: »Friedensforschung auf dem Gebiet der Pädagogik«. Bereits ein Jahr nach Veröffentlichung der Thesen unternimmt die Studiengesellschaft den Versuch, »die bisher sichtbar gewordenen Fragestellungen und Aufgaben zusammenzufassen, um zu einer genaueren Abgrenzung beizutragen und einen systematischen Ansatz für das Gesamtgebiet und für einzelne Arbeiten zu gewinnen«⁵²⁹. Die Studiengesellschaft tut gut daran, daß das allzu Periphere, das selbst in kürzesten Beiträgen noch zur Sprache gebracht wird, ausgesondert wird und die friedenspädagogischen Überlegungen sich auf wesentliche Punkte konzentrieren. Das Verständnis des Friedensbegriffes wird ständig diskutiert werden müssen, da in ihm die Zielvorstellung des friedenserzieherischen Unterrichts sich stets neu ausdrückt. Friedenserziehung wird »Perspektiven für eine neue Gesellschaft und für ein in Struktur und Lehrinhalten erneutes Erziehungssystem entwerfen«⁵³⁰ müssen. Diese Globalforderung enthält viele Teilziele, die in dem Beitrag der Studiengesellschaft angedeutet werden.

Am Schluß des Aufsatzes finden wir erstmalig einen systematischen Entwurf friedenspädagogischer Aufgaben sowie einen Überblick über aktuelle Forschungsvorhaben der Studiengesellschaft. Ein erster Bereich umfaßt Untersuchungen, die in Form von Forschungsberichten die für die Friedenserziehung relevanten Ergebnisse psychologischer, sozialpsychologischer und politikwissenschaftlicher sowie empirisch-pädagogischer Forschung zusammentragen. Der zweite Bereich beinhaltet die Erstellung von Unterrichtsmaterialien, während in einem dritten Bereich Seminare und wissenschaftliche Kolloquien die Arbeit bestimmen.

Der Beitrag leistet eine Bestandsaufnahme und berücksichtigt in erfreulicher Weise die prospektive Dimension. Erziehung zum Frieden verlangt die genaue Kenntnis ihres Standpunktes im Spannungsfeld von lehrenreicher Vergangenheit und aufgaben-trächtiger Zukunft.

d) *H. O. Franco Rest*: »Möglichkeiten der Friedenserziehung – Spektralanalyse einer Fragestellung«⁵³¹ formuliert in einem ersten Abschnitt

⁵²⁹ *C. Küpper* und *M. Lobner*: Friedensforschung auf dem Gebiet der Pädagogik, in: Zukunfts- und Friedensforschung/Information 4, 1968, Heft 3, 57–62; Zitat: 57.

⁵³⁰ *D. Goldschmidt*, nach: ebda. 58.

⁵³¹ *H. O. F. Rest*: Möglichkeiten der Friedenserziehung – Spektralanalyse einer Fragestellung –, in: info 6, 1971, Heft 1–4, 1–14.

das Wesentliche der Friedenserziehung. Sie »dient der Sicherung der hochkomplexen, planetarisch interdependenten Industriegesellschaften nach innen, indirekt auch einer Sicherung nach außen«⁵³². Der Erziehung obliegt die Aufgabe, »das Zusammenleben der Menschen zu sozialisieren und den Bewußtseinshorizont der Menschen in ›weltbürgerlicher Absicht‹ zu erweitern . . .«⁵³³. Friedenserziehung intendiert den Fortschritt der menschlichen Gesellschaft, d. h. »ihr Fragehorizont ist von einem emanzipatorisch-kritischen Interesse als erkenntnisleitendem Prinzip bestimmt«⁵³⁴. Die permanente Information und das Durchschauen gesellschaftlicher Drohstrategien gehört zu den unabdingbaren Aufgaben friedenserzieherischer Tätigkeit. Sie »muß sowohl die emotionalen wie die kognitiven Bedürfnisse und Kategorien im menschlichen Denkprozeß wie in der Bewußtseinsbildung berücksichtigen und entsprechende Techniken entwickeln«⁵³⁵. Konsequente Friedenserziehung wird sich die Konfrontation mit den bestehenden Verhältnissen nicht ersparen können.

Der Verfasser erhebt aus all seinen Überlegungen und genannten Zielvorstellungen seine Forderung nach verstärkter erziehungswissenschaftlicher Forschung. Er versteht sie als »praxisgestaltende und praxisthematisierende Wissenschaft«⁵³⁶. Sein Versuch, die Möglichkeiten der Friedenserziehung zu erheben, beschränkt sich auf die Bestandsaufnahme des an Material und Methoden bereits Vorhandenen. Rests Beitrag liegt in der schon bei der Bücherbesprechung erkannten Tendenz der Jahre 1970/71, die vorhandenen Theorien zu ordnen und zusammenfassend zu präsentieren.

Die von Rest erwähnten gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen gründen auf der Erkenntnis, daß die gesellschaftliche, systemkonforme Normenbildung einerseits und der Mangel an Friedensfähigkeit andererseits eng verquickt sind⁵³⁷. Eine friedliche Gesellschaft ist nur zu erreichen, »wenn die Mehrheit ihrer Glieder fähig ist, sich selbst zu bestimmen«⁵³⁸. Dazu bedarf es der Erziehung zum demokratischen Bewußtsein. Erziehung, die wie die Friedenserziehung konfliktregulierendes Verhalten im gesellschaftlichen Gefüge einüben soll, kann sich vor

⁵³² Ebda. 1.

⁵³³ Ebda. 2.

⁵³⁴ Ebda.

⁵³⁵ Ebda.

⁵³⁶ Vgl. ebda. 3 f.

⁵³⁷ Vgl. ebda. 5.

⁵³⁸ Ebda.

der Stellungnahme »zur positiven Möglichkeit und eventuellen Notwendigkeit der Revolution als taugliches Mittel zur Herstellung von Gerechtigkeit und Frieden«⁵³⁹ nicht drücken. Ihr kommt ferner die Aufgabe zu, nuanciert zwischen den verschiedenen Formen von Gewalt zu unterscheiden. Eine erste Differenzierung zwischen persönlicher und struktureller Gewalt, wie sie *Galtung* vornimmt, mag als Anregung dienen⁵⁴⁰. *Rests* Überlegungen zeigen, wie schwierig es ist, das gesellschaftspolitische Kontinuum einsichtig zu strukturieren. Der Verfasser gibt Hinweise auf Diagnostizierungsmöglichkeiten und stellt einige praktische und praktizierte Modelle und Methoden für die Friedenserziehung dar. Das Spektrum derzeitiger Methoden zeigt bereits eine derart breite Streuung, daß die Friedenspädagogik unter Umständen ermitteln müßte, welche am effektivsten sind und diese dann im Hinblick auf intensivere Ansatzmöglichkeiten verstärkt anwenden.

Rests Aufsatz bietet – als Schlußpunkt dieser Aufsatzbesprechung – noch einmal ein gelungenes Resümee bisheriger Anstrengungen und erster systematischer Praktiken auf dem Gebiet der Friedenserziehung. Man kann mit Recht überrascht sein über die Breite des Spektrums, sollte deswegen jedoch nicht in verdächtige Geschäftigkeit und friedenserzieherische Euphorie verfallen, zumal sie leicht die Tatsache verschleiern, »daß Friedenserziehung nur ein Mosaiksteinchen im Aufbau der Friedensgesellschaft darstellen kann . . .«⁵⁴¹.

III. EINIGE SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Anzahl der friedenserzieherischen Abhandlungen erscheint überraschend groß. Trotz allem gilt die Bundesrepublik in Sachen Friedensforschung/Friedenspädagogik als Entwicklungsland. Ihr diesbezügliches Engagement ist zu dürftig. Es fehlen in erster Linie koordinierende Institutionen größeren Stils. Eine überschaubare Gruppe friedensengagierter Einzelpersonen und Gruppen äußert permanent ihre Vorstellungen zur Förderung des Friedens. Sie betreibt fast ausschließlich die theoretische Fortentwicklung der Friedenspädagogik und unternimmt Anstrengungen zu ihrer praktischen Verwirklichung. Auch die geringfügigen Ansätze, das Literaturfeld der Friedenspädagogik zu strukturieren, reichen nicht aus. Die Forderung nach finanziell abgesicherten,

⁵³⁹ Ebda. 6.

⁵⁴⁰ Vgl. die Erläuterungen oben, Anm. 34.

⁵⁴¹ *H. O. F. Rest: Möglichkeiten der Friedenserziehung . . .*, 3.

unabhängigen Instituten mit einem qualifizierten Mitarbeiterstab muß verstärkt ausgesprochen werden.

Dieser Bericht nun wollte versuchen, bestimmte Tendenzen der friedenspädagogischen Problembehandlung im Spiegel der Fachliteratur zu erheben. Sie abschließend erneut zu resümieren, kann angesichts der im gegebenen Rahmen gebotenen Zusammenfassungen und deutlichen Tendenzbeschreibungen nicht sinnvoll sein. Der Bericht wollte eine Übersicht des friedenserzieherischen Themenkomplexes unter den in der Einleitung genannten Einschränkungen vermitteln. Das friedenspädagogische Feld – das mögen die Erläuterungen gezeigt haben – ist durch eine gewisse thematische Breite charakterisiert, hinter welche nicht zurückgegangen werden kann. Aus »räumlichen« Gründen konnte allerdings nicht auf Vollständigkeit der Darlegung ausgegangen werden. Trotzdem mögen die besprochenen Abhandlungen die ursprüngliche Chiffre »Erziehung zum Frieden« zumindest partiell gefüllt haben. Neben der Information beabsichtigte der Bericht mit kommentierenden Bemerkungen Gesichtspunkte anzudeuten, die sich als im Rahmen der Theorie ausbaufähig anzeigen oder markante Schwächen offensichtlich machen.

Um sinnvoll über die Zielsetzung einer Erziehung zum Frieden reden zu können, bedarf es der Beiträge vieler Wissenschaftszweige, so u. a. der von uns erwähnten Sozialwissenschaften, der Psychologie, der Sozialpsychologie und der Politologie. Dabei darf mit Recht den sozialwissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Untersuchungen eine gewisse Priorität zugestanden werden. Diese Behauptung wurde nur des öfteren ausgesprochen und begründet.

Da Friedenserziehung eine eminent praxisgestaltende Kraft ist, muß sich ihre theoretische Fundierung davor hüten, sich selbstgefälligen und illusionären Spekulationen hinzugeben. Die theoretische Konzeption der Friedenserziehung hat, angefangen vom Einzelbegriff bis zu umfangreicheren Begründungszusammenhängen, ihre direkte Disposition für Praktikabilität offensichtlich zu machen. Friedenserzieherische Theorie gibt das strategische Konzept zur Schaffung eines Friedensklimas mittels pädagogischer Fähigkeiten an die Hand.

Alle Darlegungen wollten friedensrelevante Elemente des menschlichen Zusammenlebens und der individuellen Konstitution aufzeigen. Der Bericht intendierte eine Sensibilisierung, um im alltäglichen Mensch-Welt-Funktionsgesamt Punkte zu entdecken, an denen Menschen Friedlosigkeit initiieren oder den Frieden fördern.

Friedenserziehung postuliert die Aneignung neuer Tugenden für die Zukunft. Ohne die Entwicklung einer fundamentalen Friedensbereitschaft und ohne die prinzipielle Befähigung zur Konfliktbewältigung kann die Zukunft nicht überstanden werden. Unsere bisherige gesamte Erziehung war und ist von »Laß-nichts-auf-dir-sitzen«, »Wehr-dich«- und »Schlag-zurück«-Imperativen verseucht. Erziehung zum Frieden eröffnet hier Alternativen, die jedoch Klugheit statt Feigheit, Beherrschung statt Hasenfüßigkeit voraussetzen. Friedenspädagogik disqualifiziert die alte »holzschnittgrobe Primitivpädagogik des volkstümlichen Ehrbewußtsein«⁵⁴². Erziehung zum Frieden führt zu völlig neuen Denkkategorien; sie fordert »Phantasie, die Mutter der Tugenden von morgen«⁵⁴³. Es ist der Friedenserziehung eigentümlich, daß sie mit den etablierten Ordnungen in Konflikt gerät. Die Friedenspädagogik wird angesichts ihrer gesellschaftlichen Subversivität ihre destruktiven und konstruktiven Aktivitäten, mit denen sie an ein System herangeht, sehr differenziert abwägen müssen. Die Strategie, mit der Erziehung zum Frieden ihre produktive Utopie in unsere Rüstungsgesellschaft einträgt, impliziert eine ausgeprägte rationale und emotionale Feinfühligkeit. Weder Schock-Methoden noch »Keep-smiling-Background« dürften angemessen sein. Der von den Menschen ersehnte Frieden gelingt nur aufgrund einer außerordentlichen rationalen Anstrengung, die moralische Konsequenzen beinhaltet. Die Notwendigkeit des Friedens, die oft nur appellatorisch beschworen wird, erfährt in der Friedenspädagogik die Artikulation ihrer rationalen Evidenz. Das fatal törichte Gerede von den vermeintlichen Sachzwängen zum Krieg verblaßt vor der »Unvermeidbarkeit des Friedens«, um welche Friedenserziehung thematisch immer kreist. Erziehung zum Frieden muß einsichtig machen, daß ihr »Gegenstand«, der Frieden, nicht für eine Gruppe von Wissenschaftlern *die* gefundene Idee zur Konstituierung einer neuen Wissenschaftsrichtung, der Friedensforschung, darstellt, sondern *die* existentielle Entscheidungskategorie unserer heutigen Situation ausmacht.

Die Literaturbesprechung des friedenspädagogischen Sektors hat gezeigt, daß die theoretische Fundierung der Friedenserziehung 1970 zu

⁵⁴² Mir lag ein instruktiver Kurzartikel von *Peter Körfggen* unter dem Titel »Klugheit ist nicht Feigheit – Strategisches Konzept zur Verbreitung des Friedensgedankens« vor (siehe: Nordwest-Zeitung [Oldenburg] vom 29. 5. 1972, Feuilleton).

⁵⁴³ Vgl. hierzu: *D. Sölle*: Phantasie und Gehorsam, Überlegungen zu einer künftigen christlichen Ethik, Stuttgart 1970 (4. Aufl.), 67 ff.

einem gewissen vorläufigen Abschluß gelangt war, d. h. man hatte das Spektrum friedenspädagogisch relevanter Aspekte erfaßt. In der darauf folgenden Phase widmete man sich verstärkt der methodischen Fragestellung. Auch in den kommenden Jahren – dazu bedarf es keines prophetischen Weitblicks – dürfte sich neben der laufenden selbstverständlichen Aufarbeitung im Bereich friedenserzieherischer Theorie der Entwicklungsfortschritt vornehmlich auf die methodische Verwirklichung aufgestellter Konzepte konzentrieren. Der Friedenserziehung bietet sich hier die Chance, die fachinterne Diskussionsschwelle zu überschreiten und alle von ihr Anzusprechenden – das ist letztlich die gesamte Gesellschaft – in die Diskussion um ihre Verwirklichung miteinzubeziehen. Die Phase harter »Öffentlichkeitsarbeit« entscheidet über die Qualität friedenspädagogischer »Vorarbeiten«.

Was die »Erziehung zum Frieden« an inhaltlichen Momenten zu vermitteln hat, ist innerhalb dieses Berichtes oftmals und präzise gesagt worden. Sie wird immer die Notwendigkeit des Friedens im technischen Zeitalter als Prämisse aller Überlegungen und Anstrengungen manifest zu machen haben. Sie wird den Frieden nicht als rosige Zukunft demonstrieren können, sie wird aber um so deutlicher zu sagen haben, daß es heutzutage zum Frieden keine Alternative mehr gibt.