

WOLFGANG SANDER (ALSFELD)

DIE NULL-LÖSUNG UND DIE FRIEDENSERZIEHUNG

ODER: WARUM DIE FRIEDENSERZIEHUNG UMLERNEN MUSS

Hat der Nato-Nachrüstungsbeschuß vielleicht doch mit dazu beigetragen, den Weg für sehr weitreichende Abrüstungsinitiativen zu bahnen? Und: wenn Schüler und Schülerinnen zu gewaltfreiem Verhalten befähigt werden – ist das ein wesentlicher Beitrag zur Sicherung des politischen Friedens?

Als diese Zeilen geschrieben wurden, war noch nicht abzusehen, wie die Bundesregierung letztlich auf den Vorschlag der Sowjetunion und der USA reagieren würde, sämtliche atomar bestückten Mittelstreckenraketen mit einer Reichweite über 500 Kilometer aus Europa abzuziehen.

Erkennbar ist immerhin: Mit größter Wahrscheinlichkeit werden Raketen mit einer Reichweite über 1000 km (also in erster Linie die sowjetischen SS 20 und die amerikanischen Pershing II, um die der Streit in der Nachrüstungsdebatte Anfang der achtziger Jahre ging) abgebaut. Es gibt eine gute Chance, darüber hinaus auch Mittelstreckenraketen mit einer Reichweite von 500 bis 1000 km zu verschrotten.

Erkennbar ist aber auch: In einem Moment, da die Entscheidung über einen sehr weitreichenden Abrüstungsvorschlag faktisch nicht mehr in Moskau und Washington (hier besteht Konsens zwischen den Supermächten), sondern in Bonn liegt und durch eine zögerliche Haltung der Bundesregierung die Chance der Abrüstung gefährdet wird, war von der deutschen Friedensbewegung zunächst fast nichts mehr zu hören. In dem Moment also, wo durch öffentlichen Druck auf eine unentschlossene Bundesregierung eine reale Chance der Einflußnahme auf die Abrüstungspolitik bestünde, hatte sich eine seltsame Mischung von Resignation und Verblüffung breit gemacht.

FRIEDENSPÄDAGOGISCHE NULL-LÖSUNG

Nicht minder scheint dies für die Friedenserziehung zu gelten. Auch wenn dieser Befund empirisch nicht abgesichert ist, so drängt sich doch beim Gespräch mit vielen friedenspädagogisch engagierten Lehrern der Eindruck auf, daß die aktuelle abrüstungspolitische Diskussionslage eine erhebliche Ratlosigkeit hinterlassen hat, was den adäquaten pädagogischen Umgang mit ihr anbelangt.

Anstatt daß die aktuelle Diskussion als willkommenen Anlaß für friedenspädagogisch orientierte Unterrichtseinheiten genutzt wird,

droht vielerorts eher die friedenspädagogische Null-Lösung. So hatte man sich den Einstieg in einen möglichen Ausstieg aus der atomaren Bedrohung nun doch nicht vorgestellt: Gorbatschow und Reagan (!) als überzeugende Friedenspolitiker, Genscher und Schmidt (1), die einstigen Initiatoren des NATO-Doppelbeschlusses und damit der Nachrüstung, in vorderster Front der Abrüstungsbefürworter, und dies angesichts einer fast bedeutungslos gewordenen Friedensbewegung.

Eine genauere Betrachtung der Grundannahmen, die das friedenspädagogische „Klima“ Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre im engeren und weiteren Umfeld der Friedensbewegung geprägt haben, läßt freilich diese Ratlosigkeit schon als weniger erstaunlich erscheinen. Die These, die im folgenden begründet und unter dem Aspekt möglicher Konsequenzen für die Friedenserziehung diskutiert werden soll, lautet: Wesentliche Grundannahmen der friedenspädagogischen Konzepte, die Anfang der achtziger Jahre im Umfeld der Friedensbewegung populär geworden

sind, sind sachlich und pädagogisch nicht haltbar sowie unter dem Aspekt eines pädagogischen Beitrags zur Friedenssicherung bestenfalls unfruchtbar und schlimmstenfalls kontraproduktiv.

Es sind vor allem zwei Grundpositionen, die in diesem Sinne durch die aktuelle abrüstungspolitische Debatte um die sogenannte Null-Lösung desavouiert worden sind.

HAT HELMUT SCHMIDT RECHT?

Erstens hat sich die vom Engagement in der Friedensbewegung getragene Ansicht, Friedenserziehung könne nur dann wirksam werden, wenn sie von einer klaren friedenspolitischen Perspektive (im Sinne der Friedensbewegung) geleitet ist, als irreführend erwiesen. Als Beispiel für die weitverbreitete Ansicht bei friedensbewegten Lehrern und Lehrerinnen, die Friedenserziehung bedürfe einer eindeutigen und verbindlichen ethischen und politischen Orientierung, sei aus einem Aufsatz von Peter Kern zitiert:

„Die Öko-Ethik legitimiert das eindeutige

Nein zur atomaren Hochrüstung und fordert verbindlich, Wege für einen innovativen Frieden zu suchen, wie er von einer sich recht verstehenden Friedensbewegung gegangen wird ... Im Blick auf die Behandlung der sog. Nachrüstung im Unterricht aus der Sicht dieser Öko-Ethik heißt das konkret: Die Nachrüstung (und die Nach-Nach-Rüstung ... in Ost und West!) ist ethisch verwerflich und abzulehnen; politisch ist sie unverzüglich rückgängig zu machen.“ (2)

Nun scheint sich realpolitisch zu erweisen, daß der Nachrüstungsbeschuß der NATO dazu beigetragen hat, den Weg für eine sehr weitreichende Abrüstungsinitiative zu bahnen. Andere Faktoren wie eine verändernde Definition der eigenen Interessenlage in der Sowjetunion, eine bestimmte innenpolitische Konstellation in den USA und die geringe Neigung westeuropäischer Regierungen, sich einen erneuten innenpolitischen Konflikt von der Qualität der Nachrüstungsdebatte aufzuladen, kommen hinzu. Aber es muß doch festgehalten werden, daß ohne den NATO-Doppelbeschuß von 1979 die Abrüstungsdiskussion kaum mit dieser Dynamik in Gang gekommen wäre.

Wo die Friedenserziehung sich normativ als pädagogischer Beitrag zum politischen Kampf gegen den NATO-Doppelbeschuß verstanden hat, steht sie heute vor einem fatalen Ergebnis: Weil die Nachrüstung zunächst nicht verhindert werden konnte, hat eine solche Friedenserziehung Resignation gefördert, und weil der NATO-Doppelbeschuß letztlich wieder Erwartungen an Abrüstungsverhandlungen mit ermöglicht hat, hat sie Desorientierung bewirkt.

FALSCH PROJEKTIONEN

Als nicht minder problematisch hat sich zweitens ein Verständnis von Friedenserziehung erwiesen, das Erziehung zum Frieden primär als

pädagogische Arbeit im sozialen Nahbereich der Lernenden versteht und in erster Linie zu gewaltfreiem Verhalten im Alltag befähigen will. Geleitet von einem sehr weiten Friedensbegriff, der auf die Überwindung aller Formen unfriedlichen Verhaltens, von manifester und latenter Gewalt zielt, soll durch kleine Schritte, wie z.B. die Entwicklung von Konkurrenzfreien Gesellschaftsspielen, Friedensfähigkeit erlernt und auf diesem Wege ein Beitrag zu einer künftigen friedlichen Welt geleistet werden (3).

Damit die folgende Kritik an diesem Konzept nicht mißverstanden wird, sei hervorgehoben: Die Befähigung zur gewaltfreien Lösung zwischenmenschlicher Konflikte ist ein legitimes Ziel sozialer Lernens, weil es sich in einer Gesellschaft, in der diese Fähigkeit verbreitet ist, angenehmer lebt als in einem Zustand des latenten Bürgerkrieges. Ein wesentlicher Beitrag zur Sicherung und Entwicklung des politischen Friedens ist eine solche Erziehung deshalb noch nicht.

Eher besteht die Gefahr, daß durch falsche Analogien zwischen dem Verhalten im sozialen Nahbereich und den Strukturen und Prozessen internationaler Politik ideologisch verzerrte Politikbilder vermittelt werden. Gesellschaften sind keine ins Große projizierten Kleingruppen, und Konflikte in der Familie oder der Schulklasse laufen nach anderen Regeln ab als Konflikte zwischen Staaten.

Auch dies läßt sich an der aktuellen abrüstungspolitischen Konstellation beispielhaft erkennen. Offensichtlich resultieren die derzeitigen Abrüstungschancen nicht aus einer erfolgreichen Erziehung der handelnden Politiker zu gewaltfreiem Sozialverhalten, sondern aus einer bestimmten Interessen- und Machtkonstellation innerhalb der und zwischen den beteiligten

Staaten. Allerdings sind solche Interessen- und Machtkonstellationen sowie die Art und Weise, wie sie politisch wahrgenommen und welche Konsequenzen aus ihnen gezogen werden, nicht naturgegeben, sondern durch das politische Verhalten der Bürger beeinflussbar.

EIN ANDERES KONZEPT DER FRIEDENSERZIEHUNG

An dieser Stelle hätte ein realistisches und pädagogisch verantwortbares Konzept der Friedenserziehung anzusetzen. Mit den folgenden Thesen soll versucht werden, Konturen eines solchen Konzepts in Stichworten zu umreißen (4).

1. Die Friedenserziehung darf nicht mit der illusionären Erwartung überfrachtet werden, sie könne unmittelbar durch pädagogisches Handeln Kriege verhindern und Frieden schaffen. Die Sicherung und Entwicklung des Friedens ist in erster Linie eine politische, nicht eine pädagogische Aufgabe. Der Beitrag der Friedenserziehung zur Sicherung und Entwicklung des Friedens besteht in der Befähigung der Lernenden, „als mündige Bürger zu einer aktiven und kritischen Mitgestaltung der Friedenspolitik in der Lage zu sein.“ (5) Friedenserziehung muß daher als Teilbereich politischer Bildung verstanden werden, ohne deshalb auf das Fach Politik (bzw. Gesellschaftslehre, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde usw.) beschränkt bleiben zu müssen (6).

2. Friedenserziehung ist normativ auf die Förderung des Friedens festgelegt. Diese Festlegung ist politisch unumstritten (keine politische Gruppierung in der Bundesrepublik hält den Krieg für ein legitimes Mittel der Politik), wissenschaftlich begründbar (die katastrophalen Folgen eines modernen Krieges zwischen hochindustrialisierten Gesellschaften sind vorhersehbar) und im übrigen durch das Grundgesetz gedeckt (Präambel sowie Artikel 1 und 26).

Da aber keine der vielfältigen friedenspolitischen Positionen und Strategien mit hinreichender Legitimität den Anspruch erheben kann, den einzig erfolgversprechenden Weg zur dauerhaften Sicherung des Friedens weisen zu können, darf die Friedenserziehung um der Mündigkeit der Schüler willen in der tagespolitischen Auseinandersetzung nicht Partei ergreifen. Die problematischen Folgen einer solchen Parteinehmer dürften in der Nachrüstungsdebatte deutlich geworden sein. Die Friedenserziehung muß vielmehr die in Wissenschaft und Politik diskutierten Alternativen didaktisch erschließen und die Lernenden zu eigenständiger, rationaler Urteilsbildung befähigen.

3. Eine solche Urteilsbildung beschränkt sich nicht auf die bloße Wahl zwischen vorgegebenen Alternativen. Sie schließt vielmehr die kri-



Emotionale Lernziele sind nicht zu verachten: Die Schülerinnen und Schüler der Theodor-Haubach-Schule in Hamburg haben anläßlich des Antriebstages Friedenstauben gemalt. Foto: Meyborg

Reicht es denn, mit ihren/seinen Schülerinnen und Schülern gemeinsam auf die Straße zu gehen? Unser Foto zeigt eine Hamburger Schulklassse während einer bundesweiten Aktionswoche gegen US-Raketen. Foto: Meyborg

Friedenserziehung

tische Analyse friedenspolitischer Konzepte auf ihre Implikationen hin ein (z.B. Feindbilder, Schlimmster-Fall-Denken). Sie beinhaltet ferner die Fähigkeit, über den Tag hinaus zu denken, konkrete Utopien in der Friedenspolitik zu prüfen oder zu entwickeln, die jedoch an die Analyse der realen historischen und politischen Situation angebunden bleiben müssen.

4. Diese Analyse der realen historischen und politischen Rahmenbedingungen, die den Hintergrund für konkretes friedenspolitisches Handeln bilden, gehört zu den zentralen inhaltlichen Schwerpunkten der Friedenserziehung. Ohne eine hinreichende Kenntnis beispielsweise der Nachkriegsentwicklung in Europa, der Geschichte des Ost-West-Konflikts, der weltweiten Rolle und Interessen der Supermächte oder der militärstrategischen Logiken der Bündnisysteme ist rationale Urteilsbil-

dung im Bereich der Friedenspolitik schwerlich möglich.

5. Gerade für die didaktische Erschließung dieser Problemzusammenhänge würde sich die aktuelle abrüstungspolitische Diskussion um die „doppelte Null-Lösung“ als Unterrichtsthema anbieten. Ausgehend von dieser Diskussion könnten im Unterricht mehrere Punkte angegangen werden: die Interessenslage der Supermächte und ihrer europäischen Verbündeten, der derzeitige Stand der Rüstung in Europa und seine historischen, politischen und militärstrategischen Hintergründe, die Spannung zwischen militärstrategischer Logik und der politischen Aufgabe der Friedenssicherung sowie Perspektiven einer dauerhaften Friedensordnung für Europa.

Allerdings setzt dies die Bereitschaft der Friedenspädagogen voraus, sich selbst intensiv

auf die immanente Logik politischer und militärstrategischer Positionen einzulassen, die ihrer eigenen entgegenstehen und die unterschiedlichen Positionen in didaktisch angemessener Reduktion, aber in ihren Kernaussagen unverfälscht den Lernenden bekannt zu machen.

6. Friedenserziehung wird hier im Anschluß an Hans Jochen Gamm in erster Linie als „kognitive Einführung in die geschichtlich gewordene Welt“ (7) verstanden. Dies schließt weder ein schülergerechtes didaktisches Vorgehen im Unterricht noch eine affektive Komponente der Friedenserziehung aus. Die affektive Komponente darf jedoch nicht zum Selbstzweck werden. Affektives Lernen in der Friedenserziehung soll rationale Urteilsbildung erleichtern, etwa indem irrationale, internalisierte Feindbilder problematisiert oder angstbesetzte Abwehr gegen die Beschäftigung mit dem Thema Friedenspolitik abgebaut werden, aber dieses affektive Lernen darf nicht an die Stelle sachbezogener Reflexion treten.

Auch und gerade für die Friedenserziehung gilt, was Klaus Mollenhauer einmal über Erziehung allgemein gesagt hat: „Sie kann nicht mehr sein als organisierte Aufklärung; darin liegt ihre Macht wie ihre Ohnmacht.“ (8)

Anmerkungen

(1) Vgl. den Beitrag von Helmut Schmidt „Null-Lösung: im deutschen Interesse“ in Die Zeit Nr. 20 vom 8. Mai 1987, S. 3

(2) Peter Kern: Allgemeinbildung und Friede – Pluralismus oder allgemeinverbindliche Öko-Ethik? In: Peter Heitkampfer/Rolf Huschke-Rhein (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim und Basel 1986, S. 17

(3) Vgl. etwa Hans Niklas: Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983

(4) Vgl. ausführlicher meinen Beitrag „(Wie) ist Frieden lehrbar? Friedenserziehung als Aufgabe politischer Bildung“ in Forum Politische Bildung 2/85 (hrsg. vom Landesverband Hessen der Deutschen Vereinigung für politische Bildung); als ein Beispiel dafür, wie ich mir die Konkretisierung dieses Konzepts vorstelle, vgl. Wolfgang Sander: Mahnungen – Die Friedensverantwortung der Christen in beiden deutschen Staaten – Eine Unterrichtseinheit zur Friedenserziehung im Religionsunterricht (10. Schuljahr). In: Die Frage nach der deutschen Identität. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 221, Bonn 1985

(5) Empfehlung der Kultusminister und -senatoren der Länder Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen zu „Friedenserziehung in der Schule“. Hier zit. nach bildungspolitische Informationen, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, 1/83, S. 5

(6) Vgl. generell zum Problem fächerübergreifender politischer Bildung Wolfgang Sander (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. Stuttgart 1985; zu fächerübergreifenden Aspekten der Friedenserziehung siehe Brigitte Reich/Norbert H. Weber (Hrsg.): Unterricht im Dienste des Friedens. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I. Düsseldorf 1984

(7) Hans-Jochen Gamm: 8 Thesen zur Friedenserziehung. In: betriefft: erziehung 12/83, S. 30

(8) Klaus Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972, S. 81



Friedensbotschaften steigen an Luftballons zum Himmel – statt der gefürchteten Raketen. Betroffen und gerührt sehen wir den Kindern der Theodor-Haubach-Schule zu. Dem emotionalen Lernen muß noch etwas anderes folgen. Foto: Meyborg.