

FRIEDENSERZIEHUNG ALS WELTWEITE AUFGABE

Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft

*Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*

**vorgelegt von Gürkan Ergen
aus Manyas / Balıkesir – Türkei**

1. Referent: Prof. Dr. Volker Lenhart

2. Referent:

Sommersemester 2000

15. September 2000

*„Es gibt keinen Weg zum Frieden, wenn
nicht der Weg schon der Friede ist“*

M. Luther King

Vorwort

*Herrn Prof. Dr. Volker Lenhart möchte ich meinen Dank für seine Anregungen
und die Betreuung dieser Arbeit aussagen.*

*Meinen guten Freund Harald Bauer danke ich für seine vielfältige Mithilfe bei der
Erstellung der Magisterarbeit.*

*Meiner Familie schließlich gilt mein besonderer Dank, da sie für mich immer da
waren.*

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	<i>I</i>
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>II</i>
<i>Einleitung</i>	<i>1</i>
<i>I Friedenserziehung und ihre Probleme</i>	<i>3</i>
<i>1 DIE THEORETISCHE RÜCKSTÄNDIGKEIT</i>	<i>3</i>
<i>1.1 Unklarheiten des Friedensbegriffs bzw. der Zielsetzung</i>	<i>3</i>
<i>1.2 Das Verständnis von Erziehung</i>	<i>4</i>
<i>1.3 Das Nachhinken der Erziehungswirkung</i>	<i>6</i>
<i>1.4 Die Welt des organisierten Unfriedens</i>	<i>7</i>
<i>1.5 Vom `Vaterhaus´ zu den `Vereinten Nationen´</i>	<i>8</i>
<i>1.5.1 Frieden im sozialen Mikro-Bereich</i>	<i>9</i>
<i>1.5.2 Frieden im Makro-Bereich</i>	<i>9</i>
<i>2 DIE FRIEDENSPÄDAGOGIK UND IHR WISSENSCHAFTLICHES UMFELD</i>	<i>11</i>
<i>2.1 Friedenspädagogik - Teildisziplin der Pädagogik</i>	<i>11</i>
<i>2.2 Friedenspädagogik - Teildisziplin der Friedensforschung</i>	<i>12</i>
<i>2.3 Friedenserziehung und Friedensbewegung</i>	<i>13</i>
<i>2.4 Die pädagogischen Nachbardisziplinen</i>	<i>13</i>
<i>3 ETAPPEN FRIEDENSPÄDAGOGISCHER ENTWICKLUNG AB 1945</i>	<i>15</i>
<i>4 FRIEDENSERZIEHUNG UND KRITISCHE ERÖRTERUNG TYPISCHER EINWÄNDE</i>	<i>17</i>
<i>4.1 Friedenserziehung</i>	<i>17</i>
<i>4.2 Kritische Erörterung typischer Einwände gegen die Friedenserziehung</i> ...	<i>19</i>
<i>II Das Verständnis vom Frieden und „Unfrieden“</i>	<i>21</i>
<i>1. ZUM WESEN DES FRIEDENS</i>	<i>21</i>
<i>2. DAS PROBLEM `UNFRIEDEN´</i>	<i>24</i>
<i>2.1. Krieg</i>	<i>24</i>
<i>2.2. Gewalt</i>	<i>26</i>
<i>2.3 Aggression</i>	<i>27</i>
<i>2.4 Konflikt</i>	<i>28</i>

III Friedenserziehung für eine Kultur des Friedens	30
1 KULTUR DES FRIEDENS	30
2 FRIEDENSERZIEHUNG UND HERAUSFORDERUNGEN IM NEUEN JAHRTAUSEND	33
2.1 Krieg und Gewaltpotentiale nach dem `Kalten Krieg´	33
2.1.1 Nationalismus der anderen Art?	35
2.2 Gewalt gegen Minderheiten und Fremdenfeindlichkeit.....	36
2.2.1 Elemente und Ursachen des Rechtsextremismus	36
2.3 Frieden: `Den Anderen´ neu erkennen.....	38
2.4 Gewalt in den Medien	41
2.4.1 Die Berichterstattungen.....	41
2.4.2 Fiktive Gewalt in den Filmen und Computerspiele	42
2.5 Armut und das herrschende Wirtschaftssystem.....	43
2.6 Der Mensch und die Industrialisierung.....	45
2.7 Frieden mit der Natur – ökologische Krise.....	47
2.8 Menschenrechte und Friedenserziehung.....	50
2.8.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Kurze Zusammenfassung..	50
2.8.2 Menschenrechte und ihre Rolle für die Friedenserziehung.....	52
2.9 Friedenserziehung als weltweite Aufgabe.....	52
3 FRIEDENSERZIEHUNG UND IHRE HANDLUNGSFELDER.....	53
3.1 Die Bedeutung der Eltern und die Konfliktbewältigung im Alltag.....	53
3.1.1 Strafen helfen nicht weiter	55
3.1.2 Familienkonflikte konstruktiv austragen.....	56
3.1.3 Konflikteskalation	56
3.2 Vorschule-, Persönlichkeitsentfaltung und Handeln in der Gemeinschaft	57
3.2.1 Friedenserziehung in Vorschulbereich.....	57
3.2.2 Ziele und Aufgaben einer Friedenserziehung im Kindergarten.....	58
3.3 Schule und Friedenserziehung.....	58
3.3.1 Die Gefahr der Indoktrination.....	60
3.3.2 Zusätzliche Belastungen für Schule und LehrerInnen	61
3.4 Kommunale Arbeit für den Frieden.....	61
3.5 Friedenserziehung in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung	62
3.5.1 Friedenserziehung in der Jugendarbeit.....	62
3.5.2.Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung	63

<i>3.6 Friedensbewegung und Friedensarbeit.....</i>	<i>64</i>
<i>IV Ein Curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung – an Beispiel von Horst Hörner.....</i>	<i>67</i>
<i>V Resümee.....</i>	<i>72</i>
<i>VI Literaturverzeichnis.....</i>	<i>73</i>

Einleitung

Obwohl spätestens seit der ``kritischen Friedenserziehung`` bekannt ist, dass Friedenserziehung nicht nur als das Verhindern eines (nuklearen) Krieges verstanden werden kann, ist mit Bedauern zu beobachten, dass die Friedenserziehung nach dem Ende des `Kalten Krieges` wieder ins Hintergrund geraten ist.

Es war nie zuvor so deutlich, dass die Fehlpolitik eines Landes (d.h.. ausbeuterischer Umgang mit Naturressourcen und Menschen, Umweltzerstörung, Atomindustrie u.s.w.) dermaßen verheerende folgen für die Menschheit bzw. die ganze Welt haben kann, wie es heute der Fall ist. Gerade deshalb ist die Friedenserziehung eines der wichtigsten Aufgaben im neuen Jahrtausend geworden, die sich die Menschheit annehmen muss.

In diesem globalen Zeitalter kann es nicht mehr nur um die Erhaltung und Förderung des eigenen Lebens, sondern vielmehr auch um, das Schützen und Fördern aller Menschen bzw. Lebewesen gehen. Die Weckung eines Verantwortungsbewusstseins für alle Lebewesen kann mit Hilfe der Friedenserziehung verwirklicht und gefördert werden. Wenn also der Weltfriede angestrebt und nachhaltig unterstützt werden soll, muss solch ein Bewusstsein eine weltweite Anerkennung und Umsetzung erfahren.

Diese Tatsache nehme ich zum Anlass und versuche mit meiner vorliegenden Arbeit darzulegen, warum sich die Friedenserziehung und ihre Bedeutung als ``weltweite Aufgabe`` in der Weltöffentlichkeit etablieren muss.

Im ersten Kapitel der Magisterarbeit wird in vier Abschnitten in die Problematik der Friedenserziehung eingeleitet. Hierzu wird die theoretische Rückständigkeit der Friedenserziehung, die wissenschaftliche Position der Friedenserziehung, die Etappen ihrer Entwicklung ab 1945 dargestellt und die typischen Einwände gegen die Friedenserziehung kritisch diskutiert. Das zweite Kapitel widmet sich der terminologischen Auseinandersetzung und schafft somit die Grundlagen für das Verständnis von Frieden und Unfrieden. Im dritten Kapitel wird in drei Abschnitten die Bedeutung der Friedenserziehung für eine Kultur des Friedens betont. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird die Idee einer „Kultur des Friedens“ vorgestellt und erläutert. Die Schilderung der wichtigsten Herausforderungen der Friedenserziehung ist das Thema des zweiten Abschnitts. Die in diesem Abschnitt angeführten Herausforderungen, wie die Ablehnung der Gewaltanwendung, Gerechtigkeit, Freiheit und Verantwortung für den

Nächsten werden als die Grundvoraussetzungen für eine Kultur des Friedens erläutert. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit den Handlungsfeldern der Friedenserziehung.

Im vierten und letzten Kapitel der Arbeit wird das Beispiel „curriculares Strukturkonzept“ von Hörner vorgestellt, das zur Entwicklung und Aktualisierung friedenserzieherischer Curricula dient.

I Friedenserziehung und ihre Probleme

1 DIE THEORETISCHE RÜCKSTÄNDIGKEIT

1.1 Unklarheiten des Friedensbegriffs bzw. der Zielsetzung

Friedensforschung und Friedenspädagogik sind in der misslichen Lage, sich nicht auf einen geklärten positiven Begriff des Friedens stützen zu können. Frieden ist nämlich mehr und anders als nur Abwesenheit von Krieg oder organisierter Gewaltanwendung.¹ Jedoch ist der Friedensbegriff durch permanente Diskussionen ohne definitive Ergebnisse in den Verdacht der Irrationalität, des Schwammigen und schwer Greifbaren gekommen.² Gerade die Unübersichtlichkeit der Definitionen und die Widersprüchlichkeit der Einschätzungen deutet auf den Reichtum des Friedensbegriffs, was als seine Stärke bezeichnet werden kann.³

Wie bei jedem pädagogischen Ziel besteht auch hier das Unbefriedigende darin, dass man nie weiß, was man eigentlich erreicht hat. Es gilt wohl für jedes pädagogische Handeln, dass der Anspruch und die Realität auseinander fallen. Bei der Friedenserziehung ist diese Differenz am stärksten. Hier geht es um Ziele, deren Inhalte nicht klar feststehen und auch nicht eindeutig messbar sind. Was meint man mit 'Erziehung zum Frieden', 'Erziehung zur individuellen Friedfertigkeit', 'Wissen über Kriegsursachen', 'Kritische Haltung gegenüber den Massenmedien', 'Kämpfen gegen Gewaltstrukturen der Gesellschaft'? Schon wegen der Komplexität und Unklarheit der oben angeführten Themenbereiche, sind die Erfolge der Friedenserziehung so schwer abschätzbar. Es ist nicht deutlich, was man erreichen könnte und sollte. Erst müsste gezeigt werden, dass Erziehung bzw. auch Friedenserziehung die angestrebten Ziele auch erreichen kann. Es müsste geklärt werden, welches Verhältnis kulturelle Tradition und Erneuerung durch Erziehung zueinander haben, wieviel in einer Generation veränderbar ist, was man sich überhaupt vornehmen kann oder soll. Erst danach wären

¹ Vgl. Dürr, O.: Frieden - Herausforderung an die Erziehung. Stuttgart 1971, S. 15.

Vgl. dazu auch Wintersteiner, W.: Pädagogik des Anderen. Münster 1999, S. 110.

² Vgl. Röhrs, H.: Idee und Realität der Friedenspädagogik. (Hrsg.) Röhrs, H.: Gesammelte Schriften Bd. 4. Weinheim 1994, S. 12.

³ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S.104.

die didaktisch-methodischen Fragen, nämlich mit welchen Inhalten und Mitteln diese Ziele anzustreben sind, zu klären.⁴

1.2 Das Verständnis von Erziehung

Durch die Erziehung soll Bereitschaft zu Wahrheit, zu Kooperation und Kommunikation gewährleistet werden, damit man die Lage anderer besser verstehen kann, so dass jeder, der anders lebt, nicht gleich verdächtigt wird. Man soll dadurch in der Lage sein, sich gegenseitig besser zu verstehen. Die Reicheren, Mächtigeren sollen nicht beneidet oder gefürchtet und weniger Erfolgreiche nicht verachtet werden. Kooperation und Kommunikation könnten dafür sorgen, dass Bewunderung aus dem einen und Hilfsbereitschaft aus dem anderen wird.⁵ Nohl (1947) meint, dass der Sieg, der Egoismus eines leeren Genusslebens, durch Erziehung bekämpft werden muss.⁶ „Was wir brauchen, ist die Erziehung zur Synthese von Eigen-Initiative und von Einordnung um der Mitverantwortung jedes einzelnen für alle Willen“⁷ so Grimme. Dürr (1971) ist der Ansicht, dass ein unrichtiges Erziehungsverständnis genauso hemmend ist, wie ein reduzierter Friedensbegriff. Ihm nach, hat die erzieherische Absicht, Kinder zur Freiheit und Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Zwängen zu bringen, zu einer einseitigen Persönlichkeits- und Individualpädagogik geführt, so dass der Einzelne, ohne die Bedürfnisse seiner Umgebung wahrnehmen zu können, seine eigene Existenz und Bildung pflegte. Bei Erziehung zum Frieden würde solch ein Verständnis von Erziehung nur auf den privaten Seelenfrieden abzielen und dabei übersehen, in welchem umfassenden Sinn der Einzelne mit dem gesellschaftlich-politischen Leben verflochten und von ihm geprägt ist.⁸ Durch die Erziehung, die sich auf die frühe Kindheit konzentrieren muss, weil nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit die Charaktere sich herausbilden, die auch im späteren Leben für die

⁴ ebd., S.15.

⁵ Vgl. v. Hentig, H.: Erziehung zum Frieden (1967). In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 112.

⁶ Vgl. Nohl, H.: Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung. Göttingen 1947, S. 694-701.

⁷ Vgl. Grimme, A.: Vom Sinn der Erziehung heute. In: Neue Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung. Göttingen 1945/46, S. 66.

⁸ Vgl. Dürr, O.: a.a.O., 1971, S.18.

Untaten verantwortlich zu machen sind, ist es einer Besinnungslosigkeit entgegenzuarbeiten, um die Menschen davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Erziehung ist besonders dann sinnvoll, wenn sie zu einer kritischen Selbstreflexion erzieht.⁹

Erziehung hat nicht nur eine gesellschaftskritische Funktion, sondern auch eine gesellschaftsverändernde und -weiterführende Funktion. Friedenspädagogik setzt dieses Verständnis von Erziehung voraus. Dabei wäre weder die Proklamation der Ohnmacht der Erziehung noch die Erklärung der Allmacht angemessen.¹⁰ Küpper und Lobner (1969) sagen, dass Erziehung als ein die Wirklichkeit des Menschen strukturierendes Handeln, d.h. ein Politikum zu verstehen ist, das eine indispensable, eigenständige politische Verantwortung hat. Mit anderen Worten ist Erziehung die Realisierung der gesellschaftlichen Freiheitschance, Grunddemokratisierung, Verantwortungsfähigkeit, Option für die Humanisierung der Gesellschaft.¹¹

Mitscherlich, M. und Mitscherlich, A. (1977) nennen zwei Grundtypen von Erziehung, nämlich die „Dressaterziehung“ und die „verstehende Erziehung“. Dressurmethode beruht auf Erzeugung von Denkhemmungen, d.h. Intensivierung von Tabus und forcierter Triebabwehr, und erzeugt daher bestenfalls Kulturgehorsam sowie den Widerwillen dagegen zugleich. So kommt es in Belastungssituationen dazu, dass die unterdrückten Triebtendenzen hervorbrechen und das Ich, das zuvor unterdrückt wurde, steht dem Ereignis hilflos gegenüber. Die ganze Besinnung auf die höheren Werte der Kultur, in der man lebt, geht verloren. Die einführende Erziehung dagegen, die statt der Unterdrückung auf den friedfertigen Umgang mit den Trieben abzielt, kann hilfreich sein. Das Ziel ist der Verzicht auf das ungehemmte Ausleben der aggressiven Neigungen durch Einsicht und freiwillige Selbstbeherrschung. „Besonnene und der Einfühlung fähige Erziehung weiß um den Schmerz, den das stetige Verzichtemüssen auf egoistische Lustbefriedigung mit sich bringt. Sie führt den Menschen langsam zur Wahrnehmung des anderen hin und schafft dabei die erste Voraussetzung für seine spätere Kultureignung.“¹²

⁹ Vgl. Adorno, T.: Erziehung nach Auschwitz. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 82

¹⁰ Vgl. Dürr, O.: a.a.O., 1971, S. 24.

¹¹ Vgl. Küpper, Ch. / Lobner, M. R.: Aspekte zum Problem: Friedenserziehung und politische Wirklichkeit. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 127.

¹² Vgl. Mitscherlich, A. / Mitscherlich, M.: Die Unfähigkeit zu trauern. München 1977, S. 103 f.

Dann gibt es radikale Kritiker, wie z.B. die Vertreter der Antipädagogik, die auf Friedenspädagogik allein deswegen ganz verzichten, weil Erziehung und Frieden nicht vereinbar seien. Demgemäss hat Erziehung zweierlei Konzepte zur Voraussetzung, so Gronemeyer (1982); nämlich ein Konzept von der Zukunft, woraufhin man erziehen will und ein Konzept vom Kind: wer es werden soll. Und gerade das, also ein Konzept von der Zukunft zu haben, sei ein feindseliger Akt, da es eine Normalität für verbindlich erkläre. Und ein Konzept von einem Kind zu haben sei feindselig, weil es den anderen zum Opfer des Erziehers mache.¹³

1.3 Das Nachhinken der Erziehungswirkung

Der Friedenserziehung könnte angelastet werden, dass sie für politisch akutes Handeln jetzt und hier zu spät komme. Denn zum einen hat es Erziehung mit jungen Menschen zu tun, die noch nicht in öffentlicher Verantwortung stehen. Es bedarf erst einer langen Zeit, bis sie die politisch relevanten Entscheidungen treffen. Zum anderen dauert es immer eine Weile, bis die Ansprüche der Gesellschaft zum Bildungsgegenstand werden.¹⁴ Wie jede erzieherische Maßnahme ist auch Friedenserziehung auf einen langfristigen Prozess angewiesen. Die Früchte dieser Arbeit können sich oft erst nach Beendigung der Schulkarriere deutlich machen.¹⁵ Die Erfolge der Friedenserziehung stellen sich nicht schnell ein. Sie sind durch viele kleine Schritte als Grundlage für große Schritte zu erreichen.¹⁶ „Immer besteht also die Gefahr, dass die Erziehung mit ihrem Einfluss zu spät kommt, weil die Katastrophe eingetreten ist, ehe diese sich hat auswirken können.“¹⁷ Gerade solche Katastrophensituationen sollen ja durch die Erziehung verhindert werden. Die Erziehung ist als eine Investition für die Zukunft zu verstehen. Und wenn die Katastrophe schon eingetreten ist, müssen erstmals sofortige

¹³ Vgl. Gronemeyer, M. (Hrsg.): Frieden vor Ort. Frankfurt 1982, S.142.

Vgl. dazu noch u.a. Boulding, E.: Peace Education: A conversation with Elise Boulding. In: peace, environment and education. 1991, S. 36. van Dick, L.(Hrsg.): Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogik. Weinheim / Basel 1984, S. 12.

¹⁴ Vgl. Dürr, O.: a.a.O., 1971, S. 19.

¹⁵ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 15.

¹⁶ Vgl. Picht, G.: Zum Begriff des Friedens. In: Funke, M. (Hrsg.): Friedensforschung – Entscheidungshilfe gegen Gewalt. 2. Aufl. Bonn 1978, S. 26.

¹⁷ Vgl. Bollnow, O. F.: Sicherheit und Frieden als Erziehungsaufgabe In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg): a.a.O., 1991, S. 63.

politische Maßnahmen getroffen werden. Präventive Maßnahmen müssen nachher als Erziehungsziel gesetzt werden, damit diese Maßnahmen bzw. das Erreichen der Ziele nachhaltig unterstützt werden.

1.4 Die Welt des organisierten Unfriedens

Es wird häufig die Frage gestellt, wie Erziehung bzw. Weitergabe von Tradition - in diesem Fall 'friedliche Tradition' - funktionieren soll, wenn es diese Tradition noch gar nicht gibt. Die Rahmenbedingungen für den angestrebten Frieden fehlen in den meisten Gesellschaftssystemen. Der Erfolg der Friedenserziehung ist schon wegen der unfriedlichen Spielregeln der Gesellschaft gefährdet, d.h. dass Friedenserziehung, wie auch oft ausgeführt, unter unfriedlichen Bedingungen stattfindet.¹⁸ So ist auch die Frage von Dieter Senghaas (1969) berechtigt, wenn er sagt: „Wie ist Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“¹⁹ Es ist also nicht ausgeschlossen, dass Friedenserziehung unter diesen Bedingungen in zweierlei Hinsicht scheitern kann. „Entweder es scheitert schon der Prozess der Erziehung, weil die umgebenden Verhältnisse alle pädagogischen Bemühungen konterkarieren und die angestrebte Qualifizierung zu gewaltfreier Konfliktlösung nicht stattfindet. Oder sie scheitert *als* Erziehung, insofern sie zwar bestimmte friedfertige Verhaltensweisen antrainiert, diese sich aber außerhalb der Erziehungssituation nicht 'bewähren', nicht sozial honoriert werden“.²⁰

Während auf der Ebene der Staaten die Politik mit Drohstrategie und Feindbildern betrieben wird, soll die Friedenserziehung beim einzelnen Menschen auf Völkerverständigung, Kooperation und friedliche Konfliktlösung hinarbeiten. Um das ganze Spektrum der Ursachen des Krieges in den Blick zu bekommen, sei es für die Friedenserziehung notwendig, dieses Problem auf drei Ebenen anzugehen so Nicklas / Ostermann (1975): Erstens ist es notwendig, die individuellen Strukturen der Unfriedlichkeit wie Vorurteile, Feindbilder und aggressives Verhalten zu untersuchen. Es ist zu fragen, wie solch ein individuelles Verhalten zu verändern wäre und welche Möglichkeiten die Erziehung dazu anbietet. Zweitens müssten die Formen der Unfriedlichkeit auf gesellschaftlicher Ebene angegangen werden. Welche gesellschaftliche

¹⁸ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 16.

¹⁹ Vgl. Senghaas, Dieter.: Abschreckung und Frieden. Frankfurt am Main 1969, S. 258.

²⁰ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 16.

Strukturen erzeugen Hass, Feindschaft und schließlich Krieg? Gibt es Möglichkeiten, diese gesellschaftlichen Bedingungen durch Erziehung zu verändern? Dies wären hierzu die wichtigsten Fragen. Schließlich müsste das internationale System hinsichtlich folgender Fragen untersucht werden: Warum ist das internationale System durch Gewalt, Konflikt und Krieg bestimmt? Gibt es Möglichkeiten diesen Zustand permanenter Friedlosigkeit zu verändern? Und: Welchen Beitrag kann die Erziehung dazu leisten.²¹

In diesem Zusammenhang ist hier Nicklas und Osterman (1976) zuzustimmen, wenn sie im Gegensatz zu Galtung (1973) die Friedenserziehung gerade in der Schule angesichts der dort vorherrschenden Strukturen des Unfriedens empfehlen: „In diesen Strukturen muss sie agieren und versuchen, wirksam zu werden. Sie muss sich gleichsam das Feld ihrer Wirkungsmöglichkeiten erst selber bereiten.“²²

1.5 Vom `Vaterhaus` zu den `Vereinten Nationen`

Wie immer der Friede betrachtet wird, bezeichnet er eine bestimmte Art von Sozialbeziehung und Sozialstruktur. Der Friedensbegriff wird von verschiedenen quantitativen Dimensionen sozialer Gebilde bestimmt. Es gibt Friede im kleinen, im persönlichen und privaten Raum und im großen bzw. internationalen Raum.

Mit „Mikro-Bereich“, wird im folgenden der soziale Nahbereich gemeint, in diesem Zusammenhang insbesondere Familie und Schule, mit „Makro-Bereich“ das Feld der Politik sowohl im innerstaatlichen als auch im internationalen Bereich. Sofern Erziehung auch auf das Erlernen von vernünftigem Verhalten abzielt, muss sie die Verbindung von Denken und Tun, Einsicht und Anwendung und das übende Festigen von Verhalten im Auge haben. Für das Kind beginnt das Ganze im sozialen Nahbereich. Das Hineinwachsen des Kindes in den Makrobereich erstreckt sich, entsprechend den verschiedenen sozialen Ebenen, über einen langen Zeitraum.²³

²¹ Vgl. Nicklas, H / Ostermann, Ä.: Kann man zum Frieden erziehen? In Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 188.

²² Vgl. Nicklas, H. / Ostermann, Ä.: Zur Friedensfähigkeit erziehen. München 1976, S. 118.
Vgl. Galtung, J.: Probleme der Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/M. 1973, S. 27.

²³ Vgl. Küpper, Ch.: Friedenserziehung eine Einführung. Opladen 1979, S. 68.

1.5.1 Frieden im sozialen Mikro-Bereich

Auch wenn die Auffassung richtig ist, dass der Krieg und der Friede nicht als Summenphänomen bzw. als Addition vieler einzelner aggressiver oder friedfertiger Einstellungen verstanden werden soll, folgt aus ihr nicht, dass damit der soziale Nahbereich für die Friedenserziehung nicht mehr interessant ist. Seine Vernachlässigung würde den Friedensgedanken verkürzen.

Wenn man den privaten Frieden als das Miteinanderauskommen im Alltag bzw. in den unmittelbaren Lebensbeziehungen des Einzelnen versteht, schließt er zunächst alles mit ein, was unter dem Stichwort soziale Erziehung gemeint ist. Deswegen ist er ein Erziehungsziel für sich, das selbst dann gelten müsste, wenn es mit dem Frieden im Makro-Bereich nichts zu tun hätte. Der soziale Mikrobereich spielt im positiven Friedensbegriff eine wesentliche Rolle. „Die Verminderung von struktureller Gewalt, von sozialer Ungerechtigkeit würde ihr eigentliches Ziel verfehlen, wenn die Menschen mit den dadurch gewonnenen Entfaltungschancen nichts anzufangen wüssten, d.h. wenn nicht auch Gewalt im Zwischenmenschlichen abgebaut würde, wie umgekehrt der Friede im kleinen nicht viel hilft, wenn Ungerechtigkeit im großen herrscht und den sozialen Lebensraum einengt. Frieden im Mikro- und im Makro-Bereich bedingen sich gegenseitig; erst beide zusammen ergeben den Frieden und können so der Forderung dieses Begriffs entsprechend“.²⁴

1.5.2 Frieden im Makro-Bereich

Küpper (1979) ist der Ansicht, dass der Friede in der geschichtlichen Entwicklung auch im Kleinen bzw. in den Familien und Dorfgemeinschaften anfang. Von dort aus hätte er sich in größeren Räumen, in Stammesgebieten, Staaten und Kontinenten verbreitet. Heute nimmt er den ganzen Globus als Bezugspunkt. Wenn der Friede nur im sozialen Nahbereich bleibt, so ist er immer in Gefahr ein geschlossener Friede zu werden, der die eigene Gruppe von den anderen abkapselt. Das Friedensverständnis muss mit der menschlichen Entwicklung schrittweise erweitert und eröffnet werden, so dass der Mensch am Ende in der Lage ist von alltäglichen Erfahrungen aus, die Verhältnisse in der Gemeinde, im Staat, in Staatengruppen und schließlich die weltumspannen-

²⁴ ebd., S. 69 f.

den Probleme besser zu verstehen.²⁵ Dazu äußert sich Dürr (1971) zu Recht folgendermaßen: „Uns soll im Augenblick nur das eine beschäftigen, das als didaktisches Konzept lange Zeit pädagogisches Geschehen bestimmte: Das Unterrichtsprinzip nämlich: vom *Nahen* zum *Fernen*, vom privaten Bereich zur Öffentlichkeit, von den *Primärgruppen* zu den *Sekundärsystemen*, von dem Nahbereich erzieherischer Einflüsse zum Großbereich weltpolitischer Entscheidungen. Mit anderen Worten: Es ist die strukturelle und pädagogische Stimmigkeit des Grundsatzes zu untersuchen: „Vom Vaterhaus zu den Vereinten Nationen“, „von der Heimat zur Welt“. Dieses didaktische Modell trägt nicht mehr.“²⁶

²⁵ ebd., S. 70 f.

²⁶ Vgl. Dürr, O.: a.a.O., 1971, S. 20.

2 DIE FRIEDENSPÄDAGOGIK UND IHR WISSENSCHAFTLICHES UMFELD

2.1 Friedenspädagogik - Teildisziplin der Pädagogik

Der Friedenserziehung ist es bis heute nicht gelungen, sich als eine anerkannte Wissenschaftsdisziplin innerhalb der Pädagogik zu etablieren.²⁷ Dass es keines eigenen Teilbereichs einer Friedenspädagogik bedürfe, wird mit der unbestreitbaren Tatsache argumentiert, dass jede Erziehung auf Friedenserziehung abzielen muss. Die Friedenserziehung könne sich begreiflich in der Erziehung auflösen, somit sei auch keine spezielle wissenschaftliche Disziplin notwendig.²⁸ Wintersteiner (1999) kann man nur zustimmen, wenn er dagegen anführt, dass Erziehung zum Frieden ein grundlegendes Prinzip der Erziehung sein soll, dies aber nicht bedeuten kann, dass sie mit Friedenserziehung identisch ist. Außerdem steht das Faktum dagegen, „dass es eine konkrete friedenserzieherische Praxis gibt, die einer wissenschaftlichen Begleitung und Reflexion bedarf, ähnlich wie sich die Fachdidaktiken als Wissenschaften des Fachunterrichts legitimieren. Damit verfügt Friedenspädagogik über alles, was für eine wissenschaftliche Teildisziplin notwendig ist: über ein klares Aufgabenfeld und über geeignete Methoden dieses Feld zu bearbeiten.“²⁹

Geschwächt wird Friedenspädagogik eher durch die politischen Machtverhältnisse und hochschulpolitischen Einflussmöglichkeiten, die es wiederum erschweren, eine systematische Theorie der Friedenserziehung aufzuarbeiten.³⁰

²⁷ Vgl. Bast, R.: Ziele, Konzepte und Probleme friedenspolitischer Erziehungs- und Bildungsarbeit. In Calließ, J./Lob, R. E.(Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987, S. 603.

Vgl. dazu auch: Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 17 f.

²⁸ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 18, sowie Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 22 f.

²⁹ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 18.

³⁰ Vgl. dazu die Diskussionen darüber bei Miller-Kipp, G.: Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopfzerbrechen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1986, S. 787-796, sowie Bast, R.: Ziele, Konzepte und Probleme friedenspolitischer Erziehungs- und Bildungsarbeit. In Calließ, J./Lob, R. E.(Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 596-606.

2.2 Friedenspädagogik - Teildisziplin der Friedensforschung

Die Friedensforschung ist das Kind des wissenschaftlich-technologischen Zeitalters, in dem die verheerenden Folgen eines Atomkrieges deutlich wurden. Sie ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die ihre Aufgabe nur in Zusammenarbeit mit den sozial- und naturwissenschaftlichen Disziplinen lösen kann, indem sie die Fragestellungen und Methoden dieser Disziplinen in ihr Verfahren einbezieht. Alle friedensrelevanten Einsichten aller wissenschaftlichen Disziplinen müssen in diesem kommunikativen Prozess durch die Friedensforschung abgefragt werden. Der Friede in jenem komplexen Sinne, der auf die Abwendung von Gewalt in Innen- und Außenpolitik, auf die Überwindung von physischer und psychischer Not und auch auf die Verwirklichung von personaler Freiheit und sozialer Gerechtigkeit abzielt, ist das Gegenstandsgebiet der Friedensforschung.

„ Die Friedensforschung ist vielmehr der umfassende Versuch, unter Heranziehung aller relevanten Wissenschaften die differenzierte Fragenkette nach der Entstehung und Überwindung von Konflikten, Aggressionen sowie kriegerischen Auseinandersetzungen im Leben des einzelnen sowie im staatlichen und zwischenstaatlichen Bereich in ihrer vielfach verschlungenen Wechselwirkung zu klären“.³¹

Die Stiftung des Friedens ist ein außerordentlich komplexes Aufgabenfeld, das in alle Lebensregionen des Mikro- und Makrobereichs hineinreicht. Konfliktkonstellationen in der Privatsphäre, im Berufsraum und ihre Klärung sind für die Friedensforschung genauso wichtig, wie die Gestaltung der zwischenstaatlichen Verhältnisse und die wirtschaftspolitischen Beziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Die Friedensforschung hat das politische Beziehungsgeflecht im Hinblick auf seine humanisierende Dienstfähigkeit zu prüfen und den Ergebnissen entsprechend neue Alternativen und Lösungsvorschläge zu fördern. Dabei ergeben sich natürliche Kooperationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten mit der Friedenspädagogik.

Die Friedenspädagogik selbst ist auf eine Kooperation mit der Friedensforschung angewiesen. Gleichzeitig muss sie mit der Soziologie, Sozialpsychologie und Politikwissenschaft zusammen arbeiten. Die Friedenspädagogik muss alle politischen Aufgaben

³¹ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 81 f.

hinsichtlich ihrer staatsrechtlichen, anthropologischen und friedenserzieherischen Relevanz kritisch erörtern, um inhumane Praktiken ausweisen zu können.³²

Wintersteiner (1999) betont, dass Friedenspädagogik nicht nur als Teilbereich der Pädagogik, sondern auch als eine spezielle Disziplin der Friedensforschung zu betrachten ist.³³

2.3 Friedenserziehung und Friedensbewegung

Die Friedensbewegung sorgte für Erneuerung und Belebung der Friedenserziehung, weil sie besonders die Praxisorientierung der Friedenserziehung gefördert hat. Für die jeweiligen regionalen Gegebenheiten, Schulfächer und Schultypen wurden methodische und didaktische Hilfen herausgearbeitet und bereitgestellt. Gleichzeitig aber wurden die Grenzen zwischen Friedenserziehung und Friedensbewegung verwischt und die theoretische Fundierung der Friedenserziehung somit stark vernachlässigt.³⁴

2.4 Die pädagogischen Nachbardisziplinen

Neben dem Begriff 'Friedenserziehung' gibt es noch eine ganze Reihe andere Pädagogiken, Begriffe und Konzepte mit dem Ziel, bessere Lebensbedingungen für die Menschheit herzustellen. Einige von ihnen sind Erziehung zur Abrüstung, Menschenrechtserziehung, Friedens- und Umwelterziehung, politische Bildung, globale Erziehung, internationale Erziehung, interkulturelles Lernen, soziales Lernen, u.a. Sie bezeichnen teilweise ähnliche Ziele wie die Friedenserziehung oder verstehen sie als einen Unterbegriff ihres Ziels. Die Vielfalt dieser Beziehungen sorgte für Verwirrung und Kritik. Es wird auch behauptet, dass all diese Konzepte keine ernsthaften Pädagogiken seien, sondern vielmehr als Modeerscheinungen betrachtet werden könnten.³⁵ Da auch im allgemeinen die Auffassung herrscht, dass die genannten Termini irgendwie alle zusammen gehören und dasselbe meinen, wäre es wichtig zu fragen, in welchem Verhältnis diese Begriffe zur Friedenserziehung stehen. Die Wahl von Leitbegriffen drückt unterschiedliche Perspektiven und Strukturierungsversuche aus.

³² ebd., S. 82.

³³ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 18.

³⁴ ebd., S. 20.

³⁵ Vgl. dazu u.a. Gronemeyer, M.: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin 1996.

Wie auch bei dem Begriff *‘Erziehung zur Abrüstung’* greifen einige Termini einen relativ eng umrissenen Aspekt heraus, welcher als eine Teilaufgabe der Friedenserziehung verstanden werden kann. Andere Begriffe wie z. B. *‘Menschenrechtserziehung’* beschreiben bestimmte Themenfelder, die man als Teilgebiete der Friedenserziehung bezeichnen kann, die aber auch eine gewisse Eigenständigkeit beanspruchen. *‘Umwelt- und Friedenserziehung’* werden traditionell als verwandt betrachtet. Das monumentale *‘‘Handbuch der Umwelt- und Friedenserziehung’’* (1987-1988) ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Konvergenzen der Umwelt- und Friedenserziehung viel stärker betont werden, was am Ende der 70er Jahre nicht der Fall war.³⁶ Calließ (1987) begründet die Wahl dieses Doppeltitels damit, dass Umwelt und Frieden gemeinsam zu den wichtigsten Überlebensfragen der Gegenwart geworden sind.³⁷

In den gegenwärtigen pädagogischen Diskussionen werden die Begriffe wie *‘Umwelterziehung’* bzw. *‘Umweltbildung’* immer mehr zugunsten des Begriffs *‘Bildung für nachhaltige Entwicklung’* aufgegeben.³⁸

‘Politische Bildung’ ist ein Begriff, der sich als umfassendes Erziehungskonzept versteht, das auch Friedenserziehung einschließt. Hier wird mit dem Ausdruck *‘Bildung’* der Bezug auf Werte hervorgehoben und der emanzipatorische Aspekt betont. Andererseits muss gesagt werden, dass der Frieden sich nicht nur auf seine politische Dimension reduzieren lässt.³⁹

³⁶ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 22 f.

³⁷ Vgl. Calließ, J. u.a. Vorwort des ersten Bandes. In Calließ, J./Lob, R. E. (Hrsg.): a.a.O., 1987, S. XXV.

³⁸ Vgl. dazu Reichel, N.: Agenda 21 als Impuls. Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Politische Ökologie, 51, Mai/Juni 1997, S. 27 ff.

³⁹ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 26.

3 ETAPPEN FRIEDENSPÄDAGOGISCHER ENTWICKLUNG AB 1945

Die erstmals von der 'kritischen Friedenserziehung' vorgenommene Einteilung der Friedenspädagogik in verschiedene Etappen ist nicht ganz unproblematisch. Wie auch hier gleich als Beispiel illustriert werden soll, sind die Einteilungen nicht einheitlich.⁴⁰

Die Einteilung der Etappen von Brigitte Reich (1985):

1. Erziehung zur Völkerverständigung – der idealistisch-appellative Ansatz
2. Erziehung zur Konfliktfähigkeit – der individualistisch-einübende Ansatz
3. Kritische Friedenserziehung – der gesellschaftsbezogen-aufklärende Ansatz
4. Erziehung zur Abrüstung – der politisch-kollektive Ansatz⁴¹

Die etwas andere Einteilung von Nicklas/Ostermann (1993):

1. Erziehung zur Völkerverständigung nach dem Weltkrieg:
 - Individualpsychologischer Ansatz
 - Frieden durch Integration und Assoziation
2. Kritische Friedenserziehung im Schatten des Ost-West-Konflikts:
 - Organisierte Friedlosigkeit
 - Strukturelle Gewalt
3. Heutige Situation nach Ende des Ost-West-Konflikts:
 - seit 1989, globale neue Unübersichtlichkeit
 - Bürgerkrieg und neue, gesellschaftsinterne Konflikttypen⁴²

Trotz dieser unterschiedlichen Einteilungen kann man die Etappen der friedenspädagogischen Entwicklung grob in drei Phasen unterscheiden:

1. Phase: Ansätze, die in unterschiedlicher Weise die persönlichen Fertigkeiten und Konfliktfähigkeit im Zentrum haben, wie sie vor allem in der Nachkriegszeit unter

⁴⁰ Vgl. dazu das Stichwort „Friedenspädagogik“ in: Dieter S. Lutz.: Lexikon Rüstung Frieden Sicherheit. München 1987.

Vgl. Klaus Schütz: Mobilmachung für das Überleben. Waldkirch 1981, S. 138 ff. Alfred Heck: Friedenspädagogik – Kritik und Analyse. Essen 1993.

⁴¹ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 32. Vgl. dazu auch: Reich, B.: Friedenserziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Vortragsmanuskript. In: Materialien der ADFE Nr. 3/1985, S. 5-26.

⁴² Vgl. Nicklas, H./Ostermann, Ä.: Friedensfähigkeit. Aspekte der bisherigen friedenspädagogischen Diskussion und Perspektiven für die Zukunft. In: Galtung, J. / Kinkelbur, D. / Nieder, M. (Hrsg.): Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik. Münster: Agenda 1993, S. 59-70.

dem Eindruck des Weltkrieges, und dem damals entsprechenden Paradigma der unpolitischen Erziehung entwickelt wurden.

2. Phase: Die kritische Friedenserziehung in den 60er und frühen 70er Jahren und ihre bleibende Leistung, die Einforderung des politischen Anspruchs. Für diese Phase sind die Stichworte „organisierte Friedlosigkeit“ (Senghaas) und „strukturelle Gewalt“ (Galtung) paradigmatisch. „Kritische Friedenserziehung stellt in Absetzung von diesen von der Psychologie herkommenden Konzeptionen nicht die Frage nach Kriegsursachen im Innern des Menschen, sondern sucht nach politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen kollektiven Unfriedens. Sie will zu politischem Handeln mit dem Ziel der Realisierung sozialer Gerechtigkeit befähigen.“⁴³

3. Phase: Die neuen Ansätze, etwa ab 1989, die die neuen objektiven Gegebenheiten, wie das Ende des Ost-West-Gegensatzes, den neuen Globalisierungsschub, aber auch die Zunahme neuer Gewaltformen in der Gesellschaft, unpolitische Bürgerkriege und nicht ideologisch motivierte oder gerechtfertigte Gewalt verarbeiten.

Hier ist Wintersteiner (1999) zuzustimmen, wenn er im Gegensatz zu anderen Abgrenzungen für ein kombiniertes Modell plädiert, das die bisherigen Einsichten nicht verwirft, sondern nutzt, ihnen aber im Licht neuer Einsichten einen veränderten Platz zuweist. Andere Bemühungen um Friedenserziehung sollten nicht als Gegner betrachtet werden, sondern als notwendige Partner, von den man lernen kann. Das wiederum mindert nicht im Geringsten die Schärfe der intellektuellen Auseinandersetzungen, denn gerade in ihr besteht der Lernprozess.⁴⁴

⁴³ Vgl. Broschart, M.: Erziehung zum Frieden: Auseinandersetzungen mit friedenspädagogischen Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main / Bern / Las Vegas 1978, S. 83.

⁴⁴ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 32 f.

4 FRIEDENSERZIEHUNG UND KRITISCHE ERÖRTERUNG TYPISCHER EINWÄNDE

4.1 Friedenserziehung

Ohne die potentiellen Ursachen aggressiven Verhaltens im gesellschaftlichen Rahmen aufgedeckt zu haben, muss sich Friedenserziehung von einer Praxis freihalten, die die Lösung von Konflikten und Aggressionen einübt. Sie darf nicht unter dem Aspekt der Konfliktlösung ein Harmoniemodell gestalten, das zu der vorgegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit in scharfem Gegensatz steht. Die Frage, wie groß das Konflikt- und Aggressionspotential eines heranwachsenden Menschen einer bestimmten Altersstufe anthropologisch ist und sein darf, ohne die Entwicklung zu gefährden, ist hoch verantwortungsvoll.⁴⁵

Friedenserziehung ist Erziehung zur Friedensfähigkeit, also nicht nur zur passiven Friedlichkeit. Menschen sollen dazu befähigt werden, sich aktiv für den Frieden auf allen Ebenen einzusetzen. Sie sollen lernen, Konflikte gewaltfrei zu lösen und mit den eigenen Aggressionen verantwortungsbewusst umzugehen.⁴⁶ Der Mensch soll nicht nur um den Bestand des Friedens mit bangen, sondern er soll in Bewusstsein seiner Verantwortung um Verwirklichung und Erhaltung des Friedens mitarbeiten.⁴⁷ „Den kranken Kriegswütigen heilen, dem Krieg den Sieg nehmen, die Not enden, die kein Gebot kennt“⁴⁸, so beschreibt von Hentig die Funktion der Friedenspädagogik. Röhrs meint, dass Friedenserziehung vor allem die Friedensbereitschaft, Friedensfähigkeit und Friedensfertigkeit im Menschen zu entwickeln habe und fährt fort: „Friedensbereitschaft umschließt die Möglichkeit, Konflikte als solche zu erkennen und an ihrer Lösung mitzuwirken, sodass die Kooperationsbasis eine Festigung erfährt. Dementsprechend beschreibt die Friedensfähigkeit die menschliche Qualifikation, den Frieden als sozialen Prozess hinsichtlich seiner Möglichkeiten zu gestalten. Die Friedensfer-

⁴⁵ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 86.

⁴⁶ Vgl. Erläuterungen zur Friedenserziehung: Thesen der GEW. : Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen – Technik beherrschen – Frieden sichern – Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongress der GEW 1986. Weinheim / München 1986, S. 255.

⁴⁷ Bollnow, O. F.: Sicherheit und Frieden als Erziehungsaufgabe In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 65.

⁴⁸ Vgl. Hentig, H. v.: Erziehung zum Frieden (1967). In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 109.

tigkeit schließlich zielt über alle Fähigkeit, Konflikte zu erkennen und kooperativ zu agieren hinaus auf die kluge Einsatz- und Handlungsbereitschaft für den Frieden im eigenen Lebensraum mit Verantwortung für die überregionale und übernationale Zielsetzung.⁴⁹ Nur dann können alle Friedensbestrebungen wirksam werden, wenn sie erzieherisch allen Menschen in allen Lebensjahren und jederzeit einsichtig gemacht werden. Nur als universelle erzieherische Aufgabe für alle Menschen könnte ein dauerhafter Friede gewonnen werden.⁵⁰ Nicklas und Ostermann betonen, dass Friedenserziehung nicht ``Erziehung für den Frieden`` bedeuten kann, weil es diesen Zustand noch nicht gibt. Sie müssen noch durch gesellschaftliches Handeln hergestellt werden. Daher muss Friedenserziehung als die Befähigung, den Zustand des Friedens herzustellen und zu erhalten, verstanden werden.⁵¹ Sie stärkt die Ich-Identität und führt letztlich zu einer überindividuellen und supranationalen Einstellung und Haltung, welche das Gemeinwohl über den Eigennutz, im nationalen und internationalen Rahmen stellt.⁵² Bollnow macht darauf aufmerksam, dass das Werk des Friedens nicht allein durch den Erzieher zu schaffen ist und fügt hinzu, dass es der Zusammenarbeit mit dem Politiker und jedem einzelnen verantwortungsbewussten Menschen bedarf.⁵³ „Wie überall im Leben muss am Anfang die umgreifende erzieherische Idee stehen, die für jedermann verständlich ist und daher jederzeit verbindlich zur Direktive des Handelns erhoben werden kann. Die Idee besagt, dass jegliche Entwicklung im menschlichen Leben erst gefördert wird - sei es im privaten, nationalen oder internationalen Rahmen -, wenn mitmenschliche Liebe, Zuneigung und elementares Verständnis vorhanden sind. Sicherlich handelt es sich dabei um eine anthropologische und nicht um eine politische Kategorie; aber gerade eine Politik ohne zwingende anthropologische Orientierung ist verantwortlich für die gegenwärtige Entwicklung, weil sie sich an der Maximierung der Macht und nicht am Wohl der Menschen orientiert. Erzieherische Vorbereitung auf den Frieden und politische Sicherung des Friedens sind

⁴⁹ Vgl. Röhrs, H.: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens. In: Lenhart, V. / Röhrs, H. (Hrsg.): Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 36 Frankfurt am Main 1992, S. 182.

⁵⁰ ebd., S. 57.

⁵¹ Vgl. Nicklas, H. / Ostermann, Ä.: a.a.O., 1976, S. 48.

⁵² Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 95.

⁵³ Vgl. Bollnow, O. F.: Sicherheit und Frieden als Erziehungsaufgabe In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg): a.a.O., 1991, S. 71.

aufeinander angewiesen.“⁵⁴ In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass alle Politik, zur Ausrichtung ihrer politischen Energien und als Norm für ihre Entscheidung, eine Zielvision braucht. Im neuen Jahrtausend muss diese Vision der Weltfrieden sein.⁵⁵ Wenn man die Bereitschaft und Fähigkeit für den Frieden stärken, ihn als Voraussetzung für eine humane Lebensgestaltung hervorheben und für den Frieden Einsatzbereitschaft wecken möchte, führt der einzig gangbare Weg über die Erziehung. Wie auch vorher erwähnt, sind die Erfolge auf diesem Wege nicht schnell zu erreichen, denn hier geht es nicht um „Ansteckung“, sondern um die Begründung einer neuen Lebensform. „Bekehrungs- und Überzeugungsprozesse haben ihre eigene Gesetzlichkeit und Gefahr. Soweit sie nicht erzieherisch vertieft werden, besitzen sie keinerlei Sicherung gegenüber Fanatismus und Bilderstürmerei.“⁵⁶

4.2 Kritische Erörterung typischer Einwände gegen die Friedenserziehung

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Begründung und der praktischen Gestaltung der Friedenspädagogik und Friedenserziehung ist heftige Kritik geführt worden. Obwohl beide Aspekte zusammen gehören, blieb die Kritik oft einseitig. Entweder ging es nur um die praktische Umsetzung friedenserzieherischer Ideen oder nur um die Konstituierung der wissenschaftlichen Disziplin Friedenspädagogik.⁵⁷

Wichtig ist deutlich zu machen, dass sich die Kritik, je nach der wissenschaftlichen Vorgeschichte bzw. Standpunkt betrachtet, philosophisch, politisch oder soziologisch differenziert.

Die Einwände, dass Friedenserziehung zu Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Strukturen führe, verkennt ihre Grundvoraussetzung. Jede Friedenserziehung weckt in einer ungerechten, kriegerischen Welt notwendigerweise eine kritische Distanz gegenüber alle Formen der Aggression und Gewalt. Sie sucht nach Möglichkeiten zu deren Überwindung. In diesem Sinne hat sie das Ziel, diese unfriedliche Strukturen im personalen, innergesellschaftlichen und internationalen Bereich zu bearbeiten, d.h.

⁵⁴ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 54.

⁵⁵ Vgl. Küpper, Ch. / Lobner, M. R.: a.a.O., 1991, S. 128.

⁵⁶ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 96 f.

⁵⁷ ebd., S. 114.

die Ursachen zu analysieren, die Interdependenz zu erkennen und zu ihrer Verminderung einen Beitrag zu leisten.⁵⁸

Zu der Kritik, dass Friedenserziehung in einer Welt strukturierter Friedlosigkeit keine Chance habe, äußert sich Röhrs (1994) folgenderweise: „Die Überzeugung, dass Friedenserziehung erst durch eine Veränderung vorgegebener gesellschaftlicher Strukturen möglich wird, geht völlig an der Sinnintention des Erzieherischen und insbesondere des Friedenserzieherischen vorbei, denen eine von Grund auf gesellschaftsverbessernde Absicht einwohnt.“⁵⁹

Picht (1978) ist der Meinung, dass von der Friedenserziehung vorgenommene Ziel, einen Bewusstseinswandel zu erzeugen, der den Weltfrieden möglich macht, illusorisch ist. Er sagt dass „eine revolutionäre Verwandlung des Verhaltens und der Denkweisen noch nie durch Pädagogen vollbracht worden ist“⁶⁰ Er geht dann noch einen Schritt weiter und behauptet, dass die Pädagogik eine Wahrheit verkenne. Nämlich die Wahrheit, dass nur winzige Minoritäten durch Einsicht und Kollektive durch Zwang der Not lernen.⁶¹ Zum Ersten ist hier deutlich zu machen, dass Friedenserziehung nicht auf eine revolutionäre Verwandlung abzielt. Ganz im Gegenteil soll durch Friedenserziehung eine wirksame und dauerhafte „Verwandlung des Verhaltens und der Denkweise“ verwirklicht werden. „Der Imperativ dieser welthistorischen Stunde lautet vielmehr, den Frieden lernen sowie ihn pädagogisch einüben und sichern. Diese Aufgabe lässt keine Alternative zu - schon gar nicht als Warten auf den Schock oder eine Revolution. Wir müssen lernen, weltpolitische Verantwortung für unsere überschaubar gewordene Welt zu tragen, indem wir im mikrosozialen Bereich die Auswirkungen für das Ganze lernend mitbedenken. (...) Nur über die Erziehung, soweit sie den Menschen und sein gesellschaftliches Umfeld realistisch einschätzt und sich im gesellschaftspolitischen Rahmen klare Vorstellungen von den Erziehungswirkungen macht, kann ein dauerhaftes Handeln eingeleitet werden.“⁶²

⁵⁸ Vgl. Wulf, Ch.: Friedenserziehung. In: Christoph Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, 2. Auflage. München 1976, S. 218.

⁵⁹ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S.115.

⁶⁰ Vgl. Picht, G.: Zum Begriff des Friedens. In: Funke, M. (Hrsg.): a.a.O., 1978, S. 26.

⁶¹ ebd., S. 27.

⁶² Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 117.

II Das Verständnis vom Frieden und „Unfrieden“

1. ZUM WESEN DES FRIEDENS

Der Friede bleibt schemenhaft und nur schwer bestimmbar, weil er keinen eindeutigen Zustand, sondern einen Prozess umschreibt; er ist ein verheißungsvolles Wort, das leider als Alltagsvokabel viel von seinem geheimnisvollen, aber real einlösbaren Bedeutungsinhalt verloren hat.⁶³ Er „wächst und reift nur im Medium wechselseitiger Verständigung und Zusammenarbeit, die das Ergebnis einer schrittweisen Überwindung ideologischer Vorbehalte und Vorurteile sowie des gemeinsamen Kampfes gegen Hunger, Not und Elend in dieser Welt sein müssen.“⁶⁴ Picht (1991) meint, dass der Frieden nicht definiert werden kann, das gehöre zu seinem Wesen. Er fügt hinzu, dass jede politische Macht und jede Ideologie den Gegnern ihren eigenen Friedensbegriff oktroyieren will.⁶⁵ Er liefert entscheidende Gesichtspunkte als Bedingungen eines anthropologischen und politischen Friedens, wenn er folgende drei Parameter beschreibt: „Frieden ist gegen innere und äußere Gewalt. Frieden ist Schutz vor Ort. Frieden ist Schutz der Freiheit“.⁶⁶ Diese Grundbedingungen, die die Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit des Friedens gewährleisten und seinen prozessualen Charakter ausmachen, sind Parameter, die sich gegenseitig stärken und nicht einschränken oder aufheben. Wie auch aus den bisherigen Erläuterungen zu entnehmen ist, beinhaltet der Friedensbegriff alles Friedliche bzw. Wohlwollende. Daher ist er sehr umfangreich zu verstehen, und das wiederum macht ihn leicht manipulierbar. Wenn der Friede auf etwas bestimmtes bzw. eine bestimmte Situation reduziert wird, d.h. situativ definiert wird, wird er eingeschränkt und dadurch manipuliert. Von Frieden bzw. friedlichen Strukturen kann nur die Rede sein, wenn diese, ganz egal wo auf der Welt, in jedem Menschen das Gefühl von Sicherheit und Gerechtigkeit erwecken. So ein Friedensbegriff, der darauf abzielt, ist nicht sehr einfach zu definieren. Es sollte unter Frieden mindestens die Beseitigung des durch Menschen zugefügten Leids verstanden werden.

⁶³ ebd., S. 12.

⁶⁴ ebd., S. 79.

⁶⁵ Vgl. Picht, G.: Zum Begriff des Friedens. In: Heck, H. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 73.

⁶⁶ Vgl. Picht, G./Huber, W.: Was heißt Friedensforschung? Stuttgart / München 1971, S. 33.

So genügt der künftige Friede den Anforderungen der menschlichen Vernunft und damit der Würde des Menschen nur, wenn er als Weltfriede gedacht und verwirklicht wird.⁶⁷

„Obwohl Frieden die entscheidende Überlebensbedingung sowohl für den einzelnen Menschen als auch für die gesamte Menschheit ist, weil ohne Frieden der Umweltzerstörung kein Einhalt geboten und keine Strategien gegen Armut zum Tragen gebracht werden können, und obwohl die Mehrheit der Menschen im Alltag in der Regel unter friedlichen Bedingungen lebt, wird ihm, dem Frieden, von individuellen und politischen Dauerbekundungen ohne jede Verpflichtung und Konsequenz abgesehen, kaum Beachtung geschenkt.“⁶⁸ Wichtig ist aber auch die Erkenntnis, dass der Friedensbegriff in allen Kulturen für etwas Positives steht und vielleicht eines der größten und höchsten Ziele überhaupt ist.⁶⁹

Negativer Frieden ist als Abwesenheit von Krieg oder staatlich organisierter kollektiver Gewaltanwendung zu verstehen.⁷⁰

Positiver Frieden ist Abwesenheit von personaler und struktureller Gewalt⁷¹ und beruht auf echter Solidarität, Gewissen, Freiheit, Verständigung, Gerechtigkeit, Partnerschaft, Kooperation. Das ist der dynamische Frieden, der nicht nur auf die Erhaltung eines status quo gerichtet ist, in ihm muss alles mit erledigt werden was bislang dem Krieg überlassen war.⁷² Wenn man über den positiven bzw. dynamischen Frieden

⁶⁷ Vgl. Stobbe, H. G.: Den Frieden denken – Historisch-systematische Notizen für eine menschenwürdige Zukunft. In: Calließ, J./ Lob, R. E. (Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 451.

⁶⁸ Vgl. Koppe, K.: Frieden - Wissen wir, wovon wir reden? In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt 1997, S. 26.

⁶⁹ Vgl. Galtung, J.: Begriffsbestimmung: Frieden und Krieg. In: Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 331.

⁷⁰ Vgl. Krippendorf, E.: Staatliche Organisation und Krieg. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Friedensforschung und Gesellschaftskritik. München 1970, S. 23-38.

⁷¹ Vgl. Koppe, K.: Frieden - Wissen wir, wovon wir reden? In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 32.

⁷² Vgl. Sombart, N.: Ziele und Aufgaben der Friedensforschung. In: Schatz, O. (Hrsg.): Der Friede im nuklearen Zeitalter. München 1970, S. 174.

reflektiert, erkennt man eindeutig, dass es hier nicht um ein „faules Friedensdenken“ geht, womit „Ruhe, Untätigkeit, Erschlaffung usw.“ verbunden werden.⁷³

Nach diesem begrifflichen Überblick könnte man behaupten, dass es wenig reflektiert ist, besonders dem `positiven Frieden´ Passivität, Stillstand zuzuschreiben. Die friedliche Haltung will gründlich durchdacht sein, was eine große denkerische Anstrengung erfordert. Die Erhaltung des Friedens kann als höchste Stufe der Aktivität definiert werden, da er als ein lebendiger Prozess erkannt werden muss. Eine Friedenserziehung, die sich so versteht, kann keineswegs idealistisch sein. Ganz im Gegenteil: Sie muss hart arbeiten, um dieser wichtigen Arbeit bzw. dem Ziel gerecht zu werden.

⁷³ Vgl. Roth, K. F.: Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken. Donauwörth 1967, S. 22.

2. DAS PROBLEM `UNFRIEDEN`

Wie auch unsere, sind viele Gesellschaften nach dem Konkurrenzprinzip organisiert. Der amerikanische Soziologe Parsons hat u.a. gezeigt, dass durch dieses Organisationsprinzip ein erhebliches Aggressionspotential erzeugt wird. Die Kinder werden schon vom Kindergarten an auf dieses System der Konkurrenz, vorbereitet bei dem jeder Mensch für den anderen Menschen ein potentieller Konkurrent und damit Gegner ist, obwohl in der Pädagogik seit langem bekannt ist, dass das Konkurrenzprinzip kein optimales Organisationsprinzip für Lernprozesse darstellt.⁷⁴ Damit sind die ersten Bausteine der unfriedlichen Strukturen schon gegeben.

Wo der positive Frieden bzw. Solidarität, Gerechtigkeit und Freiheit nicht gewährleistet sind und wo wegen Profitgier Konkurrenzkampf herrscht, an dessen Ende der Verlierer sich selbst überlassen wird, obwohl er in Not geriet, dort herrscht Unfrieden. Dies kann man als niedrigste Stufe des Krieges bezeichnen.

2.1. Krieg

Im weitesten Sinne ist Krieg die höchste Stufe der organisierten Gewaltanwendung auf Massen mit jeglichen Mitteln um „wirtschaftliche und politische Ziele zu erreichen, d.h. zu rauben und zu beherrschen.“⁷⁵

Röhrs (1994) ist der Meinung, dass das Konzept der kriegerischen Triebe aufgegeben werden muss. „Das aggressive Verhalten als Grundlage des Kriegerischen ist vielmehr im Verlauf der Ontogenese über die Zwänge biologischer und sozialer Anpassung in einer zeitspezifisch vorgeprägten Form gelernt worden. Der Krieg ist also ein Phänomen menschlicher Entwicklung, wie Gewalt, Machtmissbrauch, Übervorteilung und andere Delikte.“⁷⁶ Der Krieg erfordert durch seine gewaltsame und brutale Wirkung ein Maximum an Rekonstruktionskraft und Erfindungsgabe, weil er alle Lebewesen - insbesondere die beteiligten - personell und materiell in eine Notlage bringt. Den Krieg deshalb als Lehrmeister der Menschen preisen zu wollen, ist Nötigung, Perver-

⁷⁴ Vgl. Nicklas / Ostermann: Kann man zum Frieden erziehen? In Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 192.

⁷⁵ Vgl. Galtung, J.: Begriffsbestimmung: Frieden und Krieg. In: Calließ, J./Lob, R. E.(Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 333.

⁷⁶ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994 S. 141.

tierung und Dehumanisierung des Menschen. „Der Krieg ist faktisch ein Rückfall ins Faustrecht, ohne Berücksichtigung besonderer Kampfregeln, denn es ist in seinem Charakter angelegt, sich zermürbend auszuweiten und die letzten humanen Erwägungen außer Kraft zu setzen. Daher ist auch die durch den Krieg erzwungene vermeintliche Anfangssituation, die angeblich das Ingenium und den Unternehmungsgeist herausfordert, faktisch die Anarchie, und zwar in allen menschlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Belangen.“⁷⁷ Es soll hier, in Übereinstimmung mit Wintersteiner (1999), kurz ein Ansatz vorgeführt werden, der einen großen Erklärungswert für den Kriegsbegriff hat und der den Zusammenhang von unfriedlicher Gesellschaft und Krieg am überzeugendsten darstellt. Diese Theorie erklärt Krieg als Abwehr von tief-sitzenden Ängsten, die letztlich aus der Tatsache resultieren, dass die Vergesellschaftung nicht geglückt ist. Demnach ist Gewalt sowohl Ausdruck einer Unfähigkeit, dem Anderen zu begegnen als auch der vergebliche Versuch, das Leiden an dieser Unfähigkeit zu überwinden. Man kann zu dem Entschluss kommen, Krieg und Gewalt nicht zu der Aggressivität menschlicher Naturanlagen zurückzuführen.⁷⁸

Einer der Vertreter dieses Ansatzes ist der italienische Psychoanalytiker Franco Fornari. Mentzos (1993) sagt, für Fornari ist Krieg „eine Institution der Externalisierung des ‘depressiven Konfliktes’“. Unter diesem Terminus versteht man in der Psychoanalyse den tiefen Ambivalenzkonflikt in den Beziehungen zu den primären Bezugspersonen. (...) Dieser Ambivalenzkonflikt sei bis zu einer gewissen Ausprägung gemeinsames menschliches Schicksal. (...) Ein ziemlich verbreiteter, aber letztlich pathologischer Modus der ‘Lösung’ dieses Konflikts besteht nach Fornari in seiner Externalisierung: Die innere Ambivalenz werde verleugnet, das ‘Böse’ vom ‘Guten’ abgespalten und nach außen projiziert, konkretisiert und lokalisiert. Damit kann es dann anschließend dort auch vernichtet werden. Der Krieg als eine fast universelle Institution habe immer schon diese Funktion gehabt: Das ‘Böse’ liegt im Feind, der ja auch real, faktisch, vernichtet werden könne.“⁷⁹ Die ‘Mechanik’ des Krieges kann also als das Zusammenspiel von machtpolitischen Interessen und sozialpsychologischen Bedürfnissen definiert werden, die für die Ausbeutung dieser Bedürfnisse dienen.⁸⁰

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 141.

⁷⁸ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 123.

⁷⁹ Vgl. Mentzos, S.: Der Krieg und seine psychosozialen Funktionen. Frankfurt 1993, S. 131 f.

⁸⁰ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 123.

Auf die Begriffe totaler Krieg, Kernwaffen Kriege und konventionelle Kriege, wird nicht näher eingegangen.⁸¹

2.2. Gewalt

Gewalt beginnt schon dort, wo jemand physische oder psychische Zwangsmittel einsetzt um den eigenen Willen gegen den Willen anderer durchzusetzen oder eine Hilfeleistung unterlässt.

Bei der physischen bzw. direkten Gewalt handelt es sich um die direkte, auf die Verletzung von Personen oder Beschädigung von Sachen abzielende Gewalt.⁸²

Galtung beschreibt Gewalt folgendermaßen: „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“⁸³

Wenn Esser (1987) von „alltäglicher Gewalt“ spricht meint er, dass diese Art von Gewalt auf die alltäglich erfassbare Sozialwelt im Mikrobereich und in innergesellschaftlichen Lebensfeldern ebenso wirkt, wie auf die Widerspruchs- und Auseinandersetzungspotentiale gegen den sozialtechnischen und gesellschaftspolitischen Zerstörungsverlauf der Alltags- und Lebensautonomie. „Leidenserfahrungen, Ängste, Existenzunsicherheiten, Empfindungen und die Wahrnehmungen, zugleich für andere (Menschen, Funktionsträger, Institutionen oder Einrichtungen) nur noch Objekt und Opfer, nicht mehr Subjekt zu sein, aber auch z. B. materielle Not oder vom Lebens-/Ehepartner unterdrückt zu werden, ferner das Elend von kinderfeindlichen Erziehungseinstellungen, von fehlenden Lehrstellen für Zehntausende von Jugendlichen oder Massenarbeitslosigkeit, Sexismus, Gewalt gegen Frauen oder die enorm anwachsende Armut in der Bevölkerung – das alles sind nur erst wenige Stichworte und Hinweise, die die Realität alltäglicher Gewalt einordnen (...) Diese äußerst subtile Gewalttätigkeit setzt weit ``gründlicher`` und fundamentaler noch gegen Menschen und gegen deren existentielle Lebensgrundlagen an als bisher erörtert; sie äußert sich etwa in der verantwortungslosen profitmaximierenden Vernichtung von Arbeitsplätzen, in der vor allem schon historisch beispiellosen verantwortungszersetzenden Ausbeutung und

⁸¹ Vgl. dazu u.a. Meyers, R.: Begriff und Probleme des Friedens. Opladen 1994, S. 26 f.

⁸² Vgl. Meyers, R.: Begriff und Probleme des Friedens. Opladen 1994, S. 34.

⁸³ Vgl. Galtung, J.: Gewalt, Frieden, Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt 1971, S. 55-104.

Zerstörung der Natur, der natürlichen Lebensbedingungen des Menschen, sie äußert sich im raffiniert erzeugten und mehrheitlich stabilen unkritischen und blinden Konsumverhalten, in der Beziehung zwischen den Geschlechtern, in der seit Jahren andauernden ungewöhnlichen materiellen und beruflichen Vernachlässigung der jungen Generation...“⁸⁴

Strukturelle Gewalt bezeichnet Galtung (1975) zufolge ein indirektes Gewaltverhältnis, in dem niemand in Erscheinung tritt: „Die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen.“⁸⁵ „Gewaltverhältnisse solcher Art, die nicht mehr auf Handlungen konkreter Individuen zurückgeführt werden können, die vielmehr die Totalität institutionalisierter Gewalt in einer Gesellschaft umgreifen, werden identifizierbar als strukturelle Gewalt. Der Begriff der Gewalt wandelt sich in dieser Perspektive von einem Handlungsbegriff zu einem (gesellschaftlichen) Strukturprinzip.“⁸⁶

2.3 Aggression

Wenn ein junger Mensch in einem Umfeld aufwächst, in dem Streit und Kampf zu den gültigen Verhaltensmustern zählen, wird er diese Einstellung in seinen Lebensplan integrieren. Es ist eindeutig, dass das soziale Umfeld die leitenden Prinzipien und die gesamte Lebensatmosphäre des Menschen bildet und seine Verhaltensweise und mitmenschliche Einstellung entscheidend formt.⁸⁷ Durch die Untersuchungen von Bandura/Walters (1964), Berkowitz (1962) und Buss (1961)⁸⁸ ist einsichtig geworden, dass Aggressionen gelernt werden und nicht Ausdruck eines speziellen Triebes sind. Dieser Lernprozess beginnt mit der frühen Kindheit und wird durch das Imitieren der Eltern angeeignet. Die Aggression ist kein unabwendbares Naturereignis, sondern ein Ausdruck unserer gesellschaftlichen Situation und unseres erzieherischen Grundverfahrens. Aggression kennt viele Äußerungsformen, die nicht nur körperlicher Art sind,

⁸⁴ Vgl. Esser, J.: Alltägliche Gewalt. In: Calließ, J./Lob, R. E.(Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 374 f.

⁸⁵ Vgl. Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1975, S. 32-37.

⁸⁶ Vgl. Meyers, R.: a.a.O., 1994, S. 37.

⁸⁷ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 126 f.

⁸⁸ Vgl. dazu Bandura, A. / Walters, R. H.: Social Learning and Personality Development. New York 1964, sowie Berkowitz, L.: Aggression. A social Psychological Analysis. New York / Toronto / London 1962 und Buss, A. H.: The Psychology of Aggression. New York / London 1961

sondern auch die subtilen Formen geistiger, seelischer und sozialer Vergewaltigung, welche oft viel nachhaltiger wirken als der Fausthieb. Da sie ihre Intentionen entsprechend auf Verletzung und Vergewaltigung des anderen richtet, kennt sie keine moralische Rückbindung.⁸⁹

Das Kronberger Autorenkollektiv weist darauf hin, dass nicht die Aggression die Ursache von Unfrieden ist, sondern dass die Ursache von Aggression die Ursache von Unfrieden ist.⁹⁰

Dann gibt es die Gegenposition, welche behauptet, dass es Aggressionstribe beim Menschen gibt⁹¹ und dadurch aggressives Verhalten zustande komme. Dies wiederum ändert bei der Zielsetzung der Friedenserziehung nichts. Denn in diesem Fall müsste daran gearbeitet werden, wie die Aggressionen auf andere Verhaltensweisen umgeleitet werden und nicht als Gewaltausübung Ausdruck finden.

2.4 Konflikt

Wenn Menschen zusammenkommen, um zusammen zu arbeiten, können Differenzen über Art, Ziele und Mittel dieser Zusammenarbeit auftreten. So entstehen Konflikte meist in einer spezifischen Situation gesellschaftlichen Wettbewerbs, in dem die beteiligten Akteure miteinander unvereinbare Ziele durchzusetzen versuchen und in der jeder Akteur eine Ausgangsposition bezieht, die mit den wahrgenommenen Interessen anderer Akteure nicht in Übereinklang steht. Anders formuliert sind Konflikte der Ausdruck widerstreitender individueller und/oder gesellschaftlicher Interessen.⁹²

Auch wenn Konflikt und Friede als Gegenteile gekennzeichnet werden können, müssen Konflikte im Frieden keineswegs ausgeklammert werden. Galtung (1975) meint: „Ein Zustand der Konfliktlosigkeit ist im Grunde ein Zustand der Leblosigkeit, insofern zwischen Bedürfnis und Bedürfnisbefriedigung vollkommene Übereinstimmung besteht.“⁹³ Minssen sagt, dass es keine Bewegung, keinen sozialen Wandel geben wür-

⁸⁹ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 130 ff.

⁹⁰ Vgl. Autorenkollektiv Kronberg Speier, S. / Volmerg, B. / Volmerg, U. / Niklas, H.: Aggression, Entfremdung und gesellschaftliche Gewalt. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): a.a.O., 1973, S. 279.

⁹¹ Vgl. hier zu u.a. Felix von Cube: Besiege deinen Nächsten wie dich selbst. Aggression im Alltag. München / Zürich 1988.

⁹² Vgl. Meyers, R.: a.a.O., 1994, S. 28.

⁹³ Vgl. Galtung, J.: a.a.O., 1975, S. 60.

de, wenn es keine Konflikte gäbe, in denen die Lebensbedürfnisse der Glieder in der Gesellschaft sich artikulieren und zur Erfüllung drängen. Daher sind nicht Konflikte das Problem einer Friedensgesellschaft, sondern nur das gewalttätige und unregelte Ausagieren der Konflikte. Demnach ist das friedliche Ausagieren-können von Konflikten eines der wichtigsten Lernziele der Friedenserziehung.⁹⁴

Die gefährliche Art der Konflikte, die zum Kriegen führen kann, ist der gesellschaftliche und machtpolitische Konflikt, in dem es um den Kampf darum geht, welche Machtverteilung, welches Wirtschaftssystem oder welche Form der Herrschaft über das Bewusstsein als verbindlich anerkannt werden soll.⁹⁵

Ohne nach den Entstehungsursachen, nach historischen und gegenwärtigen Formen von Konflikten zu fragen, werden sie als ontologische, schicksalhafte Kategorie interpretiert und der modernen Welt zugeordnet. So wird es natürlich einfach, gesellschaftliche Konflikte zu psychologisieren und psychische, zwischenmenschliche Konflikte nicht nach ihren gesellschaftlichen Ursachen zu befragen. Solch eine Auseinandersetzung mit undifferenzierten, von Natur aus gegebener Vielfalt von Konflikten kann laut Priester nicht auf Austragung oder Lösung, sondern nur auf Kontrolle abzielen. Genau hier hätte eine Friedenspädagogik, der es um Befreiung von Konflikte produzierenden Herrschaftsverhältnissen geht, die inhaltliche Diskussion und neue Bestimmung des Begriffs Gewalt zu leisten.⁹⁶

⁹⁴ Vgl. Minssen, F.: Umgang mit dem Konflikt – Kern der Friedenserziehung. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S. 148 f.

⁹⁵ Vgl. Picht, G.: Zum Begriff des Friedens. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S.73.

⁹⁶ Vgl. Priester, K.: Erziehung zum Frieden. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): a.a.O., 1991, S.171.

III Friedenserziehung für eine Kultur des Friedens

I KULTUR DES FRIEDENS

Es soll hier nochmals deutlich gemacht werden, dass in dieser Arbeit die Neigung zur Gewalt weder auf die Natur des Menschen zurückgeführt, noch ausschließlich als Resultat politischer Verhältnisse interpretiert wird. So ist wichtig herauszustellen, welche kulturellen und strukturellen Grundlagen kriegerische oder friedliche Verhaltensweisen produzieren. Es würde wenig Sinn machen, wenn man alles, was man früher als Gott, Natur und Geschichte nannte, jetzt als Kultur bezeichnen würde. Kultur bezeichnet nämlich etwas, das nicht von `außen´ kommt, sondern genuin `menschlich´ ist. In diesem Zusammenhang ist die unaufhebbare Wechselwirkung von natürlichen Anlagen und menschlicher Gestaltung im Kulturbegriff eingeschlossen. Sich an Tenbruck anschließend, kann folgendes gesagt werden: Der Mensch ist zwar generell der Schöpfer aller Kulturen, konkreter aber ist er das Geschöpf einer spezifischen Kultur.⁹⁷ Ohne auf weitere Definitionen von Kultur einzugehen, soll hier der Begriff `Kultur des Friedens´ thematisiert werden. Dieser Begriff wurde schon von Galtung als expliziter Gegenbegriff zu kultureller Gewalt verwendet. Populär wurde er erst nachdem er durch die UNESCO propagiert wurde. Der Begriff `Kultur des Friedens´ ist handlungsorientiert, d.h. er ist ein operationalisierter Friedensbegriff, der den Frieden in den Alltag holt und Maßstäbe für die Beurteilung gesellschaftlichen Handelns entwickelt.⁹⁸

Die UNESCO-Deklaration vom 13. September 1999 definiert eine `Kultur des Friedens´ als Werte, Einstellungen, Traditionen, Verhaltensweisen und Lebensformen, die sich auf die Achtung der Menschenrechte und die Prinzipien der Gewaltlosigkeit und der Toleranz gründen, die vor allem durch Bildung und auch durch die Unterstützung der Informationsvielfalt, der Meinungsfreiheit und anderer politischer Maßnahmen gefördert werden sollen.⁹⁹

⁹⁷ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 80.

⁹⁸ ebd., S. 95.

⁹⁹ Vgl. 2000: Internationales Jahr für eine Kultur des Friedens. Deutsche Beiträge zum UNESCO-Aktionsprogramm. In: UNESCO heute Nr. 4 / 1999, S. 52. Vgl. dazu noch: Die Mittelfristige Strategie der UNESCO für Entwicklung und Frieden 1996 – 2001. UNESCO-Dokument 28 C/4 In: Eu-

Von einer Kultur des Friedens kann erst dann gesprochen werden, wenn für eine Kultur mindestens folgende Merkmale charakteristisch sind:

- „ein allgemeingültiges Werterepertoire und Normenensemble, das die (größtmögliche) Bändigung von Gewalt als allgemein verbindliches Verhaltensprinzip vorgibt (normativer Aspekt),
- die strukturelle Verankerung von Werten und Normen in Institutionen mit friedensbildender Wirkung, die durch Absprachen, Anreize und Kontrollen sichergestellt wird (struktureller Aspekt),
- die Dynamik friedensstiftender Prozesse und Prozeduren, die zur Einübung friedfertigen Verhaltens in Alltagssituationen und Lebenswelten führen (prozessualer Aspekt),
- durch friedensfördernde Effekte und die Funktionen, die einen stilbildenden Beitrag zur Zivilisierung einer Gesellschaft leisten (funktionaler Aspekt).“¹⁰⁰

Zu den Wechselbezügen zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen und der besonderen Bedeutung der Kultur sagt Galtung, dass alle vier Aspekte miteinander verbunden sind. Die Kultur liegt etwas tiefer und beeinflusst das Ökonomische und Militärische, diese beiden beeinflussen wiederum das Politische.¹⁰¹

„Das Programm einer `Kultur des Friedens´ geht davon aus, dass diese Aussöhnung nicht von oben verordnet werden kann, sondern von unten, in einem gesellschaftlichen Dialog realisiert werden muss. Und es ist ein kulturelles Programm, dass das alltägliche Verhalten, die Vorstellungen und Konzepte im Umgang mit den `Anderen´ zu verändern trachtet. Das ist auch der Grund, warum Erziehung in diesem Programm eine große Rolle spielt. `Friedenserziehung ist der Eckstein einer Kultur des Friedens´ (Wessels). Trotz dieses sehr konkreten Hintergrunds vermeidet dieser Begriff der Kul-

ropäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU) Deutsche / Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im Unesco-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Stadtschlaining 1997, S. 12.

¹⁰⁰ Vgl. Vogt, W. R.: Friedenskultur. Zur Vision kultureller Zivilisierung in der Weltgesellschaft. In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt 1997, S. 10.

¹⁰¹ Vgl. Galtung, J.: Zivilisierung der Internationalen Beziehungen? Diskussionsbeiträge zur Zivilisierungsdebatte. In: Pieber, M.: Interventionen? Politik der Einmischung in einer turbulenten Welt. Münster 1996, S. 17.

tur des Friedens das Glatteis der Sozialtechnologie, weil er Kultur nicht als Faktor sieht, den es zu manipulieren gelte, um zum Frieden zu gelangen¹⁰². Es wird betont, dass wir auf unzählige Art und Weise von Krieg geprägt sind. Es ist unsere Aufgabe, uns davon zu befreien und damit auch die Souveränität über uns selbst ein Stück weiter zu erhöhen.“¹⁰³

Um dieses Programm `Kultur des Friedens´ weiterentwickeln zu können, werden die wichtigsten Herausforderungen an die Friedenserziehung im folgenden Abschnitt diskutiert.

¹⁰² Vgl. dazu Galtung, J.: Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Friedens- und Konfliktforschung 4. Opladen 1998, S. 363.

¹⁰³ Vgl. Wintersteiner, W.: a.a.O., 1999, S. 97.

2 FRIEDENSERZIEHUNG UND HERAUSFORDERUNGEN IM NEUEN JAHRTAUSEND

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen für die Friedenspädagogik unter den Bedingungen der Globalisierung herausgearbeitet. Gewiss ist, dass die Gefährdungen, wie die militärische bzw. atomare Drohung, die ökologische Drohung, Armut und Elend schon längst globale Dimensionen erlangt haben und gewiss ist auch, dass die Entwicklungen in wirtschaftlichen und technischen Bereichen globale Dimensionen erreicht haben. Dagegen sind das globale Friedensdenken und die globale Solidarität erst neu entstanden. Diese die Welt bedrohenden Entwicklungen, ob durch bewusste Motivation oder `unkontrollierbare Eigendynamik`, sollen kritisch betrachtet werden. Mit Hilfe der Friedenserziehung soll die oben genannte Entwicklung zum bewussten weltweiten Friedenswillen und zur globalen Solidarität umgeleitet und dadurch auch die `unkontrollierbare Eigendynamik` unterbrochen werden.

2.1 Krieg und Gewaltpotentiale nach dem `Kalten Krieg`

Zu den Zeiten des Ost-West-Konfliktes waren die Gefahren eines drohenden Atomkrieges die wichtigsten Themen der Friedenserziehung. Durch den Wegfall der Blockkonfrontation wurde auch eine atomare Abrüstung möglich, so ist auch die Wahrscheinlichkeit eines Atomkrieges rapide zurückgegangen. Trotzdem kann man keinen nennenswerten Rückgang in militärischer Aufrüstung beobachten, und die NATO hält weiterhin an der Option eines nuklearen Einsatzes fest.

Wichtig ist die Erkenntnis heute, dass sehr oft durch Politiker immer wieder neue Feindbilder aufgebaut wurden, um sich gegenüber den `angeblichen` Feinden beweisen zu können und dadurch die Sympathie der eigenen Bevölkerung zu erkämpfen. Jetzt stellt sich die Frage, ob und welche neuen Feindbilder von den politisch Verantwortlichen aufgebaut werden, um Rüstung und Militär erneut zu begründen und inwieweit sie damit der Suche der Menschen nach `Sicherheit` und `klaren Zuordnung` entgegenkommen. Der Begriff `Sicherheit` aber hat ganz neue Dimensionen gewonnen. Sicherheit bedeutet nämlich nicht mehr nur noch Maßnahmen gegen atomaren Krieg, sondern auch Maßnahmen gegen Umweltzerstörung, soziale Ungerechtigkeiten, Verletzungen der Menschenrechte, Flucht- und Wanderungsbewegungen und

Verschuldungskrisen der Zweidrittel-Welt.¹⁰⁴ Die Zeiten von regional begrenztem Sicherheitsverständnis gehören der Vergangenheit an. Es muss von einem erweiterten Sicherheitsverständnis ausgegangen werden. Sicherheits- und Risikoanalysen dürfen sich nicht mehr nur auf bestimmte Länder oder Kontinente beschränken, sondern sie müssen die Interdependenz von regionalen und globalen Entwicklungen berücksichtigen.¹⁰⁵

Das Ende des Ost-West-Konfliktes war ein Ereignis, das mit Vorsicht zu genießen war. Denn nach dem Wegfall der ideologischen Schranken wuchs die Bereitschaft, Konflikte mit militärischen Mitteln anzugehen. Sogar mitten in Europa wurde es unsicher. Sowohl im ehemaligen Jugoslawien als auch in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion haben brutale Kriege begonnen. Diese haben wiederum Entsetzen und teilweise irrationale Ängste bei den Menschen ausgelöst. Das Ausmaß der Gewalttätigkeit - Krieg, Hunger, Flucht, Vertreibung, Elend wird aufmerksamer, ängstlicher und sensibler wahrgenommen. Die Zahl der ethno-nationalen Konflikte ist weltweit gestiegen. Nach der fast vollständigen Aufteilung der Welt in souveräne Nationalstaaten melden sich immer mehr gewählte oder selbsternannte VertreterInnen von Ethnien zu Wort, die sich auf das Selbstbestimmungsrecht der Völker berufen und nach Autonomie für die sich zusammengehörig fühlenden Menschen verlangen.¹⁰⁶

„Der gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenbruch von Systemen, die Unübersichtlichkeit der modernen Welt und das Fehlen ziviler Gesellschaften mit eingespielten demokratischen Verfahrensregeln fördern die Sehnsucht und die Suche nach eigentlich schon als überkommen abgeschriebenen Identifikationsmerkmalen und erleichtern auch die machtpolitische Instrumentalisierung.“¹⁰⁷ Buro warnt zu Recht vor eingängigen Interpretationen die zur Kriegesursache werden können. Er sagt, dass es

¹⁰⁴ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 2. Aufl. Tübingen 1995, S. 99 ff.

¹⁰⁵ Vgl. Bundesministerium für Verteidigung (Hrsg.): Weißbuch zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage und Zukunft der Bundeswehr. Bonn 1994, S. 26.

¹⁰⁶ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 103 ff.

Vgl. dazu auch Huntington, S.: Der Kampf der Kulturen. Wien / München 1996.

¹⁰⁷ ebd., S. 105.

sich bei den meisten Kriegen um bewusst inszenierte Verfeindungen handelt, welche dem Zweck der Herrschaftssicherung dienen.¹⁰⁸

2.1.1 *Nationalismus der anderen Art?*

Neben den ethnonationalistischen Konflikten, die oftmals durch ökonomische Benachteiligung, Verbot der Ausübung der eigenen Kultur bzw. Unterdrückung der Minderheiten usw. ausgelöst werden, gibt es noch eine andere Tendenz, die von der Friedenserziehung zur Kenntnis genommen werden muss. Dies ist der völkische Nationalismus, der sich in Krisenzeiten als identitätsstiftende Ideologie anbietet.

Der Nationalstaat gilt seit dem 19. Jahrhundert als der erstrebenswerte politische `Normalzustand`. Das Recht auf `nationale Selbstbestimmung` wird damit untrennbar verbunden. Der Nationalstaat wird dabei von vielen gleichgesetzt mit einer ethnisch homogenen Gruppe, die das Staatsvolk bildet. So werden Staatsvolk und die Bevölkerung des Nationalstaates als identisch betrachtet, was jedoch höchst konfliktträchtig ist, da sie die Ausgrenzung aller anderen ethnischen Gruppen und das in Anspruch nehmen von Vorrechten für die eigene Ethnie in sich trägt. Solch eine Vorstellung bringt sehr große Probleme mit sich. Die Menschheit wird nicht als Einheit gesehen, sondern die eigene Nation wird von anderen abgegrenzt. Hier wird die Staatsangehörigkeit durch die Zugehörigkeit zum Staatsvolk erworben und nicht durch Zuzug oder durch Bekenntnis zur Verfassung. Die universellen Menschenrechte werden von nationalen bzw. ethnisch begründeten Rechten abgegrenzt.¹⁰⁹

Neben dieser Vorstellung des Nationalstaates gibt es auch die Haltung, die auf einem weltbürgerlichen Wertefundament beruht, universelle Gültigkeit der Menschenrechte betont und sich für deren Schutz einsetzt. Nach dieser Vorstellung können alle Menschen Bürger eines Staates werden, die sich zu dessen Verfassung bekennen. Diese Haltung wird auch als Verfassungspatriotismus bezeichnet.¹¹⁰

¹⁰⁸ Vgl. Buro, A.: Friedensbewegung und ethno-soziale Konflikte. In: Friedensbericht 1994. Zürich 1994, S. 198.

Vgl. dazu noch Siegelberg, J.: Ethnizität als Kriegsursache: Realität oder Mythos? In: Jahrbuch Frieden 1995. München 1994, S. 29-42.

¹⁰⁹ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 108.

¹¹⁰ Vgl. dazu Behrmann, G. C. / Schiele, S. (Hrsg.): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach 1993.

Jeder souveräne Staat versteht sich heute als Nationalstaat. Seine Ideologie, der Nationalismus, ist weltweit verbreitet, universal anerkannt und so fest etabliert wie kein anderer politischer Gedanke. Die Welt ist in Nationalstaaten gegliedert, hier wird das, was als 'national' bezeichnet wird, in der politischen Weltordnung gleichbedeutend mit rechtmäßig, unantastbar und unverzichtbar. Dies hat zur Folge, dass entweder durch Nationalismus Minderheiten unterdrückt werden oder dass vorhandene Konflikte häufig als ethnische Konflikte um- oder neu definiert werden.¹¹¹

2.2 Gewalt gegen Minderheiten und Fremdenfeindlichkeit

Die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit gehört seit vielen Jahren zum Aufgabenfeld der Friedenspädagogik. Besonders die wieder steigende Tendenz der rechtsextremistischen Einstellung auch auf der politischen Ebene, ist eine besondere Herausforderung für Friedenserziehung. In dieser Arbeit wird es nicht darum gehen, diese rechtsextremistische Tendenzen statistisch aufzuzeichnen, sondern es wird diskutiert, was die Ursachen dafür sein können und welche Gewaltpotentiale dahinterstecken.

2.2.1 Elemente und Ursachen des Rechtsextremismus

Einzelne Erklärungen oder einzelne Ursachen für die genannten Entwicklungen ausmachen zu wollen, würde zu kurz greifen. Schon die Definitionen von Rechtsextremismus sind nicht einheitlich. Wolfgang Benz zählt folgende Elemente zum Kernbestand des rechtsextremistischen Verhaltens:

- „Nationalismus in aggressiver Form, verbunden mit Feindschaft gegen Ausländer, Minderheiten, fremde Völker und Staaten (...)
- Antisemitismus und Rassismus, biologische und sozialdarwinistische Theorien.
- Intoleranz, der Glaube an Recht durch Stärke, Unfähigkeit zum Kompromiss in der politischen Auseinandersetzung, elitär-unduldsames Sendungsbewusstsein und Dif-famierung Andersdenkender.
- Militarismus, Streben nach einem System von 'Führertum' und bedingungsloser Unterordnung nach einer entsprechenden autoritären oder diktatorischen Staatsform.
- Verherrlichung des NS-Staats als Vorbild und Negierung, oder Verharmlosung der in seinem Namen begangenen Verbrechen.

¹¹¹ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 109.

- Neigung zu Konspirationstheorien (z.B. die Annahme, Regierung, Wirtschaft, Gesellschaft usw. seien durch irgendwelche böartigen Minderheiten korrumpiert).
- latente Bereitschaft zur gewaltsamen Propagierung und Durchsetzung der erstrebten Ziele.“¹¹²

Eine andere gängige und plausible Definition ist die von Wilhelm Heitmeyer. Von Rechtsextremismus kann dann die Rede sein, wenn Ideologien von Ungleichheit vertreten werden und gleichzeitig Gewaltakzeptanz und Gewaltbereitschaft vorzufinden ist. Unter Ideologien der Ungleichheit ist z.B. die Betonung rassistischer Überlegenheit oder die Zustimmung zur sozialen, politischen oder ökonomischen Ungleichbehandlung von Menschengruppen zu verstehen. Zur Gewaltakzeptanz gehört nicht nur die Bereitschaft, Gewaltanwendung zu akzeptieren oder sogar selbst zur Gewalt zu greifen, sondern auch die Überzeugung, Gewalt sei den Menschen quasi von Geburt an eigen und so ein `natürliches` Instrument zur `Lösung` gesellschaftlicher und internationaler Konflikte.¹¹³

Eine der Ursachen für das Ausarten dieser Ideologien ist der Rückblick in die Vergangenheit und die Verherrlichung derer Ideologie der ``Herrenrasse``. Viel wichtigere Rollen spielen besonders folgende Elemente: „Die Angst vor dem Verlust des erreichten Wohlstandes nährt die Akzeptanz sozialer und ökonomischer Ungleichheit (national und weltweit!); die Perspektivlosigkeit der Opfer der Modernisierung und das Gefühl nicht gebraucht zu werden, fördern die Bereitschaft, die noch Schwächeren (seien es AsylbewerberInnen, Obdachlose oder Behinderte) als Sündenböcke ausfindig zu machen. Schwierigkeiten bei der Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt und der Verlust traditioneller Bindungen gehen einher mit sozialer Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit. Viele sehen lediglich in der Besinnung aufs Nationale und der Abgrenzung von vermeintlich `Fremden` noch eine Chance, ihre `Identität` zu finden“.¹¹⁴ Die Hemmschwelle der Gewaltanwendung fällt immer mehr, der Grad der Brutalität in den Schulen hat zugenommen. Wenn auch viele die Hauptursachen der Jugendgewalt in den Berichterstattungen der Medien, im Konsum von Gewalt- und Horrorvideos sehen, so sind doch die Medien und andere Konsumangebote nur ein

¹¹² Vgl. Benz, W.: Die Opfer und die Täter. Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. In: Benz, W. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. Frankfurt 1989, S. 10 f.

¹¹³ Vgl. Heitmeyer, W.: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. München 1987.

¹¹⁴ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 119.

Spiegelbild der Gesellschaft. Die Ablehnung von Gewalt ist oftmals nur ein Lippenbekenntnis und eher halbherzig.¹¹⁵ Heitmeyer (1987) schildert dies folgenderweise: „Der Weg von Jugendlichen in das fremdenfeindliche oder rechtsextremistische Terrain verläuft nicht in erster Linie über die Attraktivität von Parolen, die eine Ideologie der Ungleichheit und Ungleichwertigkeit betonen, um diese mit Gewalt durchzusetzen, sondern über Gewaltakzeptanz, die im Alltag entsteht und dann politisch legitimiert wird.“¹¹⁶

2.3 Frieden: `Den Anderen´ neu erkennen

Vorerst ist das Verständnis von Toleranz erwähnenswert. Ciccairi (1995) macht deutlich, dass die Idee der Toleranz nichts anderes ist als die Duldung des anderen. Er sagt, Toleranz ist der müde gewordene Wille zur Einheit, der eben duldet, dass die Unterschiede bestehen. Tolerieren ist, sich vorübergehend damit abfinden, dass das Falsche neben dem Richtigen seinen Platz behauptet. „Man kann nämlich nur tolerieren, was man nicht für wahr hält. (...) Die Wahrheit braucht man in keiner Weise zu tolerieren: sie *überzeugt*“.¹¹⁷

Toleranz in diesem Sinne erreicht bestenfalls einen Waffenstillstand mit dem Krieg. Der Friede muss sich auf eine andere Basis gründen. Er kann nur darin bestehen, unter anderem auch aus eigenem Interesse die Verschiedenen verschieden zu belassen. Die Differenz darf nicht kaschiert oder heruntergespielt werden, damit sie für jedes friedliche Zusammenleben zur Brücke wird. Die absolute Differenz muss auch als die höchste und die einzige Einheit verstanden werden, denn ausschließlich in ihrer Verschiedenheit sind die Verschiedenen gleich.¹¹⁸ Dann muss aber auch erwähnt werden, dass jeder für sich darauf achten muss, `das Anderssein´ nicht zum Selbstzweck zu machen, d.h. nicht um jeden Preis künstliche Differenzen zu erzeugen, nur um anders sein zu wollen. Genau dies kann mit sich bringen, dass man den `Anderen´ gar nicht zu verstehen versucht, da man sich einredet, dass er nun mal ganz anders ist. Dies wiederum kann dazu führen, dass man den anderen nicht mal toleriert, von Akzeptanz ganz zu schweigen, sondern einfach nur ignoriert, damit man mit dem Anderen nicht

¹¹⁵ ebd., S. 120.

¹¹⁶ Vgl. Heitmeyer, W.: a.a.O., 1987.

¹¹⁷ Vgl. Ciccairi, M.: Gewalt und Harmonie. München 1995, S. 145 ff.

¹¹⁸ ebd., S. 148 ff.

konfrontiert wird. Wie es Röhrs schildert, bleiben so die häufig notwendigen Auseinandersetzungen zur Klärung und Gestaltung sachlicher Aufgaben unberührt. Am Ende hat man ein Gesellschaftsleben, das von kriegsähnlichen Verhaltensformen des Überlistens, des Ausnutzens, des Ausspielens und sogar des rücksichtslosen Vernichtens nicht frei ist. Worum es einzig und allein geht, ist die nicht weniger konsequente Einhaltung der mitmenschlichen Regeln der Toleranz, des Taktes, der Fairness, des Verständnisses aus rein formaler Korrektheit.¹¹⁹ Dabei geht völlig unter, dass alles Menschliche von vornherein nur in einer Verbindung miteinander existiert. Levinas (1983) sagt, dass man nur herausragen kann, indem man sich von anderen unterscheidet. "Wenn es den Anderen nicht gibt, kann ich nicht existieren".¹²⁰ Daher darf nicht vergessen werden, dass der Mensch nicht in seiner Isolierung, sondern ganz im Gegenteil, in der Vollständigkeit seiner zwischenmenschlichen Beziehungen existent ist. Eine Persönlichkeit, die dieses Bewusstsein internalisiert hat, wird den Krieg für absurd halten.¹²¹ Wenn man noch einen Schritt weitergeht, kann man sogar behaupten, dass solch ein Bewusstsein den Anderen lieben und schätzen wird, denn die Funktion als Mensch hat man den Nächsten zu verdanken. Erst durch den anderen Menschen bekommt das menschliche Dasein einen Sinn.

Jeden anderen als einen Konkurrenten zu betrachten, hat den Menschen der Moderne stark geprägt. Jeder Mensch bzw. auch jedes Land hat unterschiedliche Interessen. Die Interessen anderer nicht zu beachten, nur um das eigene Ziel zu erreichen oder auch nicht in Konflikt mit anderen zu geraten, ist nicht der Weg zur Solidarität bzw. des Friedens. Besonders in einer Welt, wo die Grenzen immer näher rücken, ist es nicht mehr sinnvoll, nur noch den eigenen Interessen nachzugehen. Man muss von diesem Egalitätsschlaf - die Interessen anderer sind mir doch egal - aufwachen. Ellenbogenmentalität muss zur Verantwortung füreinander umgewandelt werden. Menschen, die in Konkurrenzkämpfe geraten sind, nehmen die Mitmenschen als solche nicht wahr. Wenn die Interessen gegeneinander stehen, ist der andere Konkurrent, gegen den man kämpfen muss. Wenn das nicht geschieht, ist die Umgebung ein gut funktionierendes System. Der Mensch der sich in diesen Interessenkampf begeben hat, erfährt oft zu

¹¹⁹ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 134.

¹²⁰ Vgl. Levinas, E.: Die Spur des Anderen. München 1983, S. 211 f.

¹²¹ Vgl. Richter, H. E.: Zur Psychologie des Friedens. Hamburg 1982, S. 135 f.

spät, dass Frieden, Solidarität und Menschlichkeit nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere gelten. „Die kulturelle und gesellschaftliche Legitimation von Gewalt und Gewalthandlungen beginnt nicht erst bei der Akzeptanz der angemessenen Selbstverteidigung (im privaten wie im gesellschaftlichen und zwischenstaatlichen Bereich) oder bei der Unterstützung von sogenannten gerechten Kriegen. Sie beginnt bereits in der Ideologie, dass `jeder seines Glückes Schmied` sei, egal mit welchen Mitteln er dieses `Glück` zu erreichen versucht. Und sie geht weiter mit der `Erkenntnis`, dass der Gebrauch der Ellbogen für das berufliche Fortkommen und die gesellschaftliche Stellung nicht nur angezeigt, sondern geradezu unerlässlich ist. Die Tatsache, dass (auf welche Weise auch immer erworbenes) privates Eigentum eine uneingeschränkte Verfügungsgewalt beinhaltet und mit Ausübung von Macht verbunden ist, wird kaum als potentiell gewaltträchtig gesehen.“¹²² Kurzum, das Bild vom Menschen bzw. dem `Anderen` muss geändert werden. Er darf nicht als ein `Objekt` für eigene Ziele, wie z.B. wirtschaftliche und sexuelle Interessen usw. gesehen werden. Der Mensch bzw. alle Lebewesen und ihre vernünftige Erhaltung muss zum Ziel gemacht werden. Ihnen muss die ganze Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Aufmerksamkeit muss in dem Maße sein, wie es ihnen als Lebewesen zusteht und nicht in dem Maße, wie wir es ihnen zumessen.

Es soll hier nochmals betont werden, dass Kriege und strukturelle Gewalt nicht auf die Ebene des individuellen Fehlverhaltens reduziert werden, wohl aber ist darauf hinzuweisen, dass sie auf individuelle bzw. auch politische Fehl-motivationen zurückzuführen sind. So ist für die Friedenserziehung wichtig zu verhindern, dass der Mensch, aus welchem Grund auch immer, nicht zur Boshaftigkeit, Gewaltbereitschaft oder sogar zum Töten motiviert wird. Das technologische Zeitalter hat besonders deutlich gemacht - siehe atomare Bedrohung - dass sogar die größten Ängste, Konflikte und Feindschaften in ihrer Ausweglosigkeit Zusammenarbeit verlangen, damit sie beseitigt werden können. Also ist es viel intelligenter, u.a. auch mit Hilfe der Friedenserziehung, auch die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und das Zusammenarbeiten zu lernen, bevor Ängste und Konflikte dieses Ausmaß erreichen. Das Bild vom `Anderen` zu ändern und in dieser Hinsicht einen Bewusstseinswandel sowohl im individu-

¹²² Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 143.

ellen als auch im politischen Bereich einzuleiten, ist eine der größten Herausforderungen im neuen Jahrtausend.

2.4 Gewalt in den Medien

2.4.1 Die Berichterstattungen

„Wie wir Gewalt heute wahrnehmen, wird wesentlich von Medien bestimmt. Nachrichtensendungen und Magazine präsentieren uns eine beliebige Auswahl von Kriegsschauplätzen und Gewalttaten, oft ohne verständlichen Überblick über Ursachen und Folgen. Der Zuschauer bleibt mit dem Eindruck zurück, von sinnloser Gewalt umgeben zu sein. Man vermittelt uns diese Bilder und Nachrichten, übergangslos eingefügt zwischen Parteitagsberichten und den neuesten Sportergebnissen. Menschlichkeit kommt dabei eben oft zu kurz, dem Mitgefühl wird kein Raum gegeben.

Vergrößern nicht die Sendungen, welche die Zeitereignisse auf Krisen, Kämpfe und Gewalt verkürzen und sich neuerdings bis zum sogenannten Reality-TV steigern, durch Gewöhnung und Wehrlosigkeitsgefühle wider Willen die Akzeptanz von Gewalt? Verhindern sie nicht Bereitschaft zum Engagement, zur Auflehnung? Wo verläuft denn die Grenze zwischen Abschreckung und Anregung?“¹²³

Die umstrittenste Form der `Zurschaustellung´ von Gewalt im Fernsehen ist das Reality-TV, in dem `Wahre Geschichten´ gezeigt werden. Live am Ort gefilmte Aufzeichnungen, Videos von Amateuren, Erlebnisberichte von Katastrophenopfern und Polizisten mit nachgestellten Szenen, Brandeinsätze der Feuerwehr, eingequetschte Unfallopfer und Gewaltanwendungen gegen Menschen werden ausgestrahlt, wo Menschen leiden und sterben. Die Einschaltquoten sind beträchtlich. Die Sensationsgier der Zuschauer scheint keine Grenzen zu kennen.

„Die Berichterstattung über Gewalt folgt in den Medien ihren eigenen Gesetzen. Die Spannbreite der Darstellungsformen reicht dabei von voyeuristisch und sensationsheischend wie beim `Reality-TV´, über berechnend und kühl bis zu verschweigend und ausklammernd. Das Resultat bei den ZuschauerInnen ist dabei häufig dasselbe: Sie sind weitgehend desinformiert, ohne dies in der Regel jedoch selbst so zu empfinden. Medienberichterstattung bildet Wirklichkeiten nicht nur ab, berichtet nicht nur

¹²³ Vgl. v. Weizsäcker, R. bei der Eröffnung des 73. Fürsorgetages in der Rheingoldhalle in Mainz am 20. Oktober 1993. In Bulletin, 27. 10. 1993, S. 1031. Zit. nach Gugel, G. / Jäger, U.: ebd. S. 173.

(scheinbar neutral) über Geschehenes, sondern inszeniert häufig genug durch Verschweigen und Überbetonung eine eigene Medienwirklichkeit. Der Mangel an Information wird durch die Flut der Bilder unter dem Fetisch der Aktualität verdeckt, wobei häufig zu dem Stilmittel der Personalisierung gegriffen wird.“¹²⁴

In den Berichterstattungen wird meist nur über Kriege und wirtschaftliche Probleme berichtet, die die Interessen des eigenen Landes tangieren, von daher beschränken sie sich auf wenige Länder.¹²⁵

2.4.2 Fiktive Gewalt in den Filmen und Computerspiele

Ein großes Problem besteht darin, dass die Gewaltdarstellungen in den Medien zum üblichen Bestand des alltäglichen Konsums der Kinder geworden sind. Das Ausmaß und die Intensität der Brutalitäten heben enorm zugenommen.

Postman (1985) sagt: „Problematisch am Fernsehen ist nicht, dass es unterhaltsam ist, problematisch ist, dass es jedes Thema als Unterhaltung präsentiert (...) gleichgültig, was gezeigt wird und aus welchem Blickwinkel-, die Grundannahme ist stets, dass es zu unserer Unterhaltung und unserem Vergnügen gezeigt wird.“¹²⁶

Gewalt in den Medien wurde durch die Welt der Video- und Computerspiele undurchschaubar. Für den Konsumenten ist das Fiktive bzw. die virtuelle Computerrealität und die `Wirklichkeit` schwer unterscheidbar. Die Grenzen verschmelzen immer mehr. Die Untersuchungen zeigen, dass die Medien die Zuschauer nicht unbeeinflusst lassen,¹²⁷ obwohl die Videoindustrie und Filmemacher sich einen Freibrief ausstellen.¹²⁸

¹²⁴ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 173 f.

¹²⁵ Vgl. dazu u.a. Löffelholz, M. (Hrsg.):Krieg als Medienereignis. Grundlagen und Perspektiven der Kommunikation. Opladen 1993.

Vgl. Hörburger, Ch. : Fernsehberichte über Krieg und Gewalt: Die Vermittlung institutionalisierter Ohnmacht. In: Jahrbuch Frieden 1995. München 1994, S. 225f. und Michler, W.: Weißbuch Afrika. Bonn, 2. erw. Aufl. 1991, S. 35.

¹²⁶ Vgl. Postman, N.: Wir amüsieren uns zum Tode. Frankfurt 1985, S. 110.

¹²⁷ Vgl. dazu Selg, H.: Gewalt in den Medien: Sind die psychologischen Erkenntnisse, die zur Jugendschutzdiskussion herangezogen werden können widersprüchlich? In: Loccumer Protokolle 23/1985, S. 56.

Vgl. auch Rathmayr, B.: Die Rückkehr der Gewalt. Faszination und Wirkung medialer Gewaltdarstellung. Wiesbaden 1996.

Röhrs (1994) macht darauf aufmerksam, dass diese Gewaltdarstellungen von den Bevölkerungsteilen, denen positive Modelle der Lebensgestaltung und Konfliktlösung vorenthalten sind, als Umgangsmuster übernommen werden können.¹²⁹ Damit im Zusammenhang stehend, wird die Forderung nach einer stärkeren pädagogischen Modellierung der Massenmedien in friedenspädagogischer Akzentuierung ernst zu nehmen sein. In diesem Kontext besteht die Aufgabe der Friedenserziehung darin, den Umgang mit den Medien und den Umgang mit der Gewalt in den Medien zu lehren.

2.5 Armut und das herrschende Wirtschaftssystem

Die Welt ist in zwei Welten unterteilt: Die Welt der `Armen´ und die Welt der `Reichen´. Wenn man diese zwei Welten näher betrachtet, erkennt man eindeutig die ungeheure Ungleichheit in und zwischen den Nationen. Die einen sind in ihrer Existenz bedroht und sterben wegen Hunger, Elend und Armut und die anderen leben im Überfluss¹³⁰, vernichten Lebensmittel, damit die Preise stabil bleiben und planen schon Reisen im Weltall. In einem System, wo die Lage der Ärmere, denen sogar das nackte Überleben zur Fantasie wird, immer aussichtsloser wird, und wo die Reichen für ihren Genussphantasien keine Grenzen mehr kennen, entwickelt sich ein latenter Konflikt zwischen den Armen und den Reichen, der jederzeit zu einer offenen Katastrophe umschlagen kann. Wenn Menschen wegen Hunger und Elend sterben und diese als selbstverständlich wahrgenommen werden, dann herrscht im wahrsten Sinne Ungechtigkeit, Ausbeutung und Unterdrückung. „70% der Weltbevölkerung leben heute in Armut. Die gegenwärtigen Bemühungen eines jeden Landes gehen dahin, den eige-

Vgl. noch Lukesch, H.(Hrsg.): Wenn Gewalt zur Unterhaltung wird... Beiträge zur Nutzung und Wirkung von Gewaltdarstellungen in audiovisuellen Medien. Regensburg 1990, S. 85.

Vgl. Bechdorf, U.: Gewalt im Blick. Geschlechterverhältnisse im Film. In: puzzle. Zeitschrift für Friedenspädagogik. Nr. 4/1993.

¹²⁸ Vgl. dazu Video-Vision, Heft 10/1987, S. 29.

¹²⁹ Vgl. Röhrs, H.: a.a.O., 1994, S. 139.

¹³⁰ Vgl. Kopenhagener Erklärung über soziale Entwicklung. Weltgipfel 6.-12. März. In: Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU) Deutsche / Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 156ff. Braun, G.: Nord-Süd-Konflikt und Entwicklungspolitik. Eine Einführung. Opladen 1985.

Vgl. auch Narr, W. D.: Gesellschaftliche Konflikte: Ungerechtigkeit, Ausbeutung, Unterdrückung. In: Calli, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 364 ff.

nen Lebensstandard anzuheben und alle anderen im Wettlauf um den Wohlstand zu schlagen. Während relative Wachstumsraten interessante Entwicklungskriterien liefern, sollte es nunmehr offenkundig sein, dass die Welt als ganze niemals im Überfluss wird schwelgen können und das Produktivitätswachstum an einer Stelle des Globus einen Niedergang an einem anderen Ort zur Folge hat. Es ist deshalb nicht möglich, auf weltweiter Basis den hohen Lebensstandard zu erreichen, dessen sich einige Völker der nördlichen Hemisphäre erfreuen. Frieden in der Welt oder eine gewaltfreie, gerechte Gesellschaft kann nur auf eine gleichmäßige Verteilung der Ressourcen der Welt und auf der Basis eines begrenzten Lebensstandards erreicht werden. Erziehung sollte die Menschen bereit machen, diese Realität zu akzeptieren. Sie sollte sie befähigen, in der Zukunft der Welt die Notwendigkeit zu sehen, nach dem Armutsstandard zu leben und nicht nach dem Unmöglichen zu streben.¹³¹ Daher ist es auch entweder zu naiv zu behaupten, `dass die ärmeren Länder halt mehr Arbeiten müssen´ oder verantwortungslos hinsichtlich der gerechten Güterverteilung.¹³²

Die Entwicklungshilfe muss Hilfe zur Selbsthilfe sein, wenn sie effektiv sein will. Sie darf nicht als Geschäft und politische Agitation der Industrieländer durchgeführt werden, sie muss selbstlos sein¹³³. Wenn Entwicklungshilfe ein Instrument des Friedens sein möchte, darf sie nicht der wirtschaftlich-politischen Disziplinierung der Entwicklungsländer dienen.¹³⁴

Die herrschenden Unrechtsstrukturen auf der Welt und in den Ländern müssen wirksam und auf Dauer beseitigt werden.¹³⁵ Das bedeutet, dass die Herrschaft des Stärkeren bzw. des Reichereren, sowohl in den Ländern als auch zwischen den Ländern, in

¹³¹ Vgl. Dasgupta, S.: Erziehung für eine Gesellschaft der Gewaltfreiheit. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/M 1973, S. 242.

¹³² Vgl. dazu mehr in Rawls, J.: Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M 1979. und Kaufmann, A.: Gerechtigkeit, der vergessene Weg zum Frieden. Gedanken eines Rechtsphilosophen zu einem politischen Thema. München 1986.

¹³³ Vgl. dazu mehr Körner, P. / Maaß, G. / Siebold, T. / Tetzlaff, R.: Im Teufelskreis der Verschuldung. Der IWF und die Dritte Welt. Hamburg 1985.

¹³⁴ Vgl. Dürr, O.: a.a.O., 1971, S. 198.

¹³⁵ Vgl. Krippendorff, E.: Kolonialismus und Imperialismus, Unterentwicklung und Abhängigkeit. In: Calliö, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 397ff. und Frank, G. A.: Abhängige Akkumulation und Unterentwicklung. Frankfurt/M. 1980.

eine Herrschaft des Rechts umzuformen sind.¹³⁶ Versorgungssicherheit und Verteilungssicherheit müssen gewährleistet werden.¹³⁷ So muss die Wirtschaft ihre bisherige Logik verlassen, d.h. sie darf sich nicht mehr nur noch an ökonomisch produktiver Arbeit bzw. Kapitalvermehrung orientieren. Die Wirtschaft muss wieder dem Leben dienen, deshalb muss sie in die Gesellschaft re-integriert werden.¹³⁸ Durch die Entfaltung und Ausbreitung des modernen Kapitalismus hat die Wirtschaft nicht nur das Primat über die Politik gewonnen, sondern sie dominiert, penetriert und instrumentalisiert inzwischen alle Gesellschaftsbereiche und Alltagskulturen. Durch ihr kapitalistisches Gewinn- und Machtstreben unterwirft sie alles dem Kosten-Nutzen-Denken, die Menschen werden zu ihren Zwecken instrumentalisiert und letztlich deformiert. „Aus der Umwandlung aller Dinge in Güter folgt die aller Menschen in Konsumenten.“¹³⁹ Das kapitalistische Wirtschaftssystem hat sich weltweit durchgesetzt. Doch sein Erfolg wird sich herausstellen, wenn sein Erfolg nicht allein durch mehr Wachstum und höhere Effizienz, sondern auch durch eine gerechte Verteilung des Reichtums und eine faire Beteiligung der Bevölkerungsgruppen an den Lebenschancen entschieden wird.¹⁴⁰

2.6 Der Mensch und die Industrialisierung

In der heutigen Zeit, wo das menschliche Gleichgewicht zwischen Innenleben und Außenleben weithin gestört erscheint, hat der Mensch oft Orientierungsprobleme.¹⁴¹ Zwar sind die Chancen für die Verwirklichung individueller Lebensentwürfe in den Industriegesellschaften, so groß wie nie zuvor, dennoch sind die Herausforderungen

¹³⁶ Vgl. Vogt, W. R.: Friedenskultur. Zur Vision kultureller Zivilisierung in der Weltgesellschaft. In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 16.

¹³⁷ Vgl. dazu Hellweg, F.: Soziale Marktwirtschaft. Erfolgsrezept und Modewort. In: FAZ. 30.1. 1997.

¹³⁸ Vgl. Kern, P.: Neue Ethik – Neue Wirtschaft? Zur Verantwortung der Friedenspädagogik. In: Budrus, V. / Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Weinheim 1991, S. 245 f.

¹³⁹ Vgl. Dietrich, W.: Der Irrwisch des Polybios. Überlegungen zu einer postmodernen Friedenspolitik. In: Pieber, M.: Interventionen? Politik der Einmischung in einer turbulenten Welt. Münster 1996, S. 24.

¹⁴⁰ Vgl. Vogt, W. R.: Friedenskultur. Zur Vision kultureller Zivilisierung in der Weltgesellschaft. In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 17.

¹⁴¹ Vgl. Roth, K. F.: a.a.O., 1967, S. 39.

der Modernisierung, wie u.a. weitere Zunahme und Internationalisierung der Arbeitsteilung, Zunahme globaler Risiken, zunehmende soziale und geographische Mobilität, Zunahme der Konkurrenzbeziehungen in Schule und Arbeitsleben, Verlust gewachsener Wohnquartiere und damit auch von sozialen Bindungen, Verrechtlichung sozialer Beziehung, Ersetzen von nachbarschaftlichen Hilfeleistungen durch bezahlte soziale Dienste usw., nicht einfach zu bewältigen.¹⁴² Der moderne Mensch ist in die Organisation, den Apparat und die wenigen, die ihn steuern, fast unauslösbar eingebaut und kann oft nur noch beschränkt aus eigener Urteilsbildung und Verantwortung handeln. Wegen Unsicherheitsgefühlen verfällt er in eine dauernde Jagd nach Sicherung, d.h. zum Beispiel auch Jagd nach Ansehen, Macht und Besitz. Gerade das Gleichsetzen der Sicherheit mit finanzieller Sicherung ist ein Beispiel einer unzweckmäßigen Entwicklung, die ausschließlich durch den Wettbewerb zwischen den Menschen bewirkt wird. So fühlt der Mensch sich hilflos, wenn er sich diesem Arbeitstempo nicht anpasst und hat daher keine Zeit für sein Innenleben.¹⁴³

Dieses Arbeitstempo beeinflusst das Leben einzelner Personen, Gesellschaften und Ländern so stark, so dass alles im Leben danach bestimmt wird. Zum Beispiel sind die Anforderungen der Arbeitswelt an die Erwachsenen mitverantwortlich für den Funktionswechsel¹⁴⁴ der Familie.¹⁴⁵ Obwohl das familiäre Leben für das Kind bzw. für den zukünftigen Erwachsenen von großer Bedeutung ist,¹⁴⁶ gehen wir den Pflichten der Arbeitswelt eher nach, als den Pflichten gegenüber unseren Kindern bzw. Familien.

¹⁴² Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 138.

¹⁴³ Vgl. Roth, K. F.: a.a.O., 1967, S. 40 f.

¹⁴⁴ Je nach gesellschaftlicher Bewertung wird hier auch von "Funktionsverlust" oder "Funktionsentlastung" gesprochen. Vgl. Schweizerisches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Globales Lernen. 1994, S. 3. "Familie in der Krise – Funktionsverlust oder Funktionsentlastung?"

¹⁴⁵ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 202.

¹⁴⁶ Vgl. dazu mehr Mantell, D. M.: Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt 1972.

Vgl. Eisenberg, G. / Gronemeyer, R.: Jugend und Gewalt. Die neue Generationenkonflikt oder der Zerfall der zivilen Gesellschaft. Reinbek 1993.

Vgl. auch Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Berlin / Stuttgart 1957.

Vgl. Gareis, B. / Wiesret, E.: Frühkindheit und Jugendkriminalität. München 1974. Vgl. Lempp, R.: Jugendliche Mörder. Berlin u.a. 1977.

Man muss die Menschen als einzelne Personen wieder erkennen. Man darf den Menschen nicht abstrahieren und nur als Masse oder System wahrnehmen. Man kann nämlich das Leben „nur in seinen individuellen Manifestationen erleben – in eigenen einzelnen Menschen oder auch in einem Vogel oder in einer Blume. Es gibt kein Leben `der Massen`, es gibt keinen Leben in der Abstraktion. Unsere Einstellung zum Leben wird immer mechanischer. Unser Hauptziel ist es, Dinge zu produzieren, und im Zug dieser Vergötzung der Dinge verwandeln wir uns selbst in Gebrauchsgüter. (...) Es geht darum, ob Menschen Dinge oder lebendige Wesen sind. Die Menschen finden mehr Gefallen an mechanischen Apparaten als an lebendigen Wesen. Die Begegnung mit anderen Menschen erfolgt auf einer intellektuell-abstrakten Ebene. (...) In riesigen Produktionszentren, in riesigen Stätten, in riesigen Ländern werden die Menschen verwaltet, als ob sie Dinge wären; die Menschen, und die welche sie verwalten, verwandeln sich in Dinge, und Sie gehorchen den Gesetzen von Dingen. Aber der Mensch ist nicht zum Ding geschaffenen; er geht zugrunde, wenn er zum Ding wird, und bevor es dazu kommt, gerät er in Verzweiflung und möchte das Leben abtöten.“¹⁴⁷

Das Leben bekommt seinen Sinn nicht in der Arbeit, in einem System oder in irgendwelchen Massen, sondern diese bekommen erst dann ihren Sinn, wenn sie in eine Beziehung mit den Menschen gesetzt werden.

Heute determiniert die Wirtschaft und die Technik in wesentlicher Weise die gesellschaftlichen Orientierungen und Entwicklungen. Die Friedenserziehung muss dazu beitragen, dass die norm- und wertstiftenden Systeme der Gesellschaft, nämlich Politik und Kultur der Wirtschaft und Technik die Ziele vorgeben.¹⁴⁸

2.7 Frieden mit der Natur – ökologische Krise

Ein stabiler Frieden setzt die ökologische Nachhaltigkeit der Entwicklungen für den Standort Erde voraus. Der Mensch muss seine Handlungen in die vorgegebenen Kreisläufe und Gleichgewichte der Natur wieder naturgerecht eingliedern. Die natürlichen Lebensbedingungen und -räume müssen wieder hergestellt werden. Die einseitige Bevorzugung ökonomischer Zielsetzungen, weitgehend ohne Rücksichtnahme auf

¹⁴⁷ Vgl. Fromm, E.: Die Seele des Menschen, 1968, S. 54.

¹⁴⁸ Vgl. Breuer, St. : Die Gesellschaft des Verschwindens. Von der Selbsterstörung der technischen Zivilisation. Hamburg 1995. Vgl. Schweitzer, J. (Hrsg.): a.a.O., 1986, S 128 ff.

ökologische Schadenswirkungen, hat heute weltweite verheerende Folgen ausgelöst wie z. B. Ozonloch, Erwärmung der Atmosphäre, Absterben der Urwälder usw.. Es geht also um eine Versöhnung von Ökonomie und Ökologie.¹⁴⁹ Zu den Forderungen gemeinsamen Überlebens und erträglichen Zusammenlebens gehört das mäßige, verantwortungsvolle und gerechte Umgehen mit Nahrungsmittelressourcen, Rohstoff- und Energievorräten. Der Verbrauch der Rohstoffe darf das Kräfte-reservoir der Natur nicht zerstören, da wir auch unter anderem unsere soziale Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen nicht ausklammern dürfen. „Wir müssen mit den Widersprüchen zwischen menschlichen Bedürfnissen und den Möglichkeiten der Natur fertig werden. Wir müssen uns danach fragen, welche Bedürfnisse die Natur noch verkraften und welche sie in Zukunft nicht mehr ertragen kann. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft haben sich auf diese Fragen einzustellen. Die vertrauens- und hoffnungsvolle Einstellung, dass die Natur genügend Güter zur Befriedigung aller Bedürfnisse zur Verfügung hat, kann nicht länger aufrechterhalten werden. Die Idee des Fortschritts auf dieser Grundlage hat sich als Irrweg erwiesen. Wachsende Ausbeutung der Erde führt nicht zu einem Mehr an Freiheit. Im Gegenteil: Durch schonungslosen Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen werden mögliche Freiheitsräume verstellt und zugebaut und Lebensräume vergiftet und zerstört. Wir müssen die Voraussetzungen dafür sichern, dass der Produktionsprozess mit den Zielen der sozialen Gestaltung, des menschlichen Wohlbefindens und eines intakten ökologischen Systems in Einklang gebracht werden kann. Diese Einsicht ist überlebensnotwendig. Weil der Mensch die Möglichkeiten der Natur im Hinblick auf die Wirkungen seiner technischen Eingriffe nicht genau kennt, muss er vorsichtig und rücksichtvoll mit der Natur umgehen, statt wie bisher risikofreudig auf Kosten der Natur und der nachfolgenden Generationen zu handeln.“¹⁵⁰ Bisher hielt man den Krieg für die größte Gefahr für die Menschheit, es ging um Krieg oder Frieden. Jetzt geht es mehr um Vernichtung oder Frieden, da das technische bzw. Atomzeitalter den Planeten Erde wie nie zuvor bedroht. Die ökologische Krise ist schon so weit, dass sie sich jederzeit in eine globale Katastrophe umwandeln kann. Um das ökologische Zeitalter einleiten zu können, ist

¹⁴⁹ Vgl. Vogt, W. R.: Friedenskultur. Zur Vision kultureller Zivilisierung in der Weltgesellschaft. In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 18.

¹⁵⁰ Vgl. Rau, J.: Umwelt und Frieden: Politische Kernaufgaben für Gegenwart und Zukunft. In: Calliä, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): a.a.O., 1987, S. 795.

eine realistische, moderne Ethik notwendig, welche die Probleme des Atomzeitalters reflektiert und ökologisch orientiert. Diese Ethik kann nur heißen: „Ehrfurcht vor allem Leben. (...) Die beginnt mit der Ehrfurcht vor dem ungeborenen Leben. (...) Fortschritt ist heute im Atomzeitalter auf dem Weg zu einem ökologischen Zeitalter die Erkenntnis, dass Liebe nicht das Gegenteil von Vernunft ist, sondern dass Liebe die Wahrheit der Vernunft ist, dass Liebe die Vernunft erst vernünftig macht.“¹⁵¹ Es muss hier betont werden, dass es nicht um eine Entscheidung für oder gegen Wissenschaft bzw. Technik geht, es geht vielmehr darum, ihre Ziele hinsichtlich ihrer Nützlichkeit und Schädlichkeit mit globaler Perspektive kritisch zu hinterfragen. „*Bildung in der ökologischen Krise ist also Bildung mit einem gebrochenen Verhältnis zu den Glaubensansätzen der Moderne*, zu Wissenschaft, Technik, Rationalität, Fortschritt zur Aufklärung als oberstem Wert. Daraus resultiert zweierlei: zum einen die Absage an die unkritische Fortsetzung dieser Denk- und Handlungskonzepte, sei es im gegenwärtigen Glauben an die neu-neuen Techniken, sei es gegenüber der Ausdehnung von Wissenschaft auf immer mehr Lebensbereiche. Zum anderen aber auch eine Absage an den Versuch, aus der Geschichte auszusteigen, um in die vor-moderne Zeit zu gelangen in die Unschuld, in die Zeit der Geister, Schamanen, Hexen und Götter.“¹⁵² Der Mensch muss sich mit seinem Dasein versöhnen, d.h. er muss alle Lebewesen, die Natur lieben und ehren. Der Mensch muss durch Umwelt- und Friedenserziehung¹⁵³ dazu befähigt werden zu erkennen, welche Auswirkungen die von ihm getroffene Entscheidungen für die Menschheit und die Natur haben oder haben können. Er muss dazu befähigt werden, in globalen Dimensionen denken und handeln zu können. Nur so wird der Mensch in der Lage sein umzudenken und wiedererkennen, dass die Menschen füreinander da sind und nicht gegeneinander. Diese Denkweise wird den Menschen wieder dazu befähigen zu erkennen, dass jede Art von Entwicklung, die einem

¹⁵¹ Vgl. Alt, F.: Vom Atomzeitalter zum Ökologischen Zeitalter. In: Häbeler, H. J. / v. Heusinger, Ch. (Hrsg.): Kultur gegen den Krieg Wissenschaft für den Frieden. Würzburg 1989, S. 53.

¹⁵² Vgl. Preuß-Lausitz, U.: Thesen zur Friedens- und Umweltpädagogik. In: Schweitzer, J. (hrsg.): a.a.O., 1986, S. 217.

¹⁵³ Vgl. dazu mehr in Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch: Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1/2/3. Düsseldorf 1987/88.

Vgl. Gore, A.: Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde. Frankfurt/M 3. Aufl. 1992.

Menschen das Leben kostet und die Natur vernichtet, kein positiver ``Fortschritt`` sein kann.

2.8 Menschenrechte und Friedenserziehung

Die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, verabschiedet von der Völkerversammlung der Vereinten Nationen am 10.12. 1948¹⁵⁴ ist ein bedeutsames Dokument der Menschheitsgeschichte. Zu den damals erstmals erklärten Menschenrechten gehören nicht nur das grundlegende Recht auf Leben, sondern weitere bürgerliche und politische Rechte wie z.B. das Asylrecht, Meinungs- und Informationsfreiheit, Versammlungsfreiheit und auch das Verbot von grausamer Behandlung und Folter.

2.8.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Kurze Zusammenfassung

Bürgerliche und politische Rechte

- Menschen sind frei und gleich geboren,
- universeller Anspruch auf Menschenrechte, Verbot der Diskriminierung nach Rasse, Geschlecht, Religion, politische Überzeugung usw.,
- Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit,
- Verbot von Sklaverei,
- Verbot von Folter und grausamer Behandlung,
- Anerkennung des Einzelnen als Rechtsperson,
- Gleichheit vor dem Gesetz,
- Anspruch auf Rechtsschutz,
- Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Ausweisung,
- Anspruch auf unparteiisches Gerichtsverfahren,
- Unschuldsvermutung bis zu rechtskräftiger Verurteilung, Verbot der Rückwirkung von Strafgesetzen,
- Schutz der Freiheitssphäre (Privatleben, Post...) des einzelnen,
- Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit,
- Asylrecht,
- Recht auf Staatsangehörigkeit,

¹⁵⁴ Vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (10.12.1948) In: Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU) Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 253.

- Freiheit der Eheschließung, Schutz der Familie,
- Recht auf individuelles oder gemeinschaftliches Eigentum,
- Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit,
- Meinungs- und Informationsfreiheit
- Versammlungs- und Vereinsfreiheit,
- Allgemeines gleiches Wahlrecht.

Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

- Recht auf soziale Sicherheit, Anspruch auf wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte
- Recht auf Arbeit, freie Berufswahl, befriedigende Arbeitsbedingungen, Schutz gegen Arbeitslosigkeit, Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit, angemessene Entlohnung, Berufsvereinigung,
- Anspruch auf Erholung, Freizeit und Urlaub,
- Anspruch auf ausreichende Lebenshaltung, Gesundheit und Wohlbefinden, einschließlich Nahrung und Wohnung, ärztliche Betreuung und soziale Fürsorge,
- Recht auf Bildung, Elternrecht, Entfaltung der Persönlichkeit, Achtung der Menschenrechte und Freundschaft zwischen allen Nationen als Bildungsziele,
- Recht auf Teilnahme am Kulturleben,
- Recht auf eine soziale und internationale Ordnung, die die Rechte verwirklicht,
- Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, Beschränkungen mit Rücksicht auf Rechte anderer,
- Absoluter Schutz der in diesen Menschenrechten angeführten Rechte.¹⁵⁵

Im Jahre 1989 wurde zusätzlich eine *Konvention über die Rechte des Kindes* verabschiedet. Diese war als Ergänzung und Präzisierung der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verabschiedet, um Minderjährige vor Misshandlung, Diskriminierung, Vernachlässigung und Ausbeutung in Schutz zu nehmen. Da die Menschenrechte soziale Konstruktion und somit zeitabhängig sind, müssen sie dem Bewusstsein und den Bedürfnissen der Menschheit folgen und weiterentwickelt werden.¹⁵⁶ Dementsprechend entwickelte sich eine sogenannte *dritte Generation der Menschenrechte*,

¹⁵⁵ ebd. S. 253.

¹⁵⁶ Vgl. Sommer, G.: Menschenrechte und Friedenskultur. In: Vogt, W. R. / Junk, E. (Hrsg.): a.a.O., 1997, S. 86.

worin insbesondere um das Recht auf Frieden, auf Entwicklung und das Recht auf eine gesunde Umwelt ging.¹⁵⁷

2.8.2 Menschenrechte und ihre Rolle für die Friedenserziehung

Menschenrechten kommt unter verschiedenen Aspekten eine große Relevanz für die Friedenserziehung zu. Sie können als inhaltliche Ausgestaltung eines positiven Friedensbegriffs dienen. Die Menschenrechte bieten eine gute Basis, Frieden positiv zu konzipieren, da sie wichtige politische, kulturelle, wirtschaftliche und soziale Inhalte benennen. Doch zur Verwirklichung der Menschenrechte sollte die Bevölkerung jedes Landes über Menschenrechte weitgehend informiert werden. Und um dauerhafte Erfolge erzielen zu können, muss erstens die Frage der „Universalität der Menschenrechte“ ohne „politische Instrumentalisierung“ zur Machtausübung ausarbeitet werden und zweitens durch „Menschenrechtserziehung“ und Friedenserziehung unterstützt werden.¹⁵⁸

2.9 Friedenserziehung als weltweite Aufgabe

Wie schon erwähnt, haben die Drohungen auf der Welt globale Dimensionen erreicht. Um solch eine Bedrohung überhaupt stoppen zu können, muss positives Friedensdenken bzw. Kultur des Friedens auch in globalen Dimensionen eingeleitet werden und um eine globale Motivation zum positiven Frieden zu erreichen, muss die Friedenserziehung zu einer weltweiten Aufgabe werden.

Es ist natürlich zur Kenntnis zu nehmen, dass Menschen oder Länder, die noch mit Hunger und Elend kämpfen, sehr wenig, - wenn überhaupt, - zu diesem Friedensprozess beitragen können. Erst muss denen aus der Not geholfen werden, was auch schon ein Beitrag für den Weltfrieden ist.

Damit die Friedenserziehung als weltweite Aufgabe nicht zu einer Illusion wird, muss das herrschende System, das bis jetzt die Welt mit Aggressivität bzw. Kampf um

¹⁵⁷ Vgl. dazu auch Tetzlaff, R. (Hrsg.): Menschenrechte und Entwicklung. Bonn 1993.

¹⁵⁸ Vgl. dazu u.a. Kühnhardt, L.: Die Universalität der Menschenrechte. Bonn 1991.

Vgl. Maier, H.: Wie universal sind die Menschenrechte. 1997.

Vgl. dazu Ostermann, Ä. / Niklas, H.: Die halbierten Menschenrechte. Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsdiskussion. In: Friedensanalysen Nr. 9 Frankfurt 1979.

Vgl. dazu mehr in Andreopoulos, G. J. / Claude, R. P.: Human Rights Education For The Twenty-First Century. Philadelphia 1997.

Macht und Geld überzeugt hat, jetzt die Welt davon überzeugen, dass es den Frieden auf der Welt anstrebt. Wie für die aggressive Politik (wie z.B. atomare Rüstung) viel investiert wurde, muss jetzt in den Frieden investiert werden. Erst wenn die entwickelten Länder, die bis jetzt in Wirtschaft und Technologie Vorbildfunktion hatten, auch Vorbilder mit der Motivation zum Frieden werden können, kann auf der Welt eine friedliche Atmosphäre hergestellt werden. Durch eine überzeugende Gerechtigkeit, Solidarität und Liebe zum Lebewesen, können die Bausteine einer Friedenskultur gelegt werden. So kann auch dann jedes Land, je nach seinen Möglichkeiten, für den Weltfrieden einen Beitrag leisten.

Der Friede auch im weitesten Sinne ist keine Utopie. Er wird nur durch unser selbstsüchtiges Verlangen verhindert und künstlich zur Utopie gemacht. Die Friedenserziehung kann dem Menschen aus sich heraushelfen. „Solange wir den Frieden in uns suchen, ist auch der allgemeine Frieden nicht verloren. Denn seine elementare Wurzeln liegen in uns selbst.“¹⁵⁹ Und Bildung, im neuen Jahrtausend, die nicht zugleich Friedenspädagogik ist, hat die Zeichen der Zeit nicht erkannt, so Preuß-Lauritz.¹⁶⁰

3 FRIEDENSERZIEHUNG UND IHRE HANDLUNGSFELDER

3.1 Die Bedeutung der Eltern und die Konfliktbewältigung im Alltag

Das Kind sammelt seine ersten und eindrucksvollsten sozialen und gesellschaftlichen Erfahrungen in der Familie, ohne zunächst über Möglichkeiten eines Vergleichs mit anderen Personen und der eigenständigen Verarbeitung zu verfügen. So werden, die in der Familie geltenden Normen und Vorschriften, in den ersten in Jahren Teil des eigenen Verhaltens und bestimmen die Erwartungen an andere soziale Gruppierungen. Die Eltern beeinflussen die Einstellung und das Verhalten ihrer Kinder auf folgende Weise:

- „Sie bestimmen durch ihre Zuwendung oder Ablehnung die emotionale Grundorientierung ihres Kindes.

¹⁵⁹ Vgl. Frank, W.A.: Vom inneren zum äußeren Frieden. In: Häßler, H. J. / von Heusinger, Ch. : a.a.O., 1989, S. 90.

¹⁶⁰ Vgl. Preuß-Lausitz, U.: Thesen zur Friedens- und Umweltpädagogik In Schweitzer, J.: a.a.O., 1986 S. 218.

- Sie dienen als Modell für Nachahmung und Identifikation, so dass die Kinder von ihnen Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen übernehmen.
- Sie vermitteln den Kindern einen sozialen, ethischen und nationalen Kontext für ihr Denken und Handeln.
- Sie prägen durch ihre Beziehungen zueinander und zu den Kindern deren weitere Persönlichkeit.

Eltern können so entscheidend dazu beitragen,

- die emotionalen Grundlagen für eine gewaltfreie Lebensweise zu legen;
- Kindern eine eigenständige Entwicklung zu ermöglichen;
- Kinder zu befähigen, ihre Interessen zu erkennen und wahrzunehmen, aber dabei auch die Interessen der anderen nicht außer acht zu lassen;
- Kindern ein Weltbild zu vermitteln, das geprägt ist von Offenheit, Empathie und Solidarität;
- Kinder zu befähigen, Konflikte so auszutragen, dass diese keine zerstörerische Dynamik entfalten können;
- Kinder gegen alle Formen von Gewalt zu sensibilisieren;
- Kinder zu politischem Denken und Handeln zu motivieren und zu befähigen.¹⁶¹

Da es auf der Welt sehr unterschiedliche Familienstrukturen bzw. Familientypen gibt und diese je nach Kultur und Gesellschaftsstruktur unterschiedliche Funktionen haben, soll in dieser Arbeit nicht über eine bestimmte Familienstruktur diskutiert werden. Wie schon erwähnt, gibt es erstens kein einheitliches Familienmodell, zweitens ist Familie ständig im Wandel. Für diese Arbeit wäre es aber wichtig, die Bedeutung der Eltern herauszuarbeiten, weil die Geborgenheitserfahrungen für die Friedenserziehung von Bedeutung sind.

Für das Kind ist es wichtig, eine leibhaftige Bezugsperson zu haben. „Nur in der personalen Beziehung zu und in der Auseinandersetzung mit leibhaftig anwesenden, liebenden und auch strafenden, Grenzen ziehenden Eltern werden Normen verinnerlicht, bilden sich Moral und Gewissen. Eine stetige und personal vermittelte Außenkontrolle von Kindern ist notwendig, damit sich eine stabile innere Selbstkontrolle entwickeln kann. Und wo schließlich keine stabile Selbstkontrolle mehr ist, da treten Verhaltens-

¹⁶¹ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S.199 f. / 218.

weisen auf, die nicht nur den Bestand dieser Gesellschaft, sondern womöglich jeder Gesellschaft in Frage stellen.“¹⁶²

Viele Eltern sind unsicher, welche Werte und Normen, welche Erfahrungen und Überzeugungen sie ihren Kindern vermitteln sollen, weil sie nicht einschätzen können wie tragfähig oder auch beliebig diese sind. Wegen dieser Unsicherheit ziehen sich viele Eltern aus der Erziehung zurück und überlassen ihre Kinder primär anderen Einflüssen. Für eine positive Entwicklung des Kindes müssen die Eltern Zuverlässigkeit und Beständigkeit repräsentieren. Dadurch können sie eine Reihe von Schutz- und Betreuungsaufgaben übernehmen. Sie müssen die Kinder auf dem Weg zu einem immer komplizierter und unübersichtlicher werdenden Leben begleiten. Es ist wichtig die Kinder nicht ohne ausreichende menschliche Nähe und Geborgenheit in die Welt zu entlassen. Es ist aber auch wichtig, die Kinder nicht zu lange im `Familienghetto´ gefangen zu halten.¹⁶³ „Ein Kind kann nur Selbstvertrauen und Ich- Identität entwickeln, wenn eine positive tragfähige Beziehung zu seinen Eltern vorhanden ist. Wer nicht nur die Welt, sondern auch die eigene Familie als feindselig erlebt, wird schneller als andere zurückschlagen oder die Flucht in Scheinwelten und die Isolation vorziehen.“¹⁶⁴

3.1.1 Strafen helfen nicht weiter

Körperliche Züchtigung ist kein Erziehungsmittel. Körperstrafen und strenge Bestrafungsrituale durch Eltern bedeuten, dass Aggressionen oder Fehlverhalten des Kindes durch die Aggression der Eltern `bestraft´ werden. Es muss zur Kenntnis genommen werden, dass solche Art von Strafen nicht nur die Beziehungen und das soziale Klima, sondern auch die Persönlichkeit der Kinder zerstört. Die Strafe wendet sich gegen das Selbstwertgefühl der Bestraften, da sie ihrem Wesen nach auf Diskriminierung gerichtet ist. Die strafende Erziehung zielt vor allem auf eine optimale Anpassung an die sozialen Erfordernisse der Umgebung ab.

Wie auch die Strafmethoden ist die Nichtübereinstimmung des Erziehungsverhaltens von Vater und Mutter ein Moment, das bei Kindern zur Verwirrung und Desorientie-

¹⁶² Vgl. Eisenberg, G. / Gronemeyer, R.: a.a.O., 1993, S. 44. zit. nach Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 203.

¹⁶³ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 203.

¹⁶⁴ ebd., S. 205.

rung führen kann. Daher müssen Vater und Mutter in ihren Einstellungen und Praktiken harmonisieren, wenn die Erziehung gelingen soll. Genauso desorientierend für das Kind ist, wenn das Erziehungsverhalten nicht den eigenen propagierten Grundsätzen entspricht, wie z.B. sich verbal gegen Gewalt wenden, selbst jedoch Gewalt in der Erziehung ausüben.¹⁶⁵

3.1.2 Familienkonflikte konstruktiv austragen

Es gibt keine Partnerschaft ohne Konflikte. In jeder menschlichen Beziehung und in jedem Sozialgefüge sind Konflikte nicht nur selbstverständlich, sondern haben auch nützliche Funktionen. Konflikte machen auf Probleme aufmerksam, die bewältigt werden müssen, Sie drücken unterschiedliche Bedürfnisse, Wünsche und Interessen aus. Unterschiedliche Interessen werden häufig negativ interpretiert. Deshalb werden auch Konflikte von vielen als störend empfunden, unterdrückt oder verleugnet.

Wie schon erwähnt (siehe Kapitel II, 2.4) ist unter friedenspädagogischen Aspekten nicht das Vorhandensein von Konflikten problematisch, sondern ihr gewaltsames Austragen. Durch Friedenserziehung soll verhindert werden, dass sich gewaltsame Lösungen durchsetzen, die auf Kosten der Schwächeren, häufig der, Kinder gehen. Besonders die Eltern können ihren Kindern beispielhaft zeigen, wie mit Konflikten produktiv umgegangen werden kann¹⁶⁶.

3.1.3 Konflikteskalation

Die destruktive Form des Konfliktaustrags findet dann statt, wenn die Konflikte in einen Machtkampf mit Sieger und Besiegten eskalieren. In diesem Fall hat jede Seite nur den eigenen Vorteil im Blick. Die Bedingungen des Stärkeren werden den anderen diktiert. Diese Form der Konfliktaustragung beendet den Konflikt nur vorübergehend, weil die Motivation, sich an die diktierte Vereinbarung zu halten, gering ist.¹⁶⁷

Um eine Konflikteskalation verhindern zu können, müssen folgende Punkte beachtet werden; *Die Angst vor Konflikten überwinden; den Konflikt begreifen; das eigene*

¹⁶⁵ ebd., S. 205 f.

¹⁶⁶ ebd., S. 207 f.

¹⁶⁷ ebd., S. 209.

*Konfliktverhalten erkennen; über die Kommunikationssituation reflektieren; die Interessen anderer erkennen; nach partnerschaftlichen Konfliktlösungen suchen.*¹⁶⁸

3.2 Vorschule-, Persönlichkeitsentfaltung und Handeln in der Gemeinschaft

3.2.1 Friedenserziehung in Vorschulbereich

Der Kindergarten ist zunehmend ein Kristallisationspunkt für Probleme, die aus rasanten gesellschaftlichen Veränderungen, überlasteten Familien, verunsicherten Kindern und überforderten ErzieherInnen resultieren. In solch einer Situation kann die Friedenserziehung zu einem fruchtbaren Erziehungsprinzip für die Vorschulerziehung werden, obwohl sie weder Patentrezepte noch schnelle Lösungen anbieten kann.

Wenn Kinder im Kindergarten sind, verbringen sie zum ersten Mal in ihrem Leben längere Zeit außerhalb der Familie. Sie sind zum ersten Mal in einer bislang unbekannteren Umgebung, wo sie sich gegenüber einer größeren Zahl von Kindern behaupten müssen. So wird Kindergarten in kurzer Zeit ein neuer Lebensraum für die meisten Kinder, der ihnen Schutz gewährt, neue Lebensbereiche erschließt und Raum für Eigeninitiative lässt.¹⁶⁹

Friedenserziehung im Vorschulbereich ist nicht als Wissensvermittlung oder kognitive Auseinandersetzung über Krieg und Frieden zu verstehen. Sie ist auf der sozialerzieherischen Ebene angesiedelt und beinhaltet Hilfen für die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes, die Befähigung zur zwischenmenschlichen Kommunikation und zum gemeinschaftlichen Handeln. „In diesen Punkten unterscheidet sie sich zunächst noch nicht von jener `guten`, `kritischen` oder `emanzipatorischen` Erziehung. Erst durch die Einbeziehung gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge und die Verortung dieser Erziehungsziele in einem umfassenderen Friedensprozess entsteht ein Beitrag zur Friedenserziehung.“¹⁷⁰

Im Kindergarten ist Friedenserziehung in dreifacher Weise herausgefordert:

Erstens durch das aktuelle Verhalten der Kinder.

Zweitens durch die Suche nach einer langfristig angelegten Konzeption, die sowohl Gewaltprävention beinhaltet als auch auf die Entwicklung von Friedensfähigkeit ab-

¹⁶⁸ Vgl. dazu mehr in Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 210 ff.

¹⁶⁹ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 221.

¹⁷⁰ ebd., S.222.

zielt und auf eine positive Beziehung zu den Kindern baut. Und als letzt durch die Sorge um die Bedrohung der Lebens- und Zukunftsmöglichkeiten der Kinder.

3.2.2 Ziele und Aufgaben einer Friedenserziehung im Kindergarten

Grundlegend geht es um die Entfaltung eines eigenen Lebensverständnisses der Kinder auf der Grundlage von humanen Werten. Dann ist es auch wichtig, das Kind in die Welt der Erwachsenen allmählich spielerisch und erklärend einzuführen. Dabei geht es insbesondere um folgende Verhaltensdimensionen: Um den Umgang mit Aggression, Gewalt und Konflikten, um die Förderung einer ökologisch verantwortbaren Lebensweise sowie um die Einübung von Mit- und Selbstbestimmung.¹⁷¹

Es ist eindeutig, dass Kindergärten eine sehr wichtige Funktion für die individuelle Entwicklung und die gesamte Gesellschaft haben. Daher darf deren Bedeutung nicht unterschätzt werden. Damit die Erfahrungen und Lernprozesse im Kindergarten wirken können, ist die Unterstützung vom Elternhaus bzw. die Zusammenarbeit mit Eltern besonders wichtig

3.3 Schule und Friedenserziehung

Friedenserziehung kann nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten begrenzt werden. Sie muss das ganze Schulleben bzw. die Schulkultur d.h. die Art des Lehrens und Lernens umfassen. Bei Kenntnisnahme aller Kritik am Lernort Schule, kann man folgende Vorzüge dieser Institution für eine Erziehung zum Frieden herausarbeiten.

- Die allgemeine Schulpflicht, - insbesondere in den Industrienationen - ermöglicht es, gemeinsame Reflexionsprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Meinungen, Vorerfahrungen und Betroffenheit in Gang zu setzen;
- Die Schule bietet die Möglichkeit, dass sich die LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsame Freiräume erobern;
- Die Schule hat die Möglichkeit, SchülerInnen mit Erfahrungen zu konfrontieren, die nicht ihrer Erlebniswelt entstammen;
- Sie hat wiederum die Möglichkeit, der persönlichen Erfahrung ein Deutungsschema im Sinne von Theoriebildung und Gesellschaftsanalyse zu unterlegen;
- Die Schule kann jenseits persönlicher Betroffenheit einen systematischen Zugang zu den Strukturen des Unfriedens eröffnen;

¹⁷¹ Vgl. dazu mehr in Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 224 ff.

- Die Schule ist nicht an politische Aktualität gebunden und kann somit langfristige Entwicklungen thematisieren.¹⁷²

Es ist zu erwähnen, dass sich Erziehung nur gedanklich und idealtypisch von Unterricht trennen lässt. Daher ist Schulunterricht ohne einen sinngebenden Kontext, ohne die Förderung des Lernens und der lernenden Person unvorstellbar.¹⁷³

Die eigentlich prägende Kraft, die darüber entscheidet, ob in einer Schule Frieden oder Friedlosigkeit gelernt wird, hängt nicht von einzelnen schulischen Maßnahmen ab, die auf die Kinder wirken, sondern von der jeweiligen qualitativen Stil der einzelnen Schule. Deshalb muss sich Friedenserziehung auch auf die Entwicklung und Gestaltung der jeweiligen Schule vor Ort beziehen.¹⁷⁴ Also braucht Friedenserziehung in der Schule einen umfassenden Ansatz, der das soziale System Schule als Ort der Begegnung und Auseinandersetzung begreift und die außerschulischen Lernorte nicht nur einbezieht, sondern den Austausch zwischen Schule, Elternhaus und außerschulischen Trägern der Friedenserziehung geradezu voraussetzt.

Friedenserziehung in der Schule bedeutet,

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

Friedenserziehung in der Schule bedeutet weiter,

¹⁷² Vgl. Reich, B.: Distanz oder Nähe? Zur Wechselwirkung von Friedenserziehung und Friedensbewegung. In: Wasmuth, U. C. (Hrsg.): *Ist Wissen macht?* Baden-Baden 1992, S. 157-166. zit. nach: Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 153 f.

¹⁷³ Vgl. Flitner, A.: Friedenserziehung im Streit der Meinungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6/1986, S. 770.

¹⁷⁴ Vgl. Israel, G. / Priebe, B.: Friedenserziehung: Worauf es jetzt an kommt!. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Schularbeiten*, Heft 2, Dez. 1989: Friedenserziehung, S. 2-9. Klemm, K. u.a.: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform Zukunft der Schule*. Reinbek 1985. zit. nach: Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 253.

- dass vorhandene Schulbücher und Materialien auf ihre Verwendbarkeit für eine Friedenserziehung hin untersucht und entsprechend geeignete didaktische Materialien angeboten bzw. entwickelt werden;
- dass traditionelle Lernformen ergänzt werden durch Schulprojekte und außerschulische Lernorte;
- dass Maßnahmen der Lehrerfortbildung (in verschiedenster Form, von schulbezogenen `Pädagogischen Tagen´ bis zu mehrtätigen thematischen Fachveranstaltungen) angeboten werden und natürlich mittel- und langfristig Friedenserziehung bereits in die grundständige Lehrerausbildung integriert wird;
- dass LehrerInnen eine Beratungs- und Materialstelle zur Verfügung steht, die begleitend und unterstützend tätig wird.

Friedenserziehung in der Schule bedeutet nicht zuletzt,

- dass die Bereiche der Schulorganisation sowie die der Gestaltung des sozialen Raumes Schule auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten und Übernahme von Verantwortung durch SchülerInnen hin überprüft und erweitert werden;
- dass die Erziehungs- und Bildungsziele in den Blick genommen werden und nicht nur die Lehrpläne, sondern die gesamte Schulpolitik auf ihre Friedenstauglichkeit hin untersucht werden.¹⁷⁵

3.3.1 Die Gefahr der Indoktrination

Die Friedenserziehung in der Schule kann in der Tat für politische Zwecke missbraucht werden, um die offizielle Sichtweise von Sicherheitspolitik und der Notwendigkeit von Militär zu vermitteln und oppositionell-kritische Sichtweisen zu unterdrücken. Doch die Instrumentalisierung von Kindern zu politischen Zwecken ist unstatthaft. Ebenso unstatthaft ist die einseitige Beeinflussung bzw. Vorenthaltung von Informationen, weil diese die selbständige und vernünftige Urteilsbildung verhindern. Lernen soll ja gerade nicht die Übernahme eines vorgegebenen Wissenskanons sein, sondern die kritische Auseinandersetzung, Orientierung und Bewertung verschiedenartiger Informationen und Denkrichtungen. „Friedenserziehung ist also mit einer Meinungs- und Gesinnungserziehung im Sinne einer unkritischen Übernahme oder gar einer Indoktrination unvereinbar.“¹⁷⁶

¹⁷⁵ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 253 f.

¹⁷⁶ ebd., S. 256 f.

3.3.2 Zusätzliche Belastungen für Schule und LehrerInnen

Natürlich wird es keinen Sinn machen, wenn man Friedenserziehung im Sinne eines Friedensunterrichts oder als Unterrichtsthema in die vorhandene Schulstruktur und Unterrichtsorganisation einfach eingliedert. Die LehrerInnen und SchülerInnen müssen sich umorientieren. Das bedeutet für alle mehr Engagement. Die LehrerInnen müssen mehr Zeit für die Vorbereitung und Fortbildung investieren. Die neue Situation einer Konfliktfähigkeit statt Anpassung wird erst mal neue Unsicherheiten mit sich bringen. Ein anderes Problem wird die Schulorganisation sein, die nach Vermittlung möglichst großer Mengen abfragbares Wissen ausgerichtet ist.

Unter diesen Umständen besteht die Gefahr, dass Friedenserziehung zur Belehrung und reinen Stoffvermittlung wird. In den gegenwärtigen Unterrichtsvollzug eingebettet und mit den herkömmlichen Methoden betrieben, ist die Friedenserziehung zur Wirkungslosigkeit verurteilt.¹⁷⁷ Obwohl der Einsatz für den Frieden große Anstrengungen erfordert, müssen wir diese Herausforderungen aufnehmen. Denn keine andere Anstrengung kann sinnvoller sein als die für den Weltfrieden.

(Für ein curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung, siehe Kapitel VI)

3.4 Kommunale Arbeit für den Frieden

Kommunale Friedensarbeit kann für den Friedensprozess einen Beitrag leisten, der nicht zu unterschätzen ist. Sie kann dafür sorgen, dass, die oftmals abstrakten Sicherheits- und friedenspolitischen Probleme vor Ort sichtbar werden. Dadurch kann dann gewährleistet werden, dass sich mehrere Menschen intensiver für den Frieden engagieren und dabei erfahren, dass noch konkrete Handlungsmöglichkeiten vorhanden sind. Es ist hierbei zu beachten, dass die Kompetenzen der Kommunalparlamente und der kommunalen Verwaltungen rechtlich nicht eingeschränkt werden.

Mehr denn je müssen sich kommunale Einrichtungen mit den Fragen der Gewaltprävention und mit den Folgen von Armut und sozialer Ungerechtigkeit auseinandersetzen. Angesichts dieser und andere Problemfelder bleibt die Friedenserziehung ein zentrales Thema in den einzelnen Kommunen.¹⁷⁸

¹⁷⁷ ebd., S. 257 ff.

¹⁷⁸ ebd., S. 263 f.

Diese gewünschte Arbeit der Kommunen wird mit sich bringen, dass sie einen gewissen Einfluss auf die Bildungsinstitutionen, Erziehungsstile, Materialangebote usw. haben werden. Eine solche Mitwirkung darf nicht ein Ausdruck jeweilige Partei politischer Mehrheiten sein, sondern muss der Vielzahl friedenspädagogischer Ansätzen, Sichtweisen und Vorgehensweise Rechnung tragen. „Aufgabe kommunaler Organe kann es also nicht sein, für den von ihr direkt verantworteten und gestaltbaren Bildungs- und Erziehungsbereiche enge Richtlinien für Friedenserziehung zu beschließen und per Dienstanweisung durchzusetzen, sondern günstige Rahmenbedingungen für diesen Themenbereich zu schaffen.“¹⁷⁹

3.5 Friedenserziehung in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung

3.5.1 Friedenserziehung in der Jugendarbeit

Die Jugendarbeit kann für friedenspädagogische Aktivitäten Raum bieten, wenn sie nicht von staatlicher Seite und von den Erwachsenenverbänden für deren Interessen instrumentalisiert werden. Jugendarbeit darf nicht als Kontroll- und Integrationsinstrument verstanden werden. Sie muss eher eine Lernhilfe zur Identitätsfindung sein. Auch wenn durch die Jugendarbeit Maßnahmen gegen Gewalt bzw. Jugendgewalt genommen werden kann, wird man keine wichtige Erfolge erzielen, soweit die vielschichtigen gesellschaftlichen Probleme, die zur Gewaltakzeptanz und Gewalttätigkeit führen, nicht tiefgehend erforscht werden.¹⁸⁰

Die Friedenserziehung will in der Jugendarbeit viel mehr bewirken als nur Gewaltprävention, Fremdenfeindlichkeit usw.. Den Jugendlichen soll insbesondere auch bei der Entwicklung ihres politischen Denkens und Handelns Hilfestellung geleistet werden. Prinzipiell sollte eine friedenspädagogisch orientierte Jugendarbeit sich an folgenden Grundsätzen orientieren:

Auseinandersetzung mit Grundfragen des Lebens, d.h. die Auseinandersetzung mit Sinnfragen und mit den Grundwerten einer Gesellschaft, ist einer der Grundlagen der Friedenserziehung. Hier ist wichtig zu fragen, ob es einen allgemeinverbindlichen Handlungsrahmen für sittliches Verhalten geben kann und soll. Unerlässlich ist auch die Konfrontation mit Möglichkeiten des Verhaltens in problemorientierten Situatio-

¹⁷⁹ ebd., S. 267.

¹⁸⁰ ebd., S. 280 ff.

nen und die Auseinandersetzung mit überindividuellen Wertvorstellungen und Normen. Die zu vermittelnden Werte sind für die Friedenserziehung nicht gleichgültig. Sie orientieren sich am Lebensprinzip der Gewaltfreiheit.¹⁸¹

Bestimmte Schlüsselthemen müssen in der Friedenserziehung thematisiert werden. „Für die Jugendarbeit spielen Themen wie Aggression und Vorurteile, politische Beteiligungsmöglichkeiten, soziale Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, Umweltzerstörungen, die Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft aber auch Problembe- reiche wie Rüstungsexporte und Militär eine Rolle. Auf internationaler Ebene stehen Fragen einer Welt Innenpolitik, der Verwirklichung von Menschenrechten, neue eth- nonationale Konflikte, die Anwendung militärischer Gewalt und die Abhängigkeit der Länder der Dritten Welt zur Diskussion.“¹⁸²

Insbesondere Jugendliche leiden darunter, dass sie weitgehend von den Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung über Angelegenheiten, die sie betreffen, ausgeschlos- sen sind. Die Verbandsstrukturen müssen transparent sein. Und Jugendliche müssen sich an allen Entscheidungen maßgeblich mit beteiligen können.

In der Jugendarbeit können Jugendliche Solidarität erfahren und leben, indem sie mit anderen, vor allem benachteiligten Jugendlichen, - auch in anderen Ländern,- in Kon- takt treten und zusammen Hilfsangebote entwickeln.

3.5.2. Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung, die friedenspädagogische Prinzipien umsetzen will, muss immer die Bildungssituation selbst zum Reflexionsgegenstand machen, damit das Lernen in der Bildungsarbeit nicht zum Machtausdruck wird.

Friedenserziehung in der Erwachsenenbildung ist werte- und interessenorientierte Bil- dungsarbeit. Dabei stehen im Zentrum die Phänomene Gewalt und Konflikt und der Grundwert Gewaltfreiheit.¹⁸³

Die Teilnahmegründe der Erwachsenen an den Bildungsveranstaltungen sind häufig aus vier Motivlagen beschrieben. Qualifikation als Motiv; die Teilnehmerinnen sehen die Veranstaltung primär unter dem Aspekt der Weiterbildung und der beruflichen Verwertbarkeit. Von einem Persönlichkeitsbildungsmotiv wird gesprochen, wenn Per-

¹⁸¹ ebd., S. 283 f.

¹⁸² ebd., S. 284.

¹⁸³ ebd., S. 289.

sonen vor allem aus Gründen der Entwicklung und Entfaltung der eigenen Interessen und der eigenen Persönlichkeit teilnehmen. Werden bestimmte persönliche, gesellschaftliche und/oder politische Problembereiche als so dringend erlebt, dass sie nicht länger beiseite geschoben werden können, sondern aktiv nach Antworten und Bewältigungsmöglichkeiten gesucht wird, so spricht man von einem Problemlösemotiv. Es gibt aber auch TeilnehmerInnen, deren treibende Kraft zur Teilnahme das Kontaktmotiv ist, nämlich andere kennenzulernen oder mit bereits Bekannten Kontakte zu intensivieren. Diese Motivlagen überschneiden sich selbstverständlich in der Praxis.¹⁸⁴

Erwachsenenbildung, die friedenspädagogisch orientiert ist, muss einen Beitrag zur Lösung politischer und gesellschaftlicher Problemlagen leisten können. Dieser Beitrag besteht vor allem in der Motivation und Befähigung zu gemeinschaftlichem Handeln. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass der politische Handlungsspielraum für den einzelnen Menschen aufgrund zunehmender Komplexität und Verflochtenheit von Problemen sehr reduziert ist, dass aber andererseits für gemeinsames Handeln eine Reihe von erprobten Aktions- und Handlungsformen besteht. Diese Aktionsformen können unter dem Stichwort 'Gewaltfreie Aktion' zusammengefasst werden.¹⁸⁵

Interessierte BürgerInnen müssen in wesentlichen Bereichen von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik eine Abkehr von bisherigen Denktraditionen vollziehen, um sich notwendige Kompetenzen im Umgang mit politischen Institutionen, politischen Entscheidungsabläufen, und außerparlamentarischen politischen Einflussmöglichkeiten anzueignen. Gemeinsam können sie nach Lösungen für anstehende Fragen suchen und Perspektiven bzw. Szenarien für eine menschenwürdige Zukunftsgestaltung entwickeln.¹⁸⁶

3.6 Friedensbewegung und Friedensarbeit

Die Friedenserziehung steht in einem engen Verhältnis zur Friedensbewegung, da sie gleiche Ziele wie die Rüstungs- und Militärkritik, die Orientierung an einem positiven Friedensbegriff, die Ablehnung von Gewalt und die Suche nach gewaltfreien Hand-

¹⁸⁴ ebd., S. 289.

¹⁸⁵ Vgl. dazu mehr in Gugel, G. / Furtner, H.: Gewaltfreie Aktion. Tübingen 1983.

Vgl. noch Bürgerforum Paulskirche / Büro für notwendige Einmischungen (Hrsg.): Anleitung zum politischen Ungehorsam. München 1993.

¹⁸⁶ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 290.

lungsmöglichkeiten verfolgt. Man muss jedoch beachten, dass Friedenserziehung seitens der Friedensbewegung nicht als ein Instrument gesehen wird, welches die zentralen Probleme der Friedensarbeit lösen soll, wenn die eigentlichen Kompetenzen und Stärken der Friedenserziehung nicht ausgeblendet werden sollen.

Die Friedenserziehung kann durch ihre Ansätze und Methoden in den bereits beschriebenen Handlungsfeldern mit dazu beitragen, dass sich bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein positives Bewusstsein und Verhalten in bezug auf das friedliche Zusammenleben der Völker entwickeln kann bzw., dass es gestärkt wird.¹⁸⁷

Damit in der Friedensbewegung unter anderem auch für den Frieden gelernt werden kann, müssen die politischen Aktionen gemeinsam konzipiert vorbereitet und durchgeführt werden. Jeder muss in der Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern Meinungen über politische Entwicklungen und deren Hintergründe bilden. Dabei soll es nicht nur um die Aneignung von Sachwissen gehen. Es soll vielmehr um die Veränderung von Einstellungen, Verhaltens- und Herangehensweisen gehen, durch welche das angeeignete Wissen eine vertiefende Qualität erhält.¹⁸⁸

Folgende Lernprozesse sind im Verlauf der Friedensbewegung sichtbar geworden.

Bekennnis zur eigenen Angst: Die Menschen müssen sich zur ihrer Angst bekennen können, damit man sich mit dieser Angst in gemeinsamen Diskussionen emotional und rational auseinandersetzen kann. Dies darf aber nicht zur Folge haben, dass die Friedensbewegung als `Angstbewegung` diffamiert wird.

Aneignung von Kompetenzen: Viele Menschen können während der Auseinandersetzung mit der `Nachrüstung` die Erfahrung machen, dass man nach einer thematischen Einarbeitung Zusammenhänge, die einem zuvor als undurchschaubar erschienen, durchaus beurteilen kann und der Aufbau eines Gegenexpertentums zwar Mühe kostet, aber machbar ist.

Erarbeitung von Alternativen: Es hat sich herausgestellt, dass es schwierig aber notwendig ist, Alternativen zu den herrschenden Konzepten von Sicherheits- und Friedenspolitik zu entwickeln und sie auch überzeugend vertreten zu können.

Gewaltfreiheit als Lebensprinzip: Die Einstellung zur Gewaltfreiheit war schon immer eine zentrale Auseinandersetzung in den sozialen Bewegungen. Durch die Diskussio-

¹⁸⁷ Vgl. Gugel, G. / Jäger, U.: a.a.O., 1995, S. 297 f.

¹⁸⁸ ebd., S. 300.

nen über die Ablehnung oder Legitimation der Gewaltanwendung wurde vielen deutlich, dass sich in der Friedensarbeit Mittel und Ziele entsprechen müssen und deshalb eine strikte Absage an Gewalt in jener Form notwendig ist.¹⁸⁹

„Zur Förderung friedensfähigerer Strukturen gehört es auch, mehr als zuvor für die Auseinandersetzung mit innergesellschaftlichen und zwischenstaatlichen Konflikten Begriffe wie Demokratie, Wohlstand und Menschenrechte mit eigenen Kriterien und Inhalten zu füllen. Schließlich darf Friedensarbeit nicht eurozentriert betrieben werden, und die Kooperation von Friedens- und Dritte-Welt-Arbeit muss gerade bei zurückgehenden Ressourcen gefördert werden.“¹⁹⁰

¹⁸⁹ ebd., S. 300.

¹⁹⁰ ebd., S. 309.

IV Ein Curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung – an Beispiel von Horst Hörner

Die Begriffe `Frieden´ und `Krieg´ wurden schon diskutiert (siehe Kapitel II). Dennoch sollen sie hier kurz angeführt werden, bevor ein curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung vorgestellt wird.

`Frieden´ und `Krieg´ sind gegen Begriffe, daher ist die Definition des einen die negative Bestimmung des anderen. „Krieg gefährdet und vernichtet Leben in all seinen Erscheinungsformen. Er bedroht unsere physische, psychische, soziale und geistige Existenz. Durch ihn werden Menschen verwundet, getötet, verstümmelt, verbrannt, vergiftet, verfolgt, gefangen und gefoltert. Geistige und politische Freiheiten werden eingeschränkt oder verboten, die Kulturwerke der Menschheit zerstört und Bücher von Andersdenkenden verbrannt. Im Gegensatz zum Krieg dient der Frieden der Erhaltung des Lebens. Er garantiert nicht nur unsere leibliche Existenz, er ermöglicht auch die Entfaltung unserer menschlichen Fantasie und Kreativität, er setzt geistige Potenzen frei. Er schützt die ganze Person, Leib, Seele und Geist und ist somit die Voraussetzung für Kultur schlechthin.“¹⁹¹ Demnach heißt Friedenssicherung Lebenssicherung. Ob Krieg oder Frieden beide entstehen in uns und kommen nicht von irgendwo her. Wir allein haben sie zu verantworten so Hörner (1988). „Den Willen zum Krieg steht den Willen zum Frieden gegenüber. In beiden Fällen ist unser Wille der entscheidet was werden soll.“¹⁹²

Friedenserziehung ist zukunftsorientiert und heißt u.a. das Leben von morgen zu schützen. Dies wiederum erfordert Voraussicht und Flexibilität. Daher können keine fertigen Themen- und Lebenskataloge angeboten werden. Hier soll vielmehr die Denkrichtungen aufgezeigt werden, wo die Lehrer fündig werden können. Zu diesem

¹⁹¹ Vgl. Hörner, H.: Curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung. In: Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3. Düsseldorf 1988, S. 317.

¹⁹² ebd., S. 318.

Zweck entwickelte Hörner (1988) das curriculare Strukturkonzept „Alle wollen leben“.¹⁹³

¹⁹³ ebd., S. 318.

Strukturkonzept zur Entwicklung und Aktualisierung friedenserzieherischer Curricula

Horst Hörner

Lebens- und Daseinsbereiche des Menschen	Notwendige Lebensbedingungen			Mögliche Störfaktoren			Beseitigung/ Vermeidung von Störungen
	Biologische Lebensbedingungen	Psychosoziale Lebensbedingungen	Bedingungen für intellektuelle Entfaltung und Kreativität	Störungen im Biologischen Bereich	Störungen im psycho-sozialen Bereich	Störungen im Bereich der intellektuellen und kreativen Entfaltung und Gestaltung	Aufstellung von Lern- und Verhaltenszielen
<ul style="list-style-type: none"> * Familie bzw. * Lager * Heime * Gefängnisse 	<ul style="list-style-type: none"> * Nahrung * Kleidung * Wärme * Hygiene * Rekreation u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> * Liebe * Anerkennung * Zuwendung * Verständnis * Hilfsbereitschaft * Bedingungen für psychohygienische Entwicklung, Selbstentfaltung Und Identifikation * Kommunikation u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> * Möglichkeiten, intellektuelle Fähigkeiten zu entfalten und eine geistige Welt aufzubauen durch Dialoge und Bücher * Möglichkeiten zum eigenen Gestalten und Leben ohne Bevormundung und Fremdsteuerung u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> Krankheit, Tod, Dauerschäden aus Mangel an: * Nahrung * Kleidung * Wohnraum * Umweltschutz * ärztl. Versorgung * Bewegung * Beratung 	<ul style="list-style-type: none"> Psychosen, Kriminalität, Fehlentwicklungen, Selbstmorde u.a.m. aus Mangel an: * Liebe * Zuwendung * Kommunikation * Anerkennung * Hilfe * Kontakt * Verständnis * Respekt * Gerechtigkeit oder aufgrund von * Diskriminierung * Hass * Verläumdung 	<ul style="list-style-type: none"> Geistige Fehl- und Unterentwicklung wegen: * Mangel an geistiger, kultureller und musischer Anregung * Überforderung * Mangel an Kommunikation * Konformitätsdruck * sozialer Deprivation * mangelnder Möglichkeiten, eigenes Weltbild aufbauen und eigene Interessen zu entwickeln u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> * Erkennen der Gefahren * Analysieren der Zusammenhänge von Primär- und Sekundärstörungen * Entwicklung von Handlungsstrategien mit dem Ziel, Störungen zu verhindern bzw. zu beseitigen

	Notwendige Lebensbedingungen			Mögliche Störfaktoren			Beseitigung/ Vermeidung von Störungen
Lebens- und Daseinsbereiche des Menschen	Biologische Lebensbedingungen	Psychosoziale Lebensbedingungen	Bedingungen für intellektuelle Entfaltung und Kreativität	Störungen im Biologischen Bereich	Störungen im psycho-sozialen Bereich	Störungen im Bereich der intellektuellen und kreativen Entfaltung und Gestaltung	Aufstellung von Lern- und Verhaltenszielen
* Gemeinde * Staat * Gesellschaft	* Sicherstellung der Ernährung * Energiereserven * heile Umwelt * Friede * Gesundheitsvorsorge * Kranken- und Altenfürsorge * Reaktionsmöglichkeiten u.a.m.	* Menschenrechte * soziale und materielle Sicherheit * Arbeitsplätze * Demokratie * Mitbestimmung * Sozialversorgung * Krankenversorgung * Ausbildungs- und Bildungsmöglichkeiten * Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubige * Wahrung der Gesetze u.a.m.	* Demokratie * geistige, politische und religiöse Freiheit * Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten * Gestaltungsfreiheit im privaten und öffentlichen Bereich * Mitbestimmung * Mitverantwortung * Pressefreiheit * künstlerische Freiheit u.a.m.	Tod, Krankheit, Vernichtung von Leben durch: * Krieg * Katastrophen * Umweltverschmutzung * mangelnde Krankheitsfürsorge und Gesundheitsvorsorge * Epidemien u.a.m.	Vernichtung und Gefährdung der Persönlichkeit durch: * Diktatur * Terror * Verfolgung * Vernichtung * Vertreibung * Inhaftierung * Verleumdung * Spitzelei * Erpressung * Bedrohung * Zensur * Arbeitslosigkeit * Verletzung der Menschenrechte u.a.m.	Verhinderung geistiger Entfaltung und intellektueller Gestaltung durch: * Zensur * Ideologisierung des privaten und öffentlichen Lebens * Mangel an Ausbildungsstätten * Informationsmonopol * strenge Reglementierung und Programmierung des privaten und öffentlichen Lebens u.a.m.	* Zusammenhänge von Primär- und Sekundärstörungen analysieren * auf Lebensformen öffentlich aufmerksam machen, konkrete Lebensinteressen gegenüber Staat, Gesellschaft und Gemeinde geltend machen * den staatlichen und kommunalen Einrichtungen bei der Beseitigung von Gefahren und Störungen helfen

Lebens- und Daseinsbereiche des Menschen	Notwendige Lebensbedingungen			Mögliche Störfaktoren			Beseitigung/ Vermeidung von Störungen
	Biologische Lebensbedingungen	Psychosoziale Lebensbedingungen	Bedingungen für intellektuelle Entfaltung und Kreativität	Störungen im Biologischen Bereich	Störungen im psycho-sozialen Bereich	Störungen im Bereich der intellektuellen und kreativen Entfaltung und Gestaltung	Aufstellung von Lern- und Verhaltenszielen
* Arbeitsplatz und * Schule	<ul style="list-style-type: none"> * Luft * Licht * Bewegung * Unfallschutz * physiologisch vertretbarer Arbeitsrhythmus * Vermeidung von Lärm- und Geruchs-Belästigung * Vermeidung einseitiger körperlicher Belastung * ärztl. Überwachung * angemessene hygienische Bedingungen u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> * Anerkennung * Verständnis * Lebenshilfe * Beratung * Toleranz * Fairness * Kommunikation * Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung * Möglichkeiten zur Identifikation mit Arbeits- und Lernprozessen * Freude an der Arbeit * gutes Lern- und Arbeitsklima u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> * mannigfaltiges Bildungsangebot * individuelle Lernzeit und Arbeitsmethoden * angemessene Arbeit * divergentes Denken * Mitbestimmung und Entscheidungskompetenz * Fort- und Weiterbildung * Freizeitangebote * Lernhilfen * Lern- und Arbeitsmaterial * Bücher * Gespräche * Vorträge u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> Tod, Krankheit und Behinderung durch: * Vergiftung * Strahlungsschäden * Arbeitsunfälle * körperlichen Stress * Überforderung * einseitige Belastung * unangemessenen Arbeitsrhythmus * Sauerstoffmangel * Bewegungsmangel u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> Verletzung und Zerstörung der Persönlichkeit wegen: * rassistischer, sozialer und ethnischer Vorurteile * Kränkung * Verleumdung * Isolierung * Unterdrückung * Arbeitslosigkeit * Verständnislosigkeit * Missachtung * Überforderung * Diskriminierung * Bedrohung u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> Verhinderung geistigen Lebens und intellektueller Entfaltung wegen: * Mangel an Anregungen * Bevormundung * Fremdbestimmung * Konformitätsdruck * irreversibler Kommunikation * Methodenzwang * Autoritätsgläubigkeit u.a.m. 	<ul style="list-style-type: none"> * Zusammenhänge von Primär- und Sekundärstörungen analysieren * Überprüfen der Arbeits- und Lernbedingungen * Maßnahmen zur Beseitigung der Störungen ergreifen

Lebensbereiche von Tieren und Pflanzen	Notwendige Lebensbedingungen	Mögliche Störfaktoren	Beseitigung/ Vermeidung von Störungen
			Aufstellung von Lern- und Verhaltenszielen
<ul style="list-style-type: none"> * Freie Wildbahn * Naturparks * Zoologische Gärten * in oder in der Nähe von Menschlichen Wohnungen * Erde 	<ul style="list-style-type: none"> * Auslauf * Jagdreviere * Ruhe * saubere Umwelt * Pflege * reine Böden * Wasser * Sonne * Sauerstoff 	<ul style="list-style-type: none"> * Zersiedelung von Wald- und Grundflächen * Tankerunfälle vor Küstengebieten * Ausrottung von Pelztieren * der Mensch als Jäger und Sammler Trophäen 	<ul style="list-style-type: none"> * Analysieren der Zusammenhänge von Primär- und - Sekundärstörungen (Nahrungsketten, Störungen des Ökologischen Gleichgewichts) * Aktionen und Entwicklung von Strategien zum Schutze der Umwelt

Vgl. Hörner, H.: Curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung. In: Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3. Düsseldorf 1988, S.319 ff.

In der ersten Spalte des Curriculumkonzepts sind einige soziale Daseins- und Lebensbereiche wie Familie, Gemeinde usw. genannt.

Das Erkennen von Lebensgefährdungen setzt eine Norm, ein Wissen um die erforderlichen Lebensbedingungen für die biologische, psycho-soziale und geistige Existenz des Menschen voraus. In den Spalten 2 bis 4 sind beispielhaft einige notwendige Lebensbedingungen für unser biologisches, psycho-soziales und geistiges Dasein genannt.

In den Spalten 5 bis 7 sind exemplarisch einige Störungen genannt, die durch Menschen verschuldet auftreten können. In der 8. Spalte soll über die Vermeidung bzw. über die Beseitigung von Störungen, d.h. pädagogisch, über die Aufstellung von Lern- und Verhaltenszielen nachgedacht werden. Dieses curriculare Strukturkonzept ist von mittlerem Abstraktionsniveau. Es legt den Lehrer nicht fest. Es soll den Lehrer nur die Möglichkeit bieten, aktuelle Umweltthemen aufzugreifen und in seinem Unterricht zu behandeln. Ein jeder Lehrer kann im Prinzip anhand der formalen Vorgaben des Konzepts für seine Schüler in thematischer und inhaltlicher Hinsicht variieren.¹⁹⁴

¹⁹⁴ ebd., S. 323.

V Resümee

Der Weltfrieden ist ein erstrebenswertes Ziel, welches ein hohes Engagement erfordert. Ihn denken oder wünschen, ohne Handlungsbereitschaft zu zeigen, bringt uns keinen Schritt weiter.

Der Frieden ist uns sehr nah aber auch sehr fern. Er ist nah, weil jeder Einzelne für den Frieden einen Beitrag leisten kann, fern, da er bloß durch Beiträge von Einzelnen nicht erreichbar scheint. Daher sind insbesondere institutionelle Bemühungen von großer Bedeutung. Jeder Einzelne und jede Institution, die einen Beitrag für den Weltfrieden leisten wollen, müssen erkennen, dass es weniger sinnvoll ist darüber zu diskutieren ob der Weltfriede eine Utopie sei oder nicht, sinnvoller ist ihn als Ziel zu beschreiben und es anzustreben.

Der Weltfrieden ist notwendig, weil er überlebenswichtig ist. Er verlangt einen Bewusstseinswandel, hohes Engagement und Investition deren Lohn nur durch Reflexion erkennbar ist. Der einzelne Mensch fühlt sich diesen Herausforderungen nicht gewachsen. Die Friedenserziehung kann hier eine wichtige Funktion übernehmen. Sie kann jeden Einzelnen von dem Gefühl der Hilflosigkeit befreien, indem sie konkrete Handlungsmöglichkeiten anbietet und somit den Frieden von der Ferne in die unmittelbare Nähe holt.

Die Friedenspädagogik muss als eine wissenschaftliche Disziplin weltweit Anerkennung finden. Der kritische und skeptische Umgang mit der Friedenspädagogik darf ihre Entwicklung - wie bisher geschehen - nicht blockieren. Vielmehr muss die kritische Auseinandersetzung fruchtbare Wege und Methoden zur Weiterentwicklung und Verbesserung dienen.

VI Literaturverzeichnis

- Adorno, T.:*** Erziehung nach Auschwitz. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 80-93.
- Aichhorn, A.:*** Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Berlin / Stuttgart 1957.
- Alt, F.:*** Vom Atomzeitalter zum Ökologischen Zeitalter. In: Häßler, H. J. / v. Heusinger, Ch. (Hrsg.): Kultur gegen den Krieg Wissenschaft für den Frieden. Würzburg 1989. S 48-54.
- Andreopoulos, G. J. / Claude, R. P.:*** Human Rights Education For The Twenty-First Century. Philadelphia 1997.
- Autorenkollektiv Kronberg Speier, S. / Volmerg, B. / Volmerg, U. / Niklas, H.:*** Aggression, Entfremdung und gesellschaftliche Gewalt. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt 1973, 1973 279-312.
- Bandura, A. / Walters, R. H.:*** Social Learning and Personality Development. New York 1964.
- Bast, R.:*** Ziele, Konzepte und Probleme friedenspolitischer Erziehungs- und Bildungsarbeit. In Calließ, J./Lob, R. E.(Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987. S. 596-606.
- Baumann, U. / Lenhart, V. / Zimmermann, A. (Hrsg.):*** Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 1981,
- Bechdorf, U.:*** Gewalt im Blick. Geschlechterverhältnisse im Film. In: puzzle. Zeitschrift für Friedenspädagogik. Nr. 4/1993.
- Behrmann, G. C. / Schiele, S. (Hrsg.):*** Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach 1993.
- Benz, W.:*** Die Opfer und die Täter. Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. In: Benz, W. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. Frankfurt 1989.
- Berkowitz, L.:*** Aggression. A social Psychological Analysis. New York / Toronto / London 1962

- Birkenbach, H. M. / Jäger, U. / Wellmann, Ch. (Hrsg.):** Jahrbuch Frieden 1996. Konflikte Abrüstung Friedensarbeit. München 1995.
- Blumenwitz, D. u.a. (Hrsg.):** Zeitschrift für Politik. Themenheft: Krieg und Frieden unter den Bedingungen der Globalisierung – Machtbalance, Interdependenz und Gewaltächtung. Jahrgang 44 Heft 3, 1997.
- Bollnow, O. F.:** Sicherheit und Frieden als Erziehungsaufgabe In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 61-71.
- Bosse, H. / Hamburger, F.:** Friedenspädagogik und Dritte Welt. Stuttgart 1973
- Boulding, E.:** Peace Education: A conversation with Elise Boulding. In: peace, environment and education. 1991, 2 (1), S.34-46.
- Brakelmann, G. / Müller, E. (Hrsg.):** Abschaffung des Krieges. 2. Aufl. Gütersloh 1983.
- Braun, G.:** Nord-Süd-Konflikt und Entwicklungspolitik. Eine Einführung. Opladen 1985.
- Breuer, St. :** Die Gesellschaft des Verschwindens. Von der Selbstzerstörung der technischen Zivilisation. Hamburg 1995.
- Broschart, M.:** Erziehung zum Frieden: Auseinandersetzungen mit friedenspädagogischen Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main / Bern / Las Vegas 1978.
- Brose, K.:** Friedensphilosophie und Friedenserziehung. Von Kant bis Adorno. Essen 1996.
- Buddrus, V. / Schnaitmann, G. W. (Hrsg.):** Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Weinheim 1991.
- Bundesministerium für Verteidigung (Hrsg.):** Weißbuch zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage und Zukunft der Bundeswehr. Bonn 1994.
- Bürgerforum Paulskirche / Büro für notwendige Einmischungen (Hrsg.):** Anleitung zum politischen Ungehorsam. München 1993.
- Buro, A.:** Friedensbewegung und ethno-soziale Konflikte. In: Friedensbericht 1994. Zürich 1994.
- Buss, A. H.:** The Psychology of Aggression. New York / London 1961.

- Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.):** Handbuch: Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1/2/3. Düsseldorf 1987/88.
- Calließ, J.:** Vorwort des ersten Bandes. In: Calließ, J./Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1 Düsseldorf 1987.
- Camus, A.:** Weder Henker noch Opfer. Über eine neue Weltordnung. Zürich 1996.
- Ciccairi, M.:** Gewalt und Harmonie. München 1995.
- Cube, v. Felix:** Besiege deinen Nächsten wie dich selbst. Aggression im Alltag. München / Zürich 1988.
- Czempel, E. O.:** Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konflikts. München 1993.
- Dasgupta, S.:** Erziehung für eine Gesellschaft der Gewaltfreiheit. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/M 1973. S. 228-243.
- van Dick, L.(Hrsg.):** Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogik. Weinheim / Basel 1984.
- Dietrich, W.:** Der Irrwisch des Polybios. Überlegungen zu einer postmodernen Friedenspolitik. In: Pieber, M.: Interventionen? Politik der Einmischung in einer turbulenten Welt. Münster 1996.
- Dürr, O.:** Frieden - Herausforderung an die Erziehung. Stuttgart 1971.
- Eibl-Eibesfeldt, I.:** Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung. 4. erweiterte Aufl. München 1997.
- Eisenberg, G. / Gronemeyer, R.:** Jugend und Gewalt. Die neue Generationenkonflikt oder der Zerfall der zivilen Gesellschaft. Reinbek 1993.
- Esser, J.:** Alltägliche Gewalt. In: Calließ, J./Lob, R. E.(Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987, S. 374.378.
- Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU) Deutsche / Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.):** Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im Unesco-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien.
- Flitner, A.:** Friedenserziehung im Streit der Meinungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/ 1986.

- Frank, G. A.:** Abhängige Akkumulation und Unterentwicklung. Frankfurt/M. 1980.
- Frank, W.A.:** Vom inneren zum äußeren Frieden. In: Häßler, H. J. / v. Heusinger, Ch. (Hrsg.): Kultur gegen den Krieg Wissenschaft für den Frieden. Würzburg 1989, S. 86-91.
- Fromm, E.:** Die Seele des Menschen, 1968.
- Funke, M. (Hrsg.):** Friedensforschung – Entscheidungshilfe gegen Gewalt. 2. Aufl. Bonn 1978.
- Galtung, J. / Kinkelbur, D. / Nieder, M. (Hrsg.):** Gewalt im Alltag und in der Welt-politik. Münster: Agenda 1993,
- Galtung, J.:** Begriffsbestimmung: Frieden und Krieg. In: Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987, S.331-337.
- Galtung, J.:** Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Friedens- und Konfliktforschung 4. Opladen 1998.
- Galtung, J.:** Friedensstudien. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Hagen 1993.
- Galtung, J.:** Gewalt, Frieden, Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt 1971, S. 55-104.
- Galtung, J.:** Probleme der Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/M. 1973. S. 23-44.
- Galtung, J.:** Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1975.
- Galtung, J.:** Zivilisierung der Internationalen Beziehungen? Diskussionsbeiträge zur Zivilisierungsdebatte. In: Pieber, M.: Interventionen? Politik der Einmischung in einer turbulenten Welt. Münster 1996.
- Gareis, B. / Wiesret, E.:** Frühkindheit und Jugendkriminalität. München 1974.
- Gore, A.:** Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde. Frankfurt/M 3. Aufl. 1992.
- Grimme, A.:** Vom Sinn der Erziehung heute. In: Neue Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung. Göttingen 1945/46, S. 65-80.
- Gronemeyer, M. (Hrsg.):** Frieden vor Ort. Frankfurt 1982.

- Gronemeyer, M.:** Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin 1996.
- Gugel, G. / Furtner, H.:** Gewaltfreie Aktion. Tübingen 1983.
- Gugel, G. / Jäger, U.:** Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 2. Aufl. Tübingen 1995.
- Gugel, G. / Jäger, U.:** Global Handeln für Frieden und Entwicklung. Tübingen 1999.
- Häßler, H. J. / v. Heusinger, Ch. (Hrsg.):** Frieden, Tradition und Zukunft als Kultur-aufgabe Wie gestalten wir die Zukunft des Planeten Erde. Würzburg 1993.
- Häßler, H. J. / v. Heusinger, Ch. (Hrsg.):** Kultur gegen den Krieg Wissenschaft für den Frieden. Würzburg 1989.
- Heck, Alfred:** Friedenspädagogik – Kritik und Analyse. Essen 1993.
- Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.):** Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991.
- Heitkämper, P. (Hrsg.):** Neue Akzente der Friedenspädagogik. Münster 1984.
- Heitkämper, P.:** Friedenserziehung als Lernprozess. Bad Heilbrunn 1976.
- Heitmeyer, W.:** Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. München 1987.
- Hellweg, F.:** Soziale Marktwirtschaft. Erfolgsrezept und Modewort. In: FAZ. 30.1. 1997.
- Hentig, v. H.:** Arbeit am Frieden. Übungen im Überwindung der Resignation. München / Wien. 1987.
- Hentig, v. H.:** Erziehung zum Frieden (1967). In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 107-125.
- Hörburger, Ch. :** Fernsehberichte über Krieg und Gewalt: Die Vermittlung institutionalisierter Ohnmacht. In: Jahrbuch Frieden 1995. München 1994.
- Horn, K.:** Gewalt – Aggression – Frieden. Studien zu einer psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologie des Friedens. Baden-Baden 1988.
- Hörner, H.:** Curriculares Strukturkonzept der Friedenserziehung. In: Calließ, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3. Düsseldorf 1988, S. 317-324.
- Huber, W. / Reuter, H. R.:** Friedensethik. Stuttgart / Berlin / Köln 1990.

Huington, S.: Der Kampf der Kulturen. Wien / München 1996.

Israel, G. / Priebe, B.: Friedenserziehung: Worauf es jetzt an kommt! In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Schularbeiten, Heft 2, Dez. 1989. S. 2-9.

Kaufmann, A.: Gerechtigkeit, der vergessene Weg zum Frieden. Gedanken eines Rechtsphilosophen zu einem politischen Thema. München 1986.

Kern, P.: Neue Ethik – Neue Wirtschaft? Zur Verantwortung der Friedenspädagogik. In: Buddrus, V. / Schnaitmann, G. W. (Hrsg.): Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Weinheim 1991, S.244-261.

Klemm, K. u.a.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform Zukunft der Schule. Reinbek 1985.

Koppe, K.: Frieden - Wissen wir, wovon wir reden? In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt 1997. S. 26-29

Körner, P. / Maaß, G. / Siebold, T. / Tetzlaff, R.: Im Teufelskreis der Verschuldung. Der IWF und die Dritte Welt. Hamburg 1985.

Krippendorff, E.: Staatliche Organisation und Krieg. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Friedensforschung und Gesellschaftskritik. München 1970, S. 23-38.

Krippendorff, E.: Kolonialismus und Imperialismus, Unterentwicklung und Abhängigkeit. In: Callißen, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987, S. 397-403.

Kühnhardt, L.: Die Universalität der Menschenrechte. Bonn 1991.

Küpper, Ch. / Lobner, M. R.: Aspekte zum Problem: Friedenserziehung und politische Wirklichkeit. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991. S. 126-134.

Küpper, Ch.: Friedenserziehung eine Einführung. Opladen 1979, S. 68.

Lenhart, V. / Hörner, H.: Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlass seines 80. Geburtstages. Weinheim 1996

Levinas, E.: Die Spur des Anderen. München 1983.

Löffelholz, M. (Hrsg.): Krieg als Medienereignis. Grundlagen und Perspektiven der Kommunikation. Opladen 1993.

- Lukesch, H. (Hrsg.):** Wenn Gewalt zur Unterhaltung wird... Beiträge zur Nutzung und Wirkung von Gewaltdarstellungen in audiovisuellen Medien. Regensburg 1990.
- Lutz, Dieter S.:** Lexikon Rüstung Frieden Sicherheit. München 1987.
- Maier, H.:** Wie universal sind die Menschenrechte. Frankfurt/M. 1997.
- Mantell, D. M.:** Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt 1972.
- Mentzos, S.:** Der Krieg und seine psychosozialen Funktionen. Frankfurt 1993.
- Meyers, R.:** Begriff und Probleme des Friedens. Opladen 1994.
- Michler, W.:** Weißbuch Afrika. Bonn, 2. erw. Aufl. 1991.
- Miller-Kipp, G.:** Der politische Friede, die pädagogische Arbeit und das erziehungswissenschaftliche Kopfzerbrechen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1986, S. 787-796,
- Minssen, F.:** Umgang mit dem Konflikt – Kern der Friedenserziehung. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 135-156.
- Mitscherlich, A. / Mitscherlich, M.:** Die Unfähigkeit zu trauern. München 1977.
- Mitscherlich, A.:** Die Idee des Friedens und menschliche Aggressivität. Frankfurt 1970.
- Murai, M.:** Grundprobleme der Friedenserziehung. In: Baumann, U. / Lenhart, V. / Zimmermann, A. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 1981, S. 205-214.
- Narr, W. D.:** Gesellschaftliche Konflikte: Ungerechtigkeit, Ausbeutung, Unterdrückung. In: Calli, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987, S. 364-373.
- Nicklas, H. / Ostermann, Ä.:** Kann man zum Frieden erziehen? In Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S.186-193.
- Nicklas, H. / Ostermann, Ä.:** Zur Friedensfähigkeit erziehen. München 1976.
- Nicklas, H./Ostermann, Ä.:** Friedensfähigkeit. Aspekte der bisherigen friedenspädagogischen Diskussion und Perspektiven für die Zukunft. In: Galtung, J. / Kinkel-

- bur, D. / Nieder, M. (Hrsg.): Gewalt im Alltag und in der Weltpolitik. Münster: Agenda 1993, S. 59-70.
- Nohl, H.:** Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung. Göttingen 1947, S. 694-701.
- Ordnung, C.:** Erziehung zum Frieden. Berlin 1985.
- Ostermann, Ä. / Niklas, H.:** Die halbierten Menschenrechte. Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsdiskussion. In: Friedensanalysen Nr. 9 Frankfurt 1979.
- Picht, G. / Huber, W.:** Was heißt Friedensforschung? Stuttgart / München 1971.
- Picht, G.:** Zum Begriff des Friedens. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 72-79.
- Pöggeler, F.:** Erziehung für die eine Welt. Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik. Frankfurt/M. / Bern / New York / Paris 1990.
- Postman, N.:** Wir amüsieren uns zum Tode. Frankfurt 1985.
- Preuß-Lausitz, U.:** Thesen zur Friedens- und Umweltpädagogik In Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen – Technik beherrschen – Frieden sichern – Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongress der GEW 1986. Weinheim / München 1986, S. 216-227.
- Priester, K.:** Erziehung zum Frieden. In: Heck, G. / Schurig, M. (Hrsg.): .): Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985). Darmstadt 1991, S. 162-176.
- Rathmayr, B.:** Die Rückkehr der Gewalt. Faszination und Wirkung medialer Gewaltdarstellung. Wiesbaden 1996.
- Rau, J.:** Umwelt und Frieden: Politische Kernaufgaben für Gegenwart und Zukunft. In: Calliö, J. / Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987. S. 793-800.
- Rawls, J.:** Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1979.
- Reich, B.:** Distanz oder Nähe? Zur Wechselwirkung von Friedenserziehung und Friedensbewegung. In: Wasmuth, U. C. (Hrsg.): Ist Wissen macht? Baden-Baden 1992.

- Reich, B.:** Friedenserziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Vortragsmanuskript. In: Materialien der ADFE Nr. 3/1985, S. 5-26.
- Reichel, N.:** Agenda 21 als Impuls. Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Politische Ökologie, 51, Mai/Juni 1997.
- Rest, F. H. O. (Hrsg.):** Waffenlos zwischen den Fronten. Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwirklichung. Graz / Wien / Köln 1971.
- Richter, H. E.:** Zur Psychologie des Friedens. Hamburg 1982.
- Rinsche, F. J.:** Nur so ist Frieden möglich. Franz Alts Träume und die Menschliche Realität. Stuttgart 1984.
- Röhrs, H.:** Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens. In: Lenhart, V. / Röhrs, H. (Hrsg.): Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 36 Frankfurt am Main 1992.
- Röhrs, H.:** Erziehung zum Frieden. Ein Beitrag der Friedenspädagogik zur Friedensforschung. Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1971.
- Röhrs, H.:** Idee und Realität der Friedenspädagogik. Röhrs, H. (Hrsg.): Gesammelte Schriften Bd. 4. Weinheim 1994.
- Roth, K. F.:** Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken. Donauwörth 1967.
- Schatz, O. (Hrsg.):** Der Friede im nuklearen Zeitalter. München 1970.
- Schernikau, H. / Zahn, B. (Hrsg.):** Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen. Weinheim / Basel 1990.
- Schütz, Klaus:** Mobilmachung für das Überleben. Waldkirch 1981.
- Schweitzer, J. (Hrsg.):** Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen – Technik beherrschen – Frieden sichern – Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongress der GEW 1986. Weinheim / München 1986.
- Schweizerisches Komitee für UNICEF (Hrsg.):** Globales Lernen. 1994. ``Familie in der Krise – Funktionsverlust oder Funktionsentlastung?``
- Selg, H.:** Gewalt in den Medien: Sind die psychologischen Erkenntnisse, die zur Jugendschutzdiskussion herangezogen werden können widersprüchlich? In: Loccum Protokolle 23/1985.
- Senghaas, D. (Hrsg.):** Den Frieden denken. Frankfurt/M. 1995.

- Senghaas, D. (Hrsg.):** Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion. Frankfurt 1972.
- Senghaas, D.:** Abschreckung und Frieden. Frankfurt am Main 1969.
- Siegelberg, J.:** Ethnizität als Kriegsursache: Realität oder Mythos? In: Jahrbuch Frieden 1995. München 1994, S. 29-42.
- Sombart, N.:** Ziele und Aufgaben der Friedensforschung. In: Schatz, O. (Hrsg.): Der Friede im nuklearen Zeitalter. München 1970, S. 172-178.
- Sommer, G.:** Menschenrechte und Friedenskultur. In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt 1997, S. 85-88.
- Stobbe, H. G.:** Den Frieden denken – Historisch-systematische Notizen für eine menschenwürdige Zukunft. In: Calließ, J./ Lob, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1. Düsseldorf 1987. S. 449-460.
- Tetzlaff, R. (Hrsg.):** Menschenrechte und Entwicklung. Bonn 1993.
- Truger, A. / Wintersteiner, W. (Hrsg.):** Friedenserziehung nach dem ``Kalten Krieg``. Neue Aufgaben – neue Wege. Stadtschlaining 1993. (= Friedenserziehung konkret Bd. 1)
- UNESCO heute:** 2000: Internationales Jahr für eine Kultur des Friedens. Deutsche Beiträge zum UNESCO-Aktionsprogramm. Nr. 4 / 1999.
- Video-Vision,** Heft 10/1987.
- Vogt, W. R. (Hrsg.):** Angst vorm Frieden. Über die Schwierigkeiten der Friedensentwicklung für das Jahr 2000. Darmstadt 1989.
- Vogt, W. R. (Hrsg.):** Friedenskultur statt Kulturkampf. Strategien kultureller Zivilisierung und nachhaltiger Friedensstiftung. Baden-Baden 1999.
- Vogt, W. R. (Hrsg.):** Mut zum Frieden. Über die Möglichkeiten einer Friedensentwicklung für das Jahr 2000. Darmstadt 1990.
- Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.):** Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt 1997.
- Vogt, W. R.:** Friedenskultur. Zur Vision kultureller Zivilisierung in der Weltgesellschaft. In: Vogt, W. R. / Jung, E. (Hrsg.): Kultur des Friedens: Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt 1997. S. 8-20.

Wasmuht, U. C. (Hrsg.): Ist Wissen macht? Baden-Baden 1992.

Wehner, B.: Prämierung des Friedens. Alternativen zum ``humanitären`` Krieg. Opladen 1999.

Weizsäcker, v. R.: bei der Eröffnung des 73. Fürsorgetages in der Rheingoldhalle in Mainz am 20. Oktober 1993. In Bulletin, 27. 10. 1993.

Weizsäcker, v. R.: Der bedrohte Friede. München 1981.

Wintersteiner, W.: Pädagogik des Anderen. Münster 1999.

Wulf, Ch. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München 1973.

Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt 1973.

Wulf, Ch. : Friedenserziehung. In: Christoph Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, 2. Auflage. München 1976, S. 218-223.

Wulf, Ch. : Möglichkeiten und Grenzen der Friedenserziehung. In: psychosozial, 8. Jg., Nr. 26/September 1985, S. 8-17.

E-Mail: f-paed@gaia.de

Erklärung

Bezüglich meiner Magisterarbeit mit dem Thema:

Friedenserziehung als weltweite Aufgabe

erkläre ich hiermit, dass ich

1. die Arbeit selbständig verfasst habe,
2. keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht habe,
3. die Arbeit in keiner anderen Prüfung als Abschlussarbeit vorgelegt habe.

Heidelberg, den 02.09.2000

.....

Gürkan Ergen