

Artikel für die DDS- September 2009

Erwin Schelbert, Studiengesellschaft für Friedensforschung e.V. , GEW-Mitglied

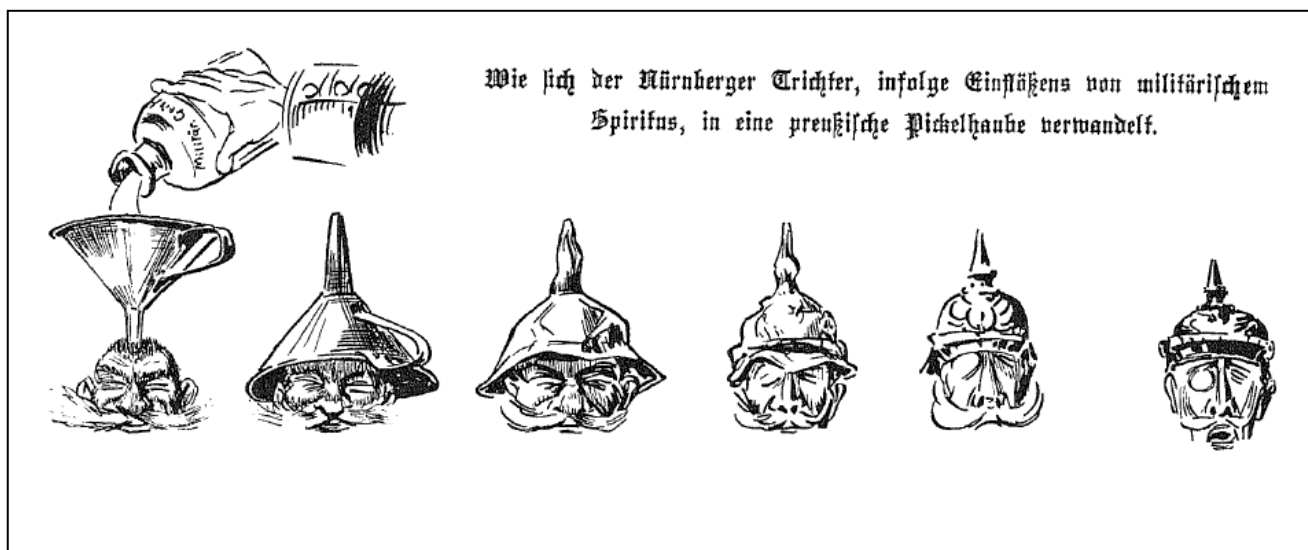
Friedenserziehung in der Schule – Grundfragen

1. Historischer Rückblick

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges mit seinen irrsinnigen Zerstörungen war in den Anfangsjahren der neuen Bundesrepublik in der Bevölkerung noch mehrheitlich der Wunsch „Nie wieder Krieg“ lebendig. Währenddessen wurde von maßgeblichen politischen Kräften jedoch bereits konsequent die Wiederbewaffnung vorangetrieben, die dann zum Aufbau der Bundeswehr und 1955 zum Beitritt zur NATO führte.

Die Psychotherapeutin *Christel Küpper*, die schon vor dem Krieg und wieder seit Kriegsende in verschiedenen Organisationen mitwirkte, um diese bedrohliche Entwicklung zu verhindern, erkannte jedoch sehr früh, dass es in Deutschland noch keine systematische Forschung zu den Bedingungen und Möglichkeiten des Friedens und der Friedenserziehung gab.

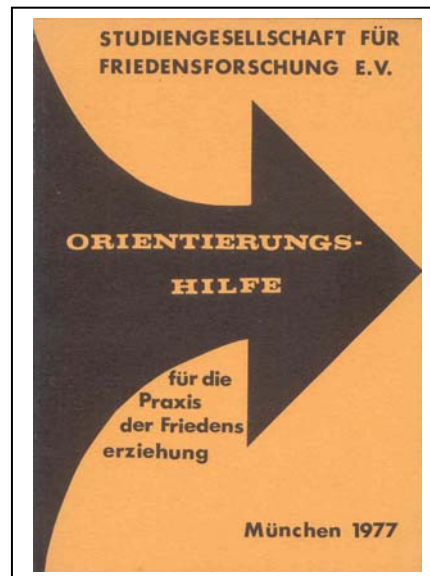
Die theoretischen Schriften zum Pazifismus aus dem 19. und dem Beginn des 20. Jahrhunderts (Bertha von Suttner) waren wenig verbreitet und konnten die ganz anderen pädagogischen Zielsetzungen aus dem Geist des preußischen Militarismus kaum beeinflussen. Da hieß es: „Alles unnötige Rasonnieren und Diskutieren mit der Jugend ist zu vermeiden, damit sie früh lerne, ohne Widerspruch den vorgeschriebenen Gesetzen zu folgen und sich willig der bestehenden Obrigkeit zu unterwerfen.“ Solche Geisteshaltung führte direkt von Kaisers Geburtstag zum Führergeburtstag, vom Sedantag nach Stalingrad.



Die Forderung "Nie wieder Krieg" muss deshalb nach 1945 auch in einer ganz anderen Friedenspädagogik ihren Ausdruck finden, das war für *Christel Küpper* eines der wichtigsten Anliegen. Gustav Heinemann, mit dem sie gemeinsam in der „Notgemeinschaft für den Frieden“ gegen die Wiederaufrüstung eintrat, hat es in dem berühmten Wort verdeutlicht: „Nicht der Krieg ist der Ernstfall, in dem der Mann sich zu bewähren habe, wie meine Generation in der kaiserlichen Zeit auf den Schulbänken lernte, sondern der Frieden ist der Ernstfall, in dem wir uns alle zu bewähren haben.“ Aber wie kann dieser Anspruch in der Friedenserziehung realisiert werden? Dazu gab es kaum fundierte Überlegungen oder gar Konzepte.

Die 1958 in München – u.a. von *Christel Küpper* - gegründete „Studiengesellschaft für Friedensforschung“ legte deshalb ganz bewusst von Anfang an einen Hauptschwerpunkt auf die Friedenserziehung. Damit war sie wohl eine der ersten Institutionen in Deutschland, die sich systematisch mit Forschung über Frieden, Friedenspädagogik und schulische Friedenserziehung befasste. Eine Vielzahl von Veröffentlichungen – Forschungsberichte, Theoriediskussion und auch Praxiskonzepte mit Handreichungen – spiegelt die Entwicklung in der jungen Bundesrepublik wider.

Einen Höhepunkt in dieser Entwicklung stellte die breite Fachdiskussion dar, die 1967 durch die „Thesen über Erziehung für den Frieden“ in Gang gesetzt wurde. Sie wurden einem Kreis von 27 Wissenschaftlern vorgelegt, von denen sich viele namhafte Vertreter in ausführlichen Stellungnahmen dazu äußerten (u.a. Flechtheim, Gamm, Hentig).



Wenn man heute alle diese Überlegungen zur Friedenserziehung aus den verschiedenen Phasen der wissenschaftlichen Diskussion in der Studiengesellschaft von den Anfängen an auf dem Hintergrund der politischen Realität verfolgt, muss man feststellen, dass trotz erheblichen Wandels begrifflicher und konzeptueller Sichtweise doch alle Positionen heute noch ihre Berechtigung und Gültigkeit haben. Manche klingen sogar erschreckend gegenwartsbezogen, wenn man an neuerliche politische „Roll-back“-Entwicklungen denkt, wie die Antwort auf die Bundestagsanfrage zur Rolle der Bundeswehr an Schulen vom Juli dieses Jahres.

Die wesentlichen Grundparadigmen seien deshalb kurz dargestellt:

Entwicklung der Friedenserziehung

a) In den Anfängen der Friedensforschung und –erziehung der 50er Jahre war die Unesco-Erklärung erkenntnisleitend: „Da Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen, muss in den Köpfen der Menschen Vorsorge für den Frieden getroffen werden.“ Dies ist zwar zutreffend und machte deutlich, dass Kriege keine ausbrechenden Naturkatastrophen sind, sondern das Werk von Menschen, aber die Aussage trifft nur die halbe Wahrheit. Die Bemühung um Überwindung von Vorurteilen und nationalen Stereotypen, an der vorrangig gearbeitet wurde, war wichtig, aber die gesellschaftlichen und politischen Strukturen blieben dabei außer Acht. Krieg und Friedlosigkeit lassen sich nicht nur auf individuelles Fehlverhalten reduzieren.



b) In den Anfängen der 60er Jahre machten sich die Einflüsse der Lernpsychologie und Verhaltensforschung bemerkbar. Frieden wurde als „Prozess der Maximierung von Konfliktlösungen und Minimierung von Gewaltanwendung und Unterdrückung“ gesehen, d.h. nicht mehr nur im Sinne eines „negativen Friedensbegriffes“ als Zustand des Nicht-Krieges, sondern positiv als Prozess mit bestimmten Entwicklungsqualitäten. Entsprechend den politischen Entwürfen für internationale Kooperations- und Integrationsmodelle standen im Erziehungsbereich nun Bemühungen um Zusammenarbeit und Solidarität von Gruppen im Vordergrund.

c) Das Ende der 60er Jahre war geprägt von den Untersuchungen der kritischen Friedensforschung. Dieter Senghaas und Johan Galtung führten neue Begriffe wie die „organisierte Friedlosigkeit“ und die „strukturelle Gewalt“ ein, um den unzulänglichen Begriff „Krieg“ mit seiner Fixierung auf Waffengewalt zu erweitern und zu vertiefen. Kritischer Friedenserziehung ging es demgemäß um die Er-

ziehung zu gesellschaftskritischem Bewusstsein zur Überwindung von Gewalt durch politische Aktivität. Dabei sind individuelle Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit natürlich wichtig, aber hinzu kommen muss der Handlungsaspekt in Bezug zum jeweiligen sozialen Umfeld.

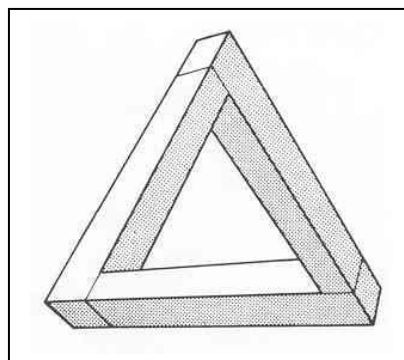
d) Dieses Ziel des aktiven Friedenshandelns für die Friedenspädagogik ging in der Nach-68er-Phase der 70er Jahre einher mit dem Aufkommen der sozialen Bewegungen. Für die Friedenspädagogik bedeutete dies folglich nicht Erziehung zu Friedlichkeit, sondern zur Fähigkeit, Frieden durch kollektives Handeln zu erreichen. Das sollte nichts mit einer Anleitung zum „Seid-nett-zueinander“ zu tun haben, vielmehr bedeutete es das Erlernen von Handlungsfähigkeit zur Veränderung unfriedlicher, gewaltförmiger Strukturen.

Während in den sozialen Bewegungen (Friedensbewegung, Anti-Atombewegung, Frauenbewegung, Umweltbewegung) sehr kreativ alternative Konzepte von Praxis entwickelt und erprobt wurden (Mediation, Gewaltfreie Aktion, Konfliktregulation, Lernen von Zivilcourage, alternative Energieformen usw.), gab es im Bereich der schulischen Friedenserziehung in den folgenden Jahren kaum nennenswerte neue Impulse.

In diese Zeit fällt auch die höchst kontroverse Diskussion, die vom Versuch ausging, eine KMK-Empfehlung zu „Friedenssicherung und Bundeswehr“ in der Schule zu erlassen. Die zunehmende Zahl von Wehrdienstverweigerern, besonders bei den Abiturienten, hatte 1980 den Verteidigungsminister alarmiert. Der Wunsch, mit Hilfe der Schule soziale und politische Probleme durch entsprechende Beeinflussung der Schüler im Staatssinne zu reparieren, war nicht neu. Nach zweieinhalb jähriger Debatte in der KMK konnte man sich allerdings auf keine gemeinsame Entschließung einigen, so dass es zu 2 unterschiedlichen Empfehlungen kam, einerseits einer mehr oder weniger regierungskonformen, indoktrinativ wirkenden für die A-Länder (CDU-regiert) und andererseits einer moderateren für die B-Länder (SPD-regiert). Selbst ein konservativer Theoretiker politischer Bildung, Bernhard Sutor, meinte zur Kontroverse: „ Es ist nicht Aufgabe der Schule, die offizielle Politik bei den Schülern zu propagieren....“ und „Ich kann mich auch nicht dazu verstehen, der Schule unmittelbar das Ziel zuzuschreiben, in den Schülern Verteidigungsbereitschaft zu entwickeln, also etwa die Bereitschaft, die offizielle Politik zu unterstützen und den Wehrdienst zu leisten.“

e) Erst in den 90er Jahren kamen wieder neue Akzente in die Diskussion über die Möglichkeiten der Friedenserziehung. Die Studiengesellschaft für Friedensforschung hat darauf keinen direkten Einfluss mehr genommen, weil sich einerseits eine Reihe anderer Institutionen im universitären und außeruniversitären Bereich gebildet hatten (z.B. Institut für Friedenspädagogik Tübingen, Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik AGFP), die sich ausschließlich mit Friedenspädagogik befassten. Andererseits gestaltete sich die politische und gesellschaftliche Entwicklung (Nachrüstung, Kalter Krieg, Friedensbewegung, Rechtsextremismus, Umwelt, Globalisierung, EU) zunehmend dramatisch, so dass die Studiengesellschaft schwerpunktmäßig zu diesen Fragen Stellung nehmen wollte, insbesondere durch die Herausgabe der „Denkanstöße“, einer Publikationsreihe für die breite Öffentlichkeit, die bis heute erscheint.

Die Ergebnisse der Friedens- und Konfliktforschung und die Erfahrungen, die mit den verschiedenen Formen der zivilen Konfliktbearbeitung gemacht wurden fanden auch Eingang in die schulische Friedenserziehung und führten zu einer Erweiterung des Verständnisses von Frieden und Friedensentwicklung. In einer ganzheitlichen Sichtweise geht es dabei um die Gestaltung einer „Friedenskultur“. Begreift man Kultur dabei als Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Gesellschaft mit ihren zugrunde liegenden Haltungen und Werteinstellungen, dann zielt Friedenskultur im umfassenden Sinne auf eine gewaltfreie Konfliktregelung in allen diesen vielfältigen Lebensformen.



Ein wahrlich hoher Anspruch, der natürlich nicht nur die Schule betrifft, sondern alle Sozialisationsfelder (Familie, Freizeitpädagogik usw.) und alle Bildungsbereiche (Politische Bildung, Soziales Lernen, Wirtschaft, Umweltbildung usw.). Die Unesco hat zu einer Dekade der Friedenskultur in Schulen aufgerufen und Leitlinien für Projektschulen zur Umsetzung dieses Gedanken entwickelt. Erfreulicherweise gibt es mittlerweile schon ein großes Netzwerk von Pro-

und bestimmte Kommunikationsmuster praktizieren, in diesem Sinne gewaltförmig wirken (können), wird oft übersehen.

Anpassungs-, Loyalitäts- und Konformitätsforderungen in impliziter oder expliziter Form bis zur erwarteten Unterwerfung sind system- bzw. strukturimmanente gewaltförmige Zwänge. Gerade für die Schule als Erziehungsinstitution gelten natürlich auch bestimmte strukturelle Wirkungsmechanismen, die Friedenserziehung beeinflussen, erschweren oder gar konterkarieren. Auch die Rolle der verbeamteten Lehrkräfte und Erzieher ist von diesen Momenten geprägt.

Wie beim Friedensbegriff ist auch die Gewaltdefinition deshalb wichtig, weil bereits Hinweise auf Ursachen von Gewalt enthalten sind (z.B. strukturelle Gegebenheiten wie Ungerechtigkeit), was ja für den Erziehungsprozess, der Gewaltabbau anstrebt, von Bedeutung ist.

Nur am Rande sei auf darauf hingewiesen, dass vereinfachende individualpsychologische Deutungen von Gewaltursachen wenig hilfreich sind, wenn auf den Aggressions- oder Todestrieb zurückgegriffen wird und gar als Erklärungsmuster von Krieg und Gewalt die vermeintlich angeborene Destruktivität des Menschen im Sinne einer anthropologischen Gesetzmäßigkeit herhalten muss. Die Forschung sowohl im Bereich der Individual- als auch der Sozialpsychologie hat hier noch zu wenig gesicherte Erklärungsmodelle, um die Entstehung von Gewalt beim Einzelnen und in Kollektiven zu verstehen. Wichtig erscheint dagegen die Frage nach den psychischen Motiven, die die Bereitschaft zu Gewalt oder Frieden fördern oder behindern.

4. Konflikte – darf es die geben?

Eine menschliche Gesellschaft ohne Meinungsverschiedenheiten, Spannungen, Zu- und Abneigungen, Interessengegensätze und daraus folgenden Konflikten ist nicht vorstellbar.

Die Konfliktforschung hat keine eindeutigen graduellen Abgrenzungen ermittelt, ab denen von problematischen Konfliktformen gesprochen werden kann, die destruktiv wirken, nachdem es ja auch konstruktiv und innovierend wirkende Meinungsverschiedenheiten, Dissense bzw. Konflikte gibt. Wie schwerwiegend und belastend Konflikte tatsächlich erlebt werden, hängt von den betroffenen Menschen und der jeweiligen Situation ab. Gerade bei Kindern und Jugendlichen können außenstehende Erwachsene oft nur unzureichend ermessen, wie tiefgreifend und leidvoll sich solche Konstellationen auswirken. Um so wichtiger ist deshalb letztlich das Verhalten der Konfliktparteien, ihr Umgang mit „Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen und Wollen“.

Grundsätzlich erscheinen Konflikte in einer demokratischen, offenen und pluralistischen Gesellschaft nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung und Chance für die Weiterentwicklung durch Formen konstruktiver Konfliktbearbeitung und entsprechende einhergehende Veränderungsprozesse. Das bedeutet, dass es sowohl im individuellen als auch im kollektiven Bereich eher problematisch sein dürfte, wenn keine Konflikte sichtbar werden, weil die Gefahr besteht, dass sie verschleiert, durch Zwänge unterdrückt oder angsthaft vermieden werden. In manchen religiös-pazifistischen Strömungen besteht ein Harmoniebedürfnis, das dazu führt, Konflikte möglichst zu vermeiden. Das hat aber keineswegs zur Folge, dass dann auch keine Konflikte auftreten, sie werden nur länger unterschwellig latent gehalten, brechen aber möglicherweise später um so heftiger aus und eskalieren rasch.

Beim Lernen in Gruppenprozessen wird deshalb zu Recht gefordert, dass erkennbare Konflikte Vorrang im weiteren Lernverlauf vor Sachfragen haben sollten, um nicht den Lernvorgang zu blockieren, zumal Konflikte meist stark emotionale Wirkungen haben. Unter dem Diktat des „Stoffzwangs“ und bei asymmetrischen Konflikten zwischen der Lehrkraft und Schülern wird häufig darauf wenig Rücksicht genommen.

Das Erlernen von Konfliktfähigkeit – dazu gehört konstruktiv Streiten lernen, Metakommunikation praktizieren, Frustrationstoleranz üben, Konfliktdeeskalation und –beendigung erlernen – ist sicher schwierig und auf allen Ebenen des Erziehungsprozesses notwendig. Ob tatsächlich alle Konflikte gelöst werden können, ist fraglich, gerade im Fall antagonistischer Wertordnungen manifestieren sich hartnäckige Konfliktkonstellationen, die nur schwer transformierbar sind. Das Erlernen, Dauerkonflikte ertragen zu können, ist deshalb sicher ein notwendiges Ziel auch im schulischen Bereich.

Erfreulicherweise gibt es heute bereits an vielen Schulen fest eingerichtete Streitschlichtungsforen, in denen Schüler als ausgebildete Mediatoren wirken, leider werden dabei nicht immer auch die Konflikte mit den betroffenen Erwachsenen in der Schule einbezogen.

5. Friedenserziehung in der Schule – geht das überhaupt?

Wir leben in einer friedlosen Welt, d.h. Unfriedlichkeit und Gewaltmechanismen gehören zu den strukturellen Gegebenheiten unserer Gesellschaft und der internationalen Staatengemeinschaft. Dieter Senghaas hat schon sehr früh das Dilemma aufgezeigt, in dem sich die Erziehung befindet, wenn sie Menschen zu friedvoll kooperierenden, auf gewaltfreien Konfliktaustrag befähigten Menschen heranbilden soll für eine Gesellschaft, in der Gewalt, Drohen, Unterdrücken und Hintergehen zu den vorherrschenden Verhaltensformen gehört. Solange die Politik selbst sich nicht auf einen Makrolernprozess einlässt, in welchem sie ihren eigenen qualitativen Wandel zu weniger Unfriedlichkeit bewusst betreiben würde, bleiben die angestrebten Lernprozesse auf einer Mikroebene der Schule vergebliche Versuche, aus dem Dilemma des Unfriedens auszubrechen (Senghaas).

Auch die Schule, als Institution der Gesellschaft, mit all ihren Ordnungen, Organisationsformen, Regeln und Plänen, spiegelt in ihrer intendierten Schulkultur weitgehend die Struktur der sie tragenden gesellschaftlichen Kultur wider und sie wird in ihrer gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion auch Menschen weitgehend so befähigen, dass sie zu Kulturträgern eben dieser Gesellschaft werden.

In vielen Bereichen ist die vorherrschende Vorstellung von Erziehung noch am Modell des hierarchischen Machtgefälles von „Erzieher-Zögling“ orientiert. Auch wenn die moderne Schule sicher nicht mehr mit der alten Pädagogik einer vordemokratischen Erziehungsschule gleichgesetzt werden kann, so leben doch viele Grundformen der europäischen Geistestradiation fort, die mit den Stichwörtern Ordnung, Disziplin, Gehorsam benannt werden können. Das „Befehls-Gehorsam-Modell“ gilt nicht nur nach wie vor bei der militärischen Ausbildung mit seinen traditionellen soldatischen Tugenden als Orientierung, sondern in subtileren Formen auch in den Erziehungsinstitutionen. Maria Montessori hat dies mit der Vokabel „Sich durchsetzen“ charakterisiert, Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen müssen sich gegen die Zu-Erziehenden durchsetzen. Dem entsprechen soziale Normen mit ihren Sanktionen und Symbolen. Tolerantes Verhalten wird dabei eher als Schwäche empfunden, Kompromisse erscheinen ehrenrührig und bedeuten „sein Gesicht verlieren“, Drohung, Anpassungsdruck und Selektion sind immer noch praktizierte Erziehungsmittel. Der Konformitätsgrad ist in Schulen ein entscheidendes Auslesekriterium.

Wenn Freiheit nicht als nur apolitisch verstandenes geistiges Prinzip erlebt werden soll, sondern als Möglichkeit, sich nicht-konform zu verhalten ohne soziale Sanktionen, so ist solche Freiheit nur in ganz geringem Maße im Lebensraum Schule realisierbar. Die Handhabung der Sanktionen bei der Beteiligung von SchülerInnen an Demonstrationen (Frieden, Lehrpläne, G8, Bildungsfinanzierung usw.) in der letzten Zeit ist dazu nur ein Beispiel.

Friedenserziehung hat emanzipatorischen Charakter, es geht um die Initiierung selbstorganisierter Lernprozesse, bei denen gewaltfreies Handeln nicht nur als Wissenskategorie vermittelt wird, sondern auch im Umgang miteinander erfahrbar sein muss und erprobt werden kann. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche sich dabei nicht als fremdbestimmte „Objekte“ eines lehrerzentrierten Unterrichts mit vorweg festgelegten Lernzielen fühlen dürfen. Wertschätzender Umgang mit den SchülerInnen, bei dem sie sich als eigenständige Personen wahrgenommen fühlen können, verändert auch die Rolle der Lehrkräfte. Sie sind nicht mehr letzte Instanz, die über richtig und falsch zu entscheiden und gar Zensuren zu vergeben haben, in einem kontroversen Feld von Konflikt- und Interessengegensätzen, wo subjektive, emotionale, auch angstbesetzte Wahrnehmungen ernstgenommen werden wollen, gibt es keine eindeutigen Wahrheiten.

Vergegenwärtigt man sich dann gar die Sichtweise der Sozialpsychologie (Sofsky: „Die Kultur stiftet Gewalt“) oder der Psychoanalyse, wie sie bei Freud in seinen Äußerungen über den Krieg zum Ausdruck kommen, dann könnte man zu dem Schluss kommen, Friedenserziehung ist nicht nur schwierig, sondern nahezu unmöglich. Freuds Ratschlag, wie dem moralischen Verfall der Menschen im Krieg zu begegnen sei, erscheint fast wie das Gegenteil von Friedenserziehung: Wir sollten aufhören, von unserer Friedfertigkeit und Toleranz auszugehen und vielmehr eingestehen, dass wir alle aggressiv sind bis zum Todeswunsch gegenüber denen, die uns beleidigen und kränken, und dass wir zwiespältige Gefühle haben selbst gegenüber geliebten Personen, die wir nicht nur lieben, sondern auch hassen.

Eine Radikalkritik an der Friedenserziehung (Gronemeyer) lautete deshalb:

- Es gibt einen strukturellen Gegensatz zwischen Friedenserziehung und der Institution Schule
- Erziehung und Frieden sind demnach unvereinbar

- Friedenserziehung wähnt sich kritisch, ist aber affirmativ

Diese Erkenntnisse sind sicher wichtig und heilsam, aber nicht letztgültig. Das System der Institution Schule ist eben nicht identisch mit dem System der Gesellschaft, wie auch die Gesellschaft selbst nicht monolithisch und folglich nicht systemkonform und homogen ist, sondern in ihrem dynamischen Entwicklungsprozess dialektisch strukturiert. Die vielfältigen sozialen Bewegungen als systemdestabilisierende Kräfte sind Ausdruck davon. Auch die Schule steht in diesem Kräftefeld und hat dabei nicht nur eine Nischenfunktion. Die Friedenspädagogik hat in einer solchen Lage nur eine Chance, kritisches Bewusstseinspotenzial und Mut zu eigenverantwortlichem sozialem Handeln heranzubilden, wenn sie die Kritik der Bedingungen des Unfriedens zum zentralen Inhalt ihres Selbstverständnisses erhebt (Senghaas). Kleine oder größere Freiheiten dazu gibt es auch im „Schonraum“ Schule, wenn sie denn von den Schulen, vor allem den Lehrkräften und SchulleiterInnen wirklich gewollt werden. Beispiele dafür gibt es nicht nur bei Labor- oder Versuchsschulen.

6. Friedenserziehung – hilft das?

Kann Erziehung in der Schule einen Beitrag zum Frieden leisten?

Einerseits ist die Frage trivial, weil die von nahezu allen erhobene Forderung nach Friedenserziehung ja impliziert, dass diese Wirkung vorausgesetzt wird. Andererseits ist die Frage auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung in einer Welt der organisierten Friedlosigkeit, zunehmender und immer gefährlicherer Rüstungspotenziale und immer raffinierterer Kriegsstrategien durchaus berechtigt.

Die Frage ist folglich schwer zu beantworten. Aber die umgekehrte Frage ist durchaus berechtigt: Was geschähe und wie sähe unsere Welt aus, wenn keinerlei Erziehung zur Friedensfähigkeit stattfände oder gar das Gegenteil, Indoktrination zu Gewalt und Krieg? Leider gibt es dazu in der Geschichte genügend Beispiele, wo das Erlernen der Ideale von Stärke, Gewalt, Überlegenheit, Kampf, Drohung, Unterdrückung und Vernichtung des Gegners von Kindesbeinen an praktiziert wurde und dann sehr wirksam und erfolgreich die Untertanen herstellte, die all die sinnlosen und mörderischen Kriege führten bis in die jüngste Vergangenheit. Aufgrund dieses fragwürdigen „Erfolges“ gibt es tatsächlich nur die Konsequenz, die Adorno in seiner „Erziehung nach Auschwitz“ so vehement postuliert hat: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“

Der Held

*bleibt den Kämpfen fern.
Der Schwache ist in die Feuerzone gerückt.
Die Uniform des Tages ist die Geduld,
die Auszeichnung der armselige Stern
der Hoffnung über dem Herzen.*

*Er wird verliehen
für die Flucht von den Fahnen,
für die Tapferkeit vor dem Freund,
für den Verrat unwürdiger Geheimnisse
und die Nichtbeachtung jeglichen Befehls.*

Ingeborg Bachmann

Friedenserziehung kann letztlich nicht auf kurzfristige Ziele und sofortige Effektivität ausgerichtet sein, sie setzt nicht schon veränderte gesellschaftliche Strukturen voraus, sondern will selbst zu deren Veränderung beitragen. Wie weit dies gelingt, ist nicht messbar und nur schwer zu beurteilen. Aber folgende Annahme ist sicher nicht unberechtigt: Wenn einem jungen Menschen selbstverständlich geworden ist, was dazu gehört, einen Konflikt zu lösen, dann wird sein Urteilen und Verhalten als Bürger davon wesentlich mitbestimmt sein bzw. wer gelernt hat, eigenverantwortlich zu handeln, der wird sich wohl kaum jedem Befehl widerspruchslos unterwerfen.

Um dies zu erreichen, ist die Forderung des bedingten Gehorsams als bloßer Appell relativ wirkungslos, notwendig ist einerseits ein eigenes Urteil über die Situation, eine Technik der wirksamen Gehorsamsverweigerung und schließlich der Mut, dies auch tatsächlich zu tun. Hierzu gehört die eigene Erfahrung erfolgreicher Gehorsamsverweigerung, z.B. gegenüber einer ungerechtfertigten Forderung der Lehrkraft. Diese Handlungsdimension ist also ein konstitutives Moment im Prozess der Friedenserziehung. Schüler, die ein Projekt zusammen mit „Amnesty International“ durchführten, meinten: „Viel wichtiger für uns war die Erkenntnis, dass es einfach lächerlich ist, in der monatlichen Deutscharbeit Ergüsse über Freiheit, Gleichheit, Nächstenliebe und ähnliche hehre Dinge von sich zu geben, ohne demgemäß zu handeln.“ Oder „Der erzieherische Wert der Amnesty-Arbeit war sicher ein bisschen größer als all der andere Quatsch in der Schule.“

Als 1945 Einsteins Aufsatz erschien „Die Welt muss neu denken lernen“, schrieb Ludwig Marcuse in sein Tagbuch: „Selbst die Besten sehen nicht ein, dass es mehr als überflüssig ist, die alten Imperative zu wiederholen. ... Wir müssen nicht neu denken, sondern neu machen lernen....“

Angesichts neuer Herausforderungen unserer Zeit sind sicher beide Forderungen berechtigt: Neu denken und neu handeln. Wo lernt man das? Hoffentlich auch (neben anderen Sozialisationsinstanzen) in der Schule!

7. Friedenserziehung – wie macht man das?

Aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit (Interdependenz) von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien sind schon sehr viele Aussagen über die Rahmenbedingungen von Lernprozessen für eine Friedenskultur im Vorangehenden gemacht worden.

Dass die klassische lehrerzentrierte Unterweisung mit noch so schönen und idealistischen Rezepten demgemäß keine angemessene Form hierfür ist, erscheint evident. Curriculare Überlegungen müssen also das herkömmliche Methodenrepertoire auf dem Hintergrund einer kommunikativen Didaktik sehr genau prüfen, um zu klären, auf welcher Ebene (Vorschule, Grundschule, Sekundarstufe usw.) welche Fragestellungen mit welchen handlungsrelevanten Herangehensweisen zum Thema gemacht werden können. Dies gilt nicht nur für die einzelne Unterrichtsstunde und Klasse, sondern für die gesamte Schulkultur.

Unesco-Projektschulen (UPS, UN-Dekade für eine Kultur des Friedens) geben sich hierzu ein eigenes Leitbild, in dem Handlungsebenen für die Öffnung der Schulen in die Öffentlichkeit (Gemeinde/Stadt) festgelegt werden. Neben außerschulischen Lernorten werden auch innerschulische Partizipationsformen für demokratisches Handeln bei der Gestaltung von Schule vorgesehen, um Aktionen für schulische und gesellschaftliche Problemsituationen zu ermöglichen. Christoph Wulf weist auf die Bedeutung von Ritualen und performativen Praktiken hin, die gerade in friedensbezogenen Gemeinschaften zur kommunikativen Verständigung einer Friedenskultur wichtig sind. Durch deren Wiederholung erfolgt auch in mimetischen Prozessen eine kreative Nachahmung. Schulversammlung, Schulparlament, Schulfeier, Mediation und Schuldemonstration sind hierfür nur Beispiele. Rezepte für die Initiierung solcher Lernprozesse gibt es nicht, aber ein Netz der Schulen zum Austausch über Ideen, Anregungen, Erfahrungen und Kooperationen (www.ups-schulen.de).

