

Uli Jäger, Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

Friedenspädagogik in Zeiten des Kalten Krieges (1945-1989): Herausforderungen, Entwicklungen, Erfahrungen

Thesen zum Vortrag anlässlich der Jahrestagung 2011 des Arbeitskreises
Historische Friedensforschung zum Thema „Erziehung zum Krieg.
Erziehung zum Frieden. Friedenspädagogik im 20. Jahrhundert“.

Oer-Erkenschwiek, 4.-6. November 2011

1. Noch gibt es keine umfassende friedenswissenschaftliche Darstellung der Geschichte der Friedenspädagogik im Nachkriegsdeutschland, auch nicht für die Zeitspanne des Kalten Krieges. Aktuelle Arbeiten zum Thema beruhen auf Teilperspektiven (Nipkow), reflektieren die Entwicklung auf einer Metaebene (Frieters-Reermann) und bilden deshalb die sich zwischen 1945 und 1989 entfaltende Praxeologie der Friedenspädagogik (Friedenserziehung) nur bedingt ab. Gängige Phasen-Einteilungen sind einerseits historisch erhellend (1. Phase: Erziehung zur Überwindung von Vorurteilen und Feindbildern; 2. Phase: Erziehung zur internationalen Zusammenarbeit; 3. Phase: Kritische Friedenserziehung; 4. Phase: Erziehung im Atomzeitalter), andererseits vermitteln sie auch ein „schiefes Bild“ (Wintersteiner). Ausgeklammert werden häufig internationale Bezüge und die Parallelität der Phasen in der Praxis sowie eine Gewichtung hinsichtlich der Nachhaltigkeit.

2. Die dem Zweiten Weltkrieg im Nachkriegsdeutschland folgenden Re-Education-Programme orientierten sich nicht an friedenspädagogischen Prämissen und wurden auch nicht unmittelbar zum Ausgangspunkt einer systematisch geförderten und betriebenen Friedenserziehung. Darauf wurde bereits in den achtziger Jahren hingewiesen (Röhrs). Als eine Ursache wird der beginnende Kalte Krieg genannt. Zu den ersten Einrichtungen, die sich mit friedenspädagogischen Fragen beschäftigte, gehörte die 1958 gegründete Studiengesellschaft für Friedensforschung e.V. München. Ab den späten sechziger Jahren begann im Gefolge der Etablierung einer staatlich geförderten Friedens- und Konfliktforschung eine intensive Auseinandersetzung mit Prämissen, Methoden und Zielsetzungen einer wissenschaftlich fundierten Friedenspädagogik.

3. Prägend für die Entwicklung der Friedenspädagogik war die Auseinandersetzung mit den Arbeiten der „kritischen Friedensforschung“, um deren Analysen der in Gesellschafts- und Staatenwelt anzutreffenden Gewalt- und Herrschaftsstrukturen für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Die dementsprechende „kritische Friedenserziehung“ bezog sich unter anderem auf diesbezügliche Arbeiten zum grundlegenden Verständnis von Konflikt, Gewalt und Frieden (Galtung, Senghaas, Wulf) und konstituierte die Friedenspädagogik als wissenschaftlichen fundierten, aber normativ geleiteten, handlungsorientierten Ansatz: „Friedenserziehung kann sich ebenso wenig wie eine emanzipatorisch verstandene politische Bildung auf den kognitiven Bereich beschränken, sondern muss Anleitung zum Handeln geben, wenn der einzelne nicht Objekt der Politik bleiben soll, die er nach demokratischer Auffassung als Subjekt gestalten soll. Friedenserziehung ist somit ein Element des Selbstbestimmungsprozesses des Menschen, dessen Ziel abnehmende Gewalt, zunehmende soziale Gerechtigkeit und politische Freiheit ist.“ (Nicklas / Ostermann)

4. Eine besondere Herausforderung für die wenigen, institutionell verankerten VertreterInnen der Friedenspädagogik und -erziehung bestand in der Suche nach Gestaltungsspielräumen in Zeiten der „organisierten Friedlosigkeit“ (Senghaas). Die 1973 provokativ gestellte Frage, ob vor diesem Hintergrund Friedenserziehung überhaupt möglich sei, zwang die Friedenspädagogik zu Selbstreflexion und förderte die Entwicklung adäquater Praxisansätze.

5. Einen prominenten Gestaltungsraum hat die Friedenspädagogik im Kontext des friedenspolitischen Massenlernprozesses (Buro) in den siebziger und achtziger Jahren wahrgenommen, in dessen Zentrum die kritische Auseinandersetzung mit der herrschenden Sicherheitspolitik im allgemeinen und der nuklearen Abschreckung im Besonderen (Nachrüstungsdebatte) stand. In Zusammenwirken mit der Friedens- und Konfliktforschung wurden komplexe Sachverhalte didaktisch und methodisch so aufbereitet, dass sich Lernräume und -möglichkeiten für unterschiedliche Zielgruppen eröffneten. Dabei erarbeitete sich die Friedenspädagogik ihren eigenen Stellenwert und widerstand dem Erwartungsdruck der Forschungsseite, deren Vertreter die Friedenspädagogik gelegentlich lediglich als Praxeologie der Friedensforschung einstufte.

6. Zu den Adressaten der Friedenspädagogik gehörten zwar auch die Gruppen der neu entstandenen Friedensbewegung, der Kreis der RezipientInnen friedenspädagogischer Expertise und Materialien war jedoch weitaus größer. Er umfasste zum Beispiel große Teile der organisierten Jugendarbeit, deren Verbände sich intensiv mit der Thematik und der praxeologischen Umsetzung beschäftigten. Nennenswert ist auch der verfasste kommunale Bereich. So spielte im Rahmen kommunaler Friedenspolitik auch die Friedenserziehung eine Rolle. Der legendäre Beschluss des Kreistages Minden-Lübbecke (1985) war weichenstellend für die Suche nach und die Umsetzung von Ansätzen auf kommunaler Ebene („Der Kreistag fordert alle Pädagogen im Kreisgebiet auf, sich der Friedenserziehung mit besonderem Engagement zu widmen und diese neue Möglichkeit zu nutzen“).

7. Der Schule wurde von den ProtagonistInnen der Friedenspädagogik als besonderer Lernort für Friedenserziehung besondere Aufmerksamkeit geschenkt und die Erziehung zur Friedensfähigkeit als Unterrichtsprinzip für alle Schulfächer und damit auch als handlungsleitendes Prinzip für LehrerInnen vorgeschlagen. Es geht um die Art und Weise wie Wissen und Einstellungen vermittelt werden. „Hier sind Schüler und Lehrer in gleicher Weise Lernende. Erst wenn der Lehrer erkannt hat, dass er die Frage der Friedensfähigkeit zunächst an sich selbst stellen muss, kann er Schüler glaubwürdig zur Friedensfähigkeit anleiten“ (Nicklas). Gleichwohl zeigte sich am Lernort Schule auch exemplarisch, dass sich Friedenspädagogik häufig in Opposition zu staatlichen Institutionen und Vorgaben wiederfand. So konnten sich die Kultusminister der Länder nicht auf ein einheitliches Konzept für Friedenserziehung an Schulen einigen.

8. Herausragende Orte der organisierten Friedenspädagogik in den siebziger und achtziger Jahren waren Frankfurt (Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Arbeitsbereich Friedenspädagogik), München (Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München) und Tübingen (Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V.). Fördermittel in begrenztem Umfang konnten die Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung (DGFK, 1970-1983) und die Berghof Stiftung für Konfliktforschung (BSK, seit 1971) bereitstellen. Die Themenstellungen reichten von den Möglichkeiten eines kritischen Umgangs mit gewaltsamer Vergangenheit über die Frage des pädagogischen Umgangs mit Kriegsängsten bei Kindern bis hin zur didaktischen Vermittlung von

Forschungsergebnissen bezüglich alternativer Sicherheitskonzepten (Soziale Verteidigung).

9. Eine nachhaltige Verankerung der Friedenspädagogik in die formalen Bildungssysteme konnte nicht durchgesetzt werden. Zum einen scheiterte der Versuch, über die Kultusministerkonferenz die Friedenserziehung zu einem verbindlichen Grundpfeiler im Schulsystem zu etablieren, zum anderen konnte Friedenspädagogik nicht als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit einem oder sogar mehreren Lehrstühlen an den Universitäten verortet werden. Daran hat sich bis zum heutigen Tag nichts geändert. Gleichwohl wurden in der Zeit des Kalten Krieges nachhaltig friedenspädagogische Kompetenzen erworben und gesichert.

10. Im Kontext der aktuellen Debatten um die Möglichkeiten der Friedensförderung in Postkonfliktgesellschaften und der diesbezüglichen Rolle von Bildung steigt zum Beispiel auch in der Entwicklungszusammenarbeit das Interesse an der Geschichte der Friedenspädagogik in Deutschland, aber auch an den Programmen der Re-Education. Eine vertiefte historische, friedenswissenschaftliche Auseinandersetzung unter dem Aspekt der Übertragbarkeit wäre sehr wünschenswert.