

Beiträge

Peter Schulz-Hageleit

Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Friedenserziehung

Das dieser Sitzung vorgegebene Thema¹ unterstellt erstens, daß es so etwas wie „Friedenserziehung“ gibt und daß zweitens der Geschichtsunterricht zu dieser umfassenden, allgemeinen Friedenserziehung – was immer das sei – einen besonderen, seinen Möglichkeiten entsprechenden „Beitrag“ leisten könne. Vielleicht ist diese Annahme richtig. Vielleicht ist sie aber auch falsch oder zumindest so unscharf, daß es sich gar nicht lohnt, in dieser Form auf sie einzugehen.

Was ist Friedenserziehung? Was ist Frieden? „Beitragen“ zur Friedenserziehung und zum Frieden – was könnte das bedeuten?

Das Wort „Beitrag“ hat neben der abstrakt ideellen Bedeutung einen sehr konkreten, pekuniären Sinn: Krankenkassen und Versicherungen verwenden es, um die Zahlungen ihrer Kunden zu kennzeichnen. Wer seinen „Beitrag“ leistet, der ist versichert, der hat Anspruch auf Zahlungen, dem kann nichts mehr passieren, der ist versorgt. Wie sieht es unter diesem Aspekt mit der Friedenserziehung aus? Was macht sie – um im Bild zu bleiben – mit den Beiträgen, die ihr Kapital bilden? (Auch der Französisch-, der Mathematikunterricht und viele andere leisten ja, wie zu hören ist, ihre Beiträge, vgl. Anm. 1). Kann die Friedenserziehung leisten, was ihr Name verspricht, oder muß sie eines Tages Konkurs anmelden? Ich fürchte, das zweite wird eintreten, und eine der Begründungen wird lauten: Die Beiträge reichten nicht aus, Beitragserhöhungen ließen sich politisch nicht durchsetzen, der Kredit war erschöpft.

Erste These: *Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Friedenserziehung ist äußerst gering. Er berechtigt zu keinerlei Ansprüchen und Hoffnungen. Eine ehrliche Bilanz muß mit der Frage beginnen: Wie sieht die Wirklichkeit aus?*

Die Wirklichkeit des Geschichtsunterrichts unterscheidet sich in keiner Weise von der Wirklichkeit der anderen Schulfächer. Es wird gelernt und zensiert, abgefragt, beurteilt, reglementiert. Der Geschichtsunterricht ist nur ein Teil des großen Sozialgefüges „Schule“, und dieser Teil kann nicht besser sein als das Ganze. Schule sondert aus und schneidert zurecht. Schule fordert Leistung und Disziplin. Schule fördert zweckdienliche Verhaltensweisen und verhindert lebendige Entfaltung. Zweifellos gibt es Inseln oder Anteile produktiven Lernens und freien kreativen Umgangs miteinander. Doch diese Inseln ändern wenig an dem Gesamtbild. Das Entscheidende im Zusammenhang des hier gestellten Themas ist doch: *Weder die Schule im ganzen noch der Geschichtsunterricht im besonderen vermitteln Erfahrungen des Friedens und des solidarischen Miteinander. Die sinnlichen Erfahrungen der Aggressivität und des Mißtrauens, der angstvollen Abgrenzung und des neidischen Sich-Behaupten-Müssens widersprechen allen Zielen einer*

Erziehung zum Frieden. Friedenserziehung ist wie ein Wolkenkratzerplan, dem die Fundamente fehlen. Belehrungen über den Frieden mißraten unter diesen Umständen leicht zur Ermahnung: friedfertig, brav und unterwürfig zu sein.

„Friede“ wurde bisher als „sozialer Friede“ verstanden, der mehr ist als Abwesenheit von Krieg und Gewalt. Von der Störung des „inneren Friedens“ in unserer Stadt, in Berlin, war anlässlich der Besetzung und der polizeilichen Räumung von Häusern viel die Rede². „Hausfriedensbruch“ wird in diesem Zusammenhang denjenigen vorgeworfen, die sich ihr Grundrecht auf Wohnraum (Artikel 19 der Berliner Verfassung) erkämpft hatten – gegen die Gewinninteressen von Spekulanten und Wohnungsbaugesellschaften und die offenkundige Unfähigkeit der Staatsbürokratie. Wir haben also nur eine Bedeutungsvariante von Frieden ins Auge gefaßt, und es liegt nahe zu fragen, ob der Geschichtsunterricht es nicht mit einer ganz anderen Form von Frieden und Friedenserziehung zu tun hat, nämlich mit der Erhaltung des Weltfriedens und der Verhinderung des dritten Weltkrieges. Ist die Bilanz unter diesem Aspekt positiver? Ich bezweifle das und behaupte:

Zweite These: *Insofern der Staat bestimmt, was inhaltlich im Geschichtsunterricht geschieht (verbindliche Lehrpläne, Schulaufsicht usw.) und die Bürokratie staatskritische Tendenzen zu unterbinden trachtet, selbst wenn diese verfassungskonform und friedensfördernd sind (Verbot der Teilnahme an der Friedensdemonstration in Bonn u. ä.), kann der Geschichtsunterricht nicht zum „Frieden“ beitragen, sondern nur zur „Friedenssicherung“, wie die an der Macht befindliche, vorherrschende politische Meinung sie versteht.*

Als ersten und wichtigsten Beleg für diese These kann ich jene Bestrebungen nennen, die Lehrern und Schülern durch ein Zusammenspiel vom Unterricht und Verordnung pazifistische Gedanken austreiben und an deren Stelle militärisch-machtpolitische Erwägungen setzen wollen. Unterricht in diesem Sinn soll nicht mehr zu eigenständigem, kritischem Nachdenken über Frieden und Fortschritt befähigen, sondern die Zustimmung zur Natopolitik einschließlich der selbstmörderischen Atomausrüstung erwirken. Schauen wir uns die Entwicklung einer solchen Bevormundungsdidaktik einmal im einzelnen an. Im Sommer 1980 ist den „Mitteilungen und Informationen der Kultusministerkonferenz“ folgendes zu entnehmen:

„Im Anschluß an das Gespräch, das die Kultusminister und -senatoren am 2. Sitzungstag in Freiburg mit Bundesverteidigungsminister Dr. Hans Apel führten, kamen sie überein, eine Bestandsaufnahme der bisherigen Bemühungen der Länder in den Schulen und der Lehrerbildung durchzuführen, die die Landesverteidigung, die Bedingungen des Friedens in Europa sowie die Entspannungs- und Vertragspolitik betreffen. Auf der Grundlage dieser Bestandsaufnahme soll danach eine Ministerkommission, der die Minister Girgensohn (Nordrhein-Westfalen), Krollmann (Hessen), Dr. Laurien (Rheinland-Pfalz) und Mayer-Vorfelder (Baden-Württemberg) angehören, dem Plenum einen Empfehlungsentwurf vorlegen³.“

Über das Stadium einer „Bestandsaufnahme“, falls es so etwas im eigentlichen Wortsinn überhaupt gegeben hat, sind wir inzwischen weit hinaus. Über die Aktivitäten und Absichten des Verteidigungsministeriums ist den Zeitungen unter anderem folgendes zu entnehmen:

„Die Generäle der Bundeswehr – fordert Verteidigungsminister Apel – müßten mit der Jugend eine Grundwerte-Debatte führen, bei der es nicht nur um militärische Aspekte geht⁴.“

„Sicherheitspolitik sei von der Sache her so vielschichtig – erklärte Generalinspekteur Brandt –, daß sie nur noch von wenigen Bürgern verstanden werde. Anliegen der Bundeswehr müsse sein, eine öffentliche Diskussion, die Informationsdefizite abbauen und Verständnis aufbauen solle, vor allem mit den gesellschaftlichen Eliten in der Bundesrepublik zu suchen.“

Man kann die Tendenz, die sich hier anbahnt, in folgendem Satz zusammenfassen: *Die politische Bildung wird in Zukunft von der Bundeswehr übernommen.* Die Bürger sind zu dumm, hieß es oben, um die „vielschichtige Sache der Sicherheitspolitik“ zu verstehen: Also muß man sie mit Hilfe der gesellschaftlichen Elite richtig „informieren“. „Verständnis“ entwickeln heißt in dem Zusammenhang nichts anderes als Zustimmung erwirken. Da öffentliche Bundeswehrgelöbnisse und andere Mittel der militärischen Stärke nicht den gewünschten Erfolg zeitigen, sollen die Schulen das richtige Staatsverständnis erzeugen. Militärs interpretieren die „Grundwerte“. Sie werden erklären, daß militärische Stärke kein Selbstzweck sei, sondern der Erhaltung der Freiheit diene. Jeder Tornado ist gleichsam ein Beitrag zur Verwirklichung des Grundgesetzes, z. B. Artikel 1, Abs. 2:

„Das Deutsche Volk bekennt sich zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.“

Oder vielleicht Artikel 20, Abs.4:

„Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.“

Das sei polemisch verzeichnet und schwarz verfärbt, könnte man hier vielleicht entgegenen. Schauen wir uns weitere Belege an.

Die CDU empfiehlt ziemlich ungeniert so etwas Ähnliches wie „Wehrkunde“. Das Wort als solches wird nicht gebraucht. *Was unter dem Stichwort „Friedenssicherung und Bundeswehr“ angestrebt wird, unterscheidet sich jedoch meiner Meinung nach nur noch unwesentlich von dem, was die DDR betreibt.* Die These provoziert Ärger und Widerspruch, doch sie ist nicht aus der Luft gegriffen. Das kann anhand einschlägiger Dokumente nachgewiesen werden, von denen wir – exemplarisch – zwei zur Kenntnis nehmen und interpretieren sollten:

Erstes Dokument

„Friedenssicherung und Bundeswehr im Unterricht“

(Empfehlung der Kultusminister von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz)

1. Das Thema in den Lehrplänen

Das Thema Friedenssicherung und Bundeswehr soll vor allem in den Fächern Gemeinschaftskunde (bzw. Sozialkunde, Politik, Politische Bildung) und Geschichte behandelt werden. Es kann auch Gegenstand der Fächer Evangelische bzw. Katholische Religion sein, wobei zum Teil die Religionsgemeinschaften in eigener Verantwortung die entsprechenden Lehrplaninhalte gestalten. Bestimmte Aspekte des Themas können zudem in den Fächern Deutsch und Geographie erarbeitet werden. Soweit es die schulische Organisation gestattet, kann der Problemkreis fächerübergreifend erarbeitet werden.

Angesichts der Komplexität des Gegenstandes ist es erforderlich, daß vor einer Behandlung des Themas im Unterricht bestimmte Grundlagen erarbeitet sind, insbesondere die Geschichte des Zweiten Weltkrieges und der Nachkriegsentwicklung in Deutschland, die Grundwerte und Prinzipien der freiheitlichen und sozialen Ordnung und die Ideologie des Kommunismus.

2. Unterrichtsmaterialien und Schulbücher

Die Behandlung des Themas wird durch die Heranziehung besonderer Lehr- und Lehrmaterialien unterstützt. In verschiedenen Ländern haben die Landeszentralen für politische Bildung in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien Unterrichtsmodelle und -materialien herausgegeben. Sie können eine wichtige Hilfe für eine der Bedeutung des Themas angemessene Behandlung im Unterricht darstellen.

Bei der Zulassung von Schulbüchern ist darauf zu achten, daß das Thema der vorliegenden Empfehlung und den Lehrplänen gemäß dargestellt wird. Der Friedensbegriff, der in den Schulbüchern verwendet wird, sollte die in der Empfehlung dargestellten Wertbezüge enthalten.

3. Truppenbesuche und Besuche von Jugendoffizieren im Unterricht

Das Sach- und Informationsangebot der Bundeswehr sollte vorurteilsfrei im Unterricht genutzt werden. Studienbesuche bei Einrichtungen der Bundeswehr gestatten konkrete Einblicke in die Realität des Wehrdienstes und zum Teil auch in die militärische Umsetzung sicherheitspolitischer Zielsetzungen. Die Bundeswehr widmet solchen Besuchen besondere Aufmerksamkeit. Jugendoffiziere können in die Schulen z. B. im Rahmen des unterrichtsmethodischen Ansatzes der Expertenbefragung eingeladen werden.

Solche Begegnungen sollen nicht Ausnahmecharakter haben; sie sind im Rahmen des laufenden Unterrichts ausreichend vor- und nachzubereiten. Die Aufgaben der Bundeswehr sind sachlich und ohne Werbung darzustellen.

4. Die Berücksichtigung des Themas in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

Da Friedenssicherung und Bundeswehr fester Bestandteil verschiedener Fächer sind, sollte das Thema im Lehrangebot der Hochschulen sowie in den Studien- und Prüfungsordnungen verankert werden. Es ist auch sinnvoll, die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und der Bundeswehr im Hinblick auf die Lehramtsstudiengänge zu ermöglichen bzw. zu verbessern.

In der zweiten Ausbildungsphase der Lehrer werden von den Ländern in Zusammenarbeit mit der Bundeswehr Informationsveranstaltungen, Seminare, Übungen und Tagungen durchgeführt. Dem Lehramtskandidaten wird dabei die Möglichkeit geboten, nicht nur mit Jugendoffizieren, sondern auch mit Angehörigen der Truppe Gespräche zu führen. Im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase sollte erreicht werden, daß jeder Lehramtskandidat der einschlägigen Fächer sich mit dem Thema der Friedenssicherung auseinandergesetzt hat. Im Rahmen der Lehrerfortbildung sollen in Zusammenarbeit der Schulverwaltungen der Länder mit den Wehrbereichskommandos sowie den Verteidigungsbezirkskommandos Fortbildungsveranstaltungen organisiert werden. Die Veranstaltungen werden häufig in Einrichtungen der Bundeswehr stattfinden können, so daß sie mit einem Truppenbesuch verbunden werden können. Inhaltlich orientieren sich diese Tagungen an den entsprechenden Lehrplänen. Die intensive Nutzung dieses Sach- und Informationsangebots der Bundeswehr soll dem Lehrer eine vorurteilsfreie Information und eine entsprechende Urteilsbildung über den Wehrdienst und die Aufgaben der Bundeswehr ermöglichen⁶.

Auch hier sind wir über das Stadium der Überlegung und der Planung längst hinausgedrungen. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen schickte an die Studienseminare folgende Anweisung:

Zweites Dokument

1. „Die Bedeutung der Sicherheits- und Friedenspolitik sowie die Auseinandersetzungen um die strategische Rolle des deutschen Verteidigungsbeitrags verlangen, daß die damit zusammenhängenden Fragen sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung behandelt werden. Der geeignete Ort für die Behandlung dieser Fragen im Rahmen der Ausbildung sind das Hauptseminar und – nach Lehrämtern unterschiedlich – die Fachseminare für Geschichte, Geschichte/Politik, Sozialwissenschaften oder für den Lernbereich Sachunterricht.“

2. Für die sachkundige Vertretung dieser Fragen empfiehlt es sich, in Ausbildung und Fortbildung auch mit den nächstgelegenen Dienststellen der Bundeswehr zusammenzuarbeiten.
3. Die Maßnahmen im Rahmen der Ausbildung sind auf den Dienstbesprechungen mit den Leitern der Ausbildungsgruppen zu erörtern, Erfahrungen auszutauschen und die regional unterschiedlichen Möglichkeiten zu konkretisieren.
4. Erfahrungsberichte erwarte ich bis zum 31. 12. 1981⁷.

Die Dokumente sprechen für sich, und ich meine, daß wir die Entwicklung gar nicht scharf genug kritisieren können. Aus der Erziehung zum „Frieden“ wird über die Brücke des Begriffs „Friedenssicherung“, ehe man sich's versieht, eine Erziehung zur „Sicherheitspolitik“, mit der jede weitere militärische Kapriole, jedes neue Waffensystem und der selbstmörderische Irrsinn insgesamt unbesehen gebilligt werden sollen⁸.

Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Friedenserziehung erschöpft sich zum Glück nicht im Nachvollzug militärischen Sicherheitsdenkens, wie es von oben ausgeht. Es gibt faktische und rechtliche Freiräume, die extensiv genutzt werden sollten – bis zur Gefahr des Konflikts wegen einer Regelwidrigkeit. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in einer von Unfrieden bedrohten Welt möchte ich unter zwei Thesen stellen. Die erste betrifft die Form des Unterrichts, die zweite seine Inhalte.

Dritte These: *Wenn Friede und Humanität, Lebenssinn und Lebensfreude Ziele oder Gegenstände des Unterrichts sind, darf der Unterricht selbst nicht friedlos und inhuman, sinnentleert und stumpfsinnig sein.*

Die These ist ebenso plausibel wie wirklichkeitsfremd; denn an der Form des Unterrichts hat sich seit Jahrzehnten trotz vieler Tonnen bedruckten Papiers wenig geändert, im Gegenteil: die Bewegung ist rückläufig. Wir fallen hinter den Bewußtseinsstand der zwanziger Jahre zurück. Heute gilt immer noch: „Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man diesen Unterricht.“ *Friede hat mit Befriedigung zu tun.* Geschichtsunterricht würde zur Friedenserziehung beitragen, wenn er alles fördert, was an Formen offenen Unterrichts und befriedigenden, selbstbestimmten Lernens denkbar ist: Projekte und Erkundungen, unzensurierte Rundgespräche und freie Meinungskundgebungen, Mitbestimmung bei der Themenwahl und bewußter Einbezug persönlich-politischer Bedürfnisse, Eingrenzung der Lehrerrolle auf Beratung und partnerschaftliche Hilfe, Abschaffung der Schulzensur (zumindest in Teilbereichen), Einbezug lustbetonter Handlungen in den Unterricht, Erfahrungsorientierung anstelle von Belehrungsmonotonie⁹.

Wer nach der konsequenten Verwirklichung derartiger Ansätze sucht, wird bezeichnenderweise auf eine Reihe *außerschulischer* Projekte stoßen, die mit dem Schulunterricht als solchem nur noch mittelbar verbunden sind. Ich denke da unter anderem an die „Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum“ und den „Modellversuch Künstler und Schüler“, beide in Berlin, und an die „Pädagogische Aktion München“, die aus den didaktischen Absichtserklärungen erfahrbare Wirklichkeit gemacht haben, leider ohne erkennbaren Einfluß auf den Schulalltag üblichen Stils¹⁰. Die im Berliner Projekt „Stadt im Mittelalter“ beteiligten Schüler haben ein Heft mit „Geschichten aus dem Mittelalter“ zusammengestellt, in dem sie über ihre Erfahrungen bei der Erarbeitung bestimmter Spielrollen berichten. Das Vorwort, um wenigstens ein Beispiel für befriedigenden Unterricht zu zitieren, lautet folgendermaßen:

„Dieses Buch haben wir für andere Schüler und Lehrer gemacht. Für uns selbst ist es eine Erinnerung an das Mittelalterspiel und für Euch soll es eine Anregung sein. So hat uns die Schule Spaß gemacht, wir haben uns auf jedes Spiel gefreut. Wir haben selbst erlebt, wie schwer es war, in die Stadt zu kommen, an dem Stadtwächter vorbei und an dem Zöllner. In der Stadt war es schwer, Arbeit zu bekommen und manche kamen in die Herberge. Und der Rupfen, aus dem viele Kostüme genäht waren, hat uns wirklich auf der Haut gekratzt.

Wenn wir das alles nicht selbst gespielt und erlebt hätten, wäre uns für die Geschichten gar nicht so viel eingefallen. So können wir uns viel besser vorstellen, wie die Leute im Mittelalter gelebt haben. Eigentlich sollten alle Schüler so lernen dürfen, dann wäre es in der Schule viel weniger langweilig! Viel Spaß beim Lesen!

Kern-Gruppe (AUA) 7.13 der 4. Oberschule (Gesamtschule) in Berlin-Neukölln¹¹.“

Jede Erfahrung körperlich-geistiger Befriedigung ist ein Beitrag zur Friedenserziehung, denn sie stärkt die Abwehrkräfte gegen die Militarisierung und Entseelung unserer Gesellschaft. Der körperlich und tiefinnerlich unbefriedigte Mensch bedarf starker Ersatzbefriedigungen. Er entläßt Angst und Aggression auf die vermeintlich Schuldigen. Das waren früher Juden und Marxisten in einem. Juden läßt man heute in Ruh. Doch Marxisten und linke Chaoten, die müssen nach wie vor herhalten als Sündenböcke für die selbstverschuldeten Friedlosigkeiten unserer Gesellschaft. Der Modellversuch Künstler und Schüler ist inzwischen eingeschläfert worden. Hat der Staat kein Interesse an befriedigendem Lernen? – Ich komme zur vierten und vielleicht wichtigsten These meiner Ausführungen, denn sie bezieht sich auf den Geschichtsunterricht, wie er heute abläuft.

Vierte These: *Der Geschichtsunterricht trägt zur Friedenserziehung bei (wenn auch mit höchst unsicherem Erfolg, wie in den ersten Thesen erläutert wurde), wenn er*

- *erstens Abscheu vor dem Krieg der Staaten nach außen und der Gewalt von Gesellschaften in ihrem Innern erzeugt (affektive Lernzielebene),*
- *zweitens anhand konkreter historischer Beispiele Einsicht vermittelt in Frieden, Friedenspolitik und Friedensgefährdungen (kognitive Lernzielebene);*
- *drittens Handlungsformen einübt, die der Durchsetzung personaler und politischer Friedensziele dienen (instrumentelle Lernzielebene).*

Da sich Affekte und Handlungen im Medium wissenschaftlich sachlicher Sprache nur unzureichend bannen lassen, werde ich das Wissen und die Einsicht (kognitive Lernzielebene) ausführlicher behandeln als die anderen Elemente des Unterrichts. Eine qualitative Gewichtung, das sei betont, soll damit nicht ausgedrückt werden. Das eine hängt vom anderen ab, und man kann eigentlich nicht sagen, was wichtiger und was unwichtiger ist. Ohne affektive Beteiligung und konkrete Handlungsbezüge bliebe die historisch-politische Einsicht stumpf. Entsprechendes gilt umgekehrt. In jedem Fall sind mit dieser vierten These *Inhalte des Unterrichts* angesprochen, die nur mittelbar etwas mit der *Form des Unterrichts* (3. These) zu tun haben. Diese gestaltet sich in verschiedenen Schattierungen auf einer langen Skala zwischen den Extremen demokratisch-partnerschaftlich/autoritär-repressiv und sagt als solche nichts über den inhaltlichen Ablauf des Unterrichts aus.

Beispiele für den Bereich affektiver Lernziele sind die Betrachtung schonungsloser Bilder über Kriegsverletzungen und Vernichtungsaktionen (oder das Lesen entsprechender Berichte), die Beschäftigung mit verschiedenen Formen der brutalen Ausbeutung von

Menschen durch Menschen und die direkte Konfrontation mit Personen, die in Gewaltaktionen oder Gewaltverhältnissen Schaden erlitten haben. Unterricht dieses Zuschnitts soll die unreflektierte Identifikation mit dem Aggressor durchbrechen und durch die empathische Solidarität mit dem Opfer Widerstand gegen Gewaltverhältnisse aufbauen.



(Quelle: Ernst Friedrich: Krieg dem Kriege, Zweitausendeins, Frankfurt 1981)

Beispiele für die angedeuteten kognitiven Lernziele finden wir unter anderem in der Vorgeschichte zu internationalen Kriegen und innergesellschaftlichen gewaltsamen Umbrüchen. Während wir in der Gegenwart immer nur mutmaßen und fürchten können, daß ein weiterer Weltkrieg auf uns zukommt, bietet die Vergangenheit verlässliches Wissen an, unter anderem über die Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges, die manche Ähnlichkei-

ten mit der Gegenwart aufweist¹² (ich denke da vor allem an die hysterisch betriebene Macht- und Aufrüstungspolitik, die heute als „Friedenssicherung“ verkauft wird, ähnlich wie damals) und daher ein geeignetes Feld für einen Unterricht zum Stichwort „*Friedensgefährdung*“ darstellt. Was „*Friedenspolitik*“ ist, läßt sich nicht ebenso eindeutig sagen, da erstens das Wort – wie mehrmals erwähnt – unablässig mißbraucht wird zur Verherrlichung militärisch-strategischer Machtpolitik und zweitens weder rückblickend noch vorausschauend mit Sicherheit entschieden werden kann, welche Politik den Frieden hätte erhalten können und welche nicht. Im Vergleich verschiedener Dokumente zu entgegengesetzten Positionen sind gleichwohl Abstufungen des politischen Engagements für den Frieden erkennbar. Der eine sagt: „Es gibt Wichtigeres als den Frieden“¹³; der andere warnt: „Wir rüsten uns zu Tode“¹⁴.“ Schon mit diesen Zitaten läßt sich eine Diskussion eröffnen. Zur fundierten Einsicht müßte freilich mehr hinzukommen.

Das Schwierigste auf dieser kognitiven Lernzielebene ist der Frieden selbst, wenn man ihn nicht nur als Abwesenheit von Krieg versteht, sondern vielmehr als Zustand des aktiven, sinnerfüllten, solidarischen Lebens, das zwar Konflikte kennt, aber nicht die gewaltsame Einschnürung lebendiger, wertschaffender Tätigkeit und die Angst vor der physischen oder psychischen Vernichtung. Wo in der Geschichte gibt es einen solchen Frieden, so daß wir wüßten – durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit –, wohin wir überhaupt wollen?

Wer mit dieser Frage im Sinn das Paradies auf Erden sucht, das keinen Krieg und keinen Haß kennt, kein Unrecht und keine Ausbeutung, der wird nichts finden außer einigen exotischen Beispielen¹⁵, die – aus dem universalhistorischen Zusammenhang gerissen und für sich interpretiert – wenig über die Friedensprobleme von heute aussagen. Wer weniger erwartet, realistisch denkt und sich mit knapperen *Manifestationen menschlicher Solidaritäts- und Friedensfähigkeit* begnügt, der wird hingegen auf eine Fülle von Zeugnissen stoßen, die daran erinnern, was uns bis heute aufgegeben, aber nicht gegeben ist. In vielen Schulbüchern ist beispielsweise das den sogenannten „Schwur im Ballhaus“ vom 20. Juni 1789 darstellende Gemälde von David abgebildet. Es zeigt die Abgeordneten des Dritten Standes, die ihren Sitzungssaal nicht betreten konnten und in das nahegelegene Ballhaus ausgewichen waren, stehend und mit erhobener Hand, in emphatischer Aufbruchstimmung: Sie schworen: „Wir wollen uns niemals trennen und uns überall versammeln, bis wir Frankreich eine Verfassung gegeben haben“¹⁶.“ Dem Dritten Stand, der sich einige Tage zuvor zur Nationalversammlung erklärt hatte, schloß sich bekanntlich ein großer Teil des Adels und des Klerus an; kurze Zeit danach wurde verfassungsrechtlich kodifiziert, was jahrhundertlang als gotteslästerliche Ketzerei galt.

Hervorragend geeignet zur Vermittlung dessen, was Frieden und Friedensbereitschaft tatsächlich sind, sind auch die Zeiten der Besinnung nach den großen kriegerischen Auseinandersetzungen. Am 9. November, um 16.00 Uhr, ruft Karl Liebknecht vor dem Berliner Schloß aus:

„Parteigenossen, ich proklamiere die freie sozialistische Republik Deutschland . . . in der es keine Knechte mehr geben wird, in der jeder ehrliche Arbeiter den ehrlichen Lohn seiner Arbeit finden wird. Die Herrschaft des Kapitalismus, der Europa in ein Leichenfeld verwandelt hat, ist gebrochen . . . Wir müssen alle Kräfte anspannen, um die Regierung der Arbeiter und Soldaten aufzubauen und eine neue staatliche Ordnung des Proletariats zu schaffen, eine Ordnung des Friedens, des Glücks und der

Freiheit unserer deutschen Brüder und unserer Brüder in der ganzen Welt. Wir ... rufen sie zur Vollendung der Weltrevolution auf¹⁷."

Selbstverständlich ist diese Proklamation nicht der Frieden selbst. Auch die Erklärung der Menschenrechte war etwas anderes als ihre Durchsetzung und faktische Geltung. Dennoch sind diese Ausschnitte didaktisch geeignet, kognitiv zu vermitteln, was Frieden bedeutet. Die pazifistische Bewegung in der Weimarer Republik und der unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg deutlich dokumentierte Friedenswille könnten in ähnlicher Weise dazu dienen, das kostbare Gut „Frieden“ als solches vorzuführen und damit den Gang in die Zukunft richtig zu lenken¹⁸.

Kognitive Lernzielebene: Landfrieden und Staatsgewalt

Wenn der Geschichtsunterricht mehr bieten will als Augenblicksaufnahmen, Absichtserklärungen und Friedenspläne (vgl. Anm. 18), wenn die Problematik der Gegenwart erschlossen werden soll durch den bewußten Rückgriff auf Vergangenes, das keine genaue Entsprechung in der Gegenwart kennt, mithin befremdlich wirkt, gerade deswegen jedoch Neugier weckt und Einsicht anbahnt¹⁹, dann wäre es zweckmäßig, genuin historische Themen wie das der *mittelalterlichen Gottes- und Landfrieden* gründlich zu behandeln, ohne den Beitrag zur heutigen „Friedenserziehung“, der damit möglicherweise zu leisten ist, sogleich vorrechnen zu müssen.

Jedes Lexikon bietet einen ersten Überblick, z. B. so:

„*Landfrieden*, im Deutschen Reich bis 1806 die Gesetze, die dem Schutz des öffentlichen Friedens unter Beschränkung der Fehde und der sonstigen gewaltsamen Selbsthilfe dienten (constitutiones pacis). Sie enthielten entweder ein volles Fehdeverbot oder machten die Ausübung des Fehderechts von bestimmten Voraussetzungen, besonders rechtzeitiger förmlicher Ankündigung der Fehde, abhängig. Gefährdungen und Verletzungen des öffentlichen Friedens wurden mit peinlicher Strafe bedroht; schutzbedürftige Sachen (z. B. Kirchen, Wohnhäuser, Mühlen, Ackergeräte auf dem Felde, Königstraßen) und Personen (Geistliche, Frauen, reisende Kaufleute sowie Bauern, Jäger und Fischer in Ausübung ihres Berufs) wurden unter Schutz gestellt. Die Landfrieden wurden jeweils für eine bestimmte Zeit errichtet; sie schufen eine Art Standrecht und Sondergerichte (Landfriedensgerichte). Die ältesten Landfrieden wurden für einzelne Landschaften erlassen (Provinziallandfrieden), der älteste Reichslandfrieden 1103 unter Heinrich IV. Der bekannteste Landfrieden war der Mainzer Reichslandfrieden Friedrichs II. von 1235, zunächst in deutscher Sprache entworfen, dann lateinisch verkündet, aber später in der deutschen Fassung gewohnheitsrechtlich anerkannt und 1281 von Rudolf von Habsburg zum Reichsgesetz erhoben. 1495 verkündete Maximilian I. den Ewigen Reichslandfrieden, der das Fehderecht endgültig beseitigen sollte.

In dem strafrechtlichen *Tatbestand des Landfriedensbruchs* lebt der Kampf des mittelalterlichen Staates um die Gewährleistung des Landfriedens noch heute fort.

J. Gernhuber: Die Landfriedensbewegung in Deutschland bis zum Mainzer Reichslandfrieden von 1235 (1952); H. Mitteis: Staat des hohen Mittelalter (1955); H. Angermeier: Königtum und Landfrieden im deutschen Spät-Mittelalter (1966)²⁰."

Die Beschäftigung mit der Geschichte des Landfriedens wird, so viel ist schon diesem Überblicksartikel zu entnehmen, die besondere Bedeutung des modernen Staates ins Bewußtsein heben, seine einzigartige Verantwortung und seine offenkundigen Schwächen angesichts seiner unausweichlichen Pflicht, den Frieden nach innen und nach außen zu wahren. Das Zitat zeigt den im Entstehen begriffenen Staat und die *Bildung der Staats-*

gewalt, die heute nicht nur jede juristische Eigenmächtigkeit und Selbsthilfe verbietet, sondern darüber hinaus Initiativen der Bürger beargwöhnt, bekämpft und sogar kriminalisiert. Darauf kommen wir noch zurück. Sehen wir uns vorher einige Einzelheiten der Landfrieden genauer an, damit die Wesensmerkmale der Gegenwart noch deutlicher hervortreten. Im Jahre 1152 bestimmte Kaiser Friedrich I. unter anderem:

„Nach dem Sankt Marienitag soll jeder Graf sieben Männer auswählen, die sich eines guten Leumunds erfreuen, und diese Männer soll er geschickt in alle Teile seines Amtsbereiches verteilen und vorherbestimmen, zu welchem Preise das Getreide entsprechend der Zeit verkauft werden soll. Wenn jemand diesem Beschluß zuwider im Laufe des Jahres höhere Preise nehmen und teurer verkaufen möchte, dann soll er als Friedensbrecher gelten und dem Grafen zwanzig Pfund für jedes Maß Getreide bezahlen, das er zu teuer verkauft hat²¹.“

Die Landfrieden dienten also nicht nur der Eindämmung des Fehde-Unwesens, sondern ebenso der sozialen Gerechtigkeit und dem inneren Frieden. *Friede kann nur sein, so definieren wir heute, wenn jeder sein Auskommen hat und nicht durch die Gewalt der Verhältnisse in seiner Entfaltung bedroht oder eingeschränkt wird²²*. Derartiges war teilweise schon dem Mittelalter bewußt. Der Kampf um gerechte Getreidepreise spielte noch in der Vorgeschichte der Französischen Revolution eine gewichtige Rolle²³. Er wird in den Entwicklungsländern noch heute unvermindert heftig ausgetragen, während bei uns, in den Industrieländern, andere Bedürfnisse im Vordergrund stehen, die nach beruflicher und sozialer Sicherheit, nach politischer Mitwirkung und Lebenssinn, nach Wohnraum und gesundem Leben, um nur einiges anzudeuten.

Gemessen am Mittelalter geht es uns nicht schlecht, doch der Fortschritt ist relativ. *Von einer Politik des gerechten Preises sind wir weit entfernt*. Gegen Kartellabsprachen und Wirtschaftsverbrechen ist unser Staat fast machtlos. Gefangen in den Zwängen des Kapitalismus, betreibt er zur Zeit keine Friedenspolitik der Gerechtigkeit nach innen und nach außen, sondern „Sanierung auf Kosten der Ärmsten“²⁴.

Wie dem auch sei: Der Staat wollte, als er entstand, soweit wir den Angaben zur mittelalterlichen Landfriedensbewegung gefolgt waren, die anarchisch egoistischen Gewaltmaßnahmen unterbinden und Frieden für alle erzwingen, unter anderem durch die Stiftung sozialer Gerechtigkeit. Das war jedenfalls die eine Seite des Vorgangs. Die andere Seite bestand in einer unerhörten Grausamkeit, mit der er sich gegen alle jene wandte, die sich ihm widersetzen. Ein großer Teil der Landfrieden-Urkunden besteht aus schrecklichen Strafandrohungen, zum Beispiel:

„Wenn jemand einen Diebstahl begeht im Werte von einem Schilling, soll er gezüchtigt werden und das Doppelte zahlen. Wenn jemand im Wert von mehr als fünf Schilling stiehlt, sich herausnimmt, den Frieden zu verletzen, oder eine Jungfrau raubt, sollen ihm die Augen ausgerissen oder Fuß oder Hand abgeschlagen werden. Wer eine Jungfrau raubt – wenn er in einer Burg belagert wird, soll die Burg zerstört werden, ein Flüchtiger soll das Festgelegte erleiden.“

„Wer gegen den verordneten Frieden einen tötet, dem soll man das Haupt abschlagen. Wer einen verwundet, verliert seine Hand. Wer einen schlägt ohne Blutwunde, soll dem Richter 60 Schilling zur Sühne zahlen und dem Verwundeten je nach dessen Stande Genugtuung leisten. Wenn er aber keinen Besitz hat, mit dem er Genugtuung leisten kann, soll er gestäupt werden²⁵.“

Unser Strafgesetzbuch wirkt im Vergleich zu diesen Leibesstrafen zivil und harmlos. Lesen wir die Angaben zum Landfriedensbruch einmal im Zusammenhang:

„§ 125. Landfriedensbruch.

(1) Wer sich an

1. Gewalttätigkeiten gegen Menschen oder Sachen oder
2. Bedrohungen von Menschen mit einer Gewalttätigkeit, die aus einer Menschenmenge in einer die öffentliche Sicherheit gefährdenden Weise mit vereinten Kräften begangen werden, als Täter oder Teilnehmer beteiligt oder wer auf die Menschenmenge einwirkt, um ihre Bereitschaft zu solchen Handlungen zu fördern, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft, wenn die Tat nicht in anderen Vorschriften mit schwererer Strafe bedroht ist.

(2) Soweit die in Absatz 1 Nr. 1, 2 bezeichneten Handlungen in § 113 mit Strafe bedroht sind, gilt § 113 Abs. 3, 4 sinngemäß.

§ 125a. Besonders schwerer Fall des Landfriedensbruchs. In besonders schweren Fällen des § 125 ist die Strafe Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu zehn Jahren. Ein besonders schwerer Fall liegt in der Regel vor, wenn der Täter

1. eine Schußwaffe bei sich führt,
2. eine andere Waffe bei sich führt, um diese bei der Tat zu verwenden,
3. durch eine Gewalttätigkeit einen anderen in die Gefahr des Todes oder einer schweren Körperverletzung (§ 224) bringt oder
4. plündert oder bedeutenden Schaden an fremden Sachen anrichtet.“

Die Strafandrohungen des Mittelalters und der Gegenwart unterscheiden sich erheblich, doch das ist nicht die entscheidende Feststellung. Wichtig ist: die Schwierigkeit einer Legitimation. Was dem Privatmann verboten wurde, nahm oder nimmt der Staat wie selbstverständlich für sich in Anspruch, das Töten und Brandschatzen, das Ausplündern und Verjagen, die Gefangennahme und die Entrechtung. Kaiser Friedrichs „Fehdebrief gegen die Brandstifter“ (1186), um ein weiteres historisches Beispiel aus den Landfrieden zu zitieren, verbot den einen ausdrücklich, was er den anderen gestattete. Es heißt:

„Wenn ein freier Mann, ein Edler, Dienstmann oder Mann gleich welchen Standes, einen Brand verübt für eine eigene Fehde, für einen Freund, für den Vater oder im Falle irgendeiner anderen Streitsache, soll er nach Spruch und Urteil sofort der kaiserlichen Acht verfallen sein. Hierbei werden die Fälle ausgenommen, wenn etwa Leute in einer offenen Fehde offen Burgen einnehmen und wenn sie dabei Vorburgen, Stallungen und andere davorliegende Hütten durch Brand einäschern. Ausgenommen sind auch die Richter, denen es zukommt, gegen Verbrecher in rechtlicher Zuständigkeit die Strafe der Einäscherung vorzunehmen. Ferner: Wenn ein wegen Brandstiftung Geächteter in ein Haus flüchtet, aus dem man seiner nicht habhaft werden kann, es sei denn man zündet das Haus an, braucht wegen dieses Brandes keiner als Brandstifter angesehen zu werden, doch muß er den Schaden für den Brand ersetzen²⁸.“

Die eine Brandstiftung ist also böses Unrecht und wird scharf bestraft, die andere Brandstiftung, die der Staatsgewalt, ist hingegen rechtens und darf nicht behindert werden (vgl. dazu Narr, Anm. 22).

Wer entscheidet eigentlich, was Recht und Unrecht ist? Wie legitimiert sich die „Staatsgewalt“? Im Mittelalter beriefen sich die Herrscher auf Gott und die göttliche Ordnung. Im Namen Gottes wurden Kriege gepredigt und Menschen gefoltert. Heute beruft sich die Staatsgewalt auf den Volkswillen. Beides ist Ideologie. In Artikel 20, Absatz 2, des Grundgesetzes heißt es bekanntlich:

„Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volk in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.“

Wo immer man politisch stehen mag: Die Wirklichkeit weicht vom Anspruch der Verfassung weit ab. „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“ – das stimmt so nicht. Im Gegenteil! *Die Staatsgewalt wendet sich oft genug gegen das Volk*. 300000 Bürger demonstrieren für den Frieden, um „von unten“ Druck auf „die da oben“ auszuüben²⁷. Doch die größte Manifestation des Volkswillens in der Geschichte der Bundesrepublik wird von der Staatsgewalt kaum registriert, geschweige denn als Auftrag übernommen. Die Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung seien für derartige Aufträge zuständig, wird man hier entgegenen. Diese Organe, nach meiner Meinung hundertfach korrumpiert und eigenen Interessen oder Zwängen unterworfen²⁸: Sind sie wirklich in der Lage, den Willen des Volkes zu vollziehen? Wer ist das Volk? Was will es? Wie kann es seinen Willen durchsetzen? Man muß im Unterricht über diese Fragen reden!

Wer die mittelalterliche Landfriedensbewegung pädagogisch und politisch engagiert interpretiert, wird schnell mit allen jenen Fragen konfrontiert sein, die aus der Debatte über den „Gegenwartsbezug“ im Geschichtsunterricht bekannt sind²⁹. Wenn wir auf der „kognitiven“ Ebene nach historischen Inhalten suchen, mit denen das Problembewußtsein für die Aufgaben des Friedens vertieft werden soll, dann müssen wir uns der Gefahr bewußt sein, daß Geschichte in den Dienst politischer Zwecke gestellt und damit mißbraucht werden kann. Vor dieser Gefahr warnt u. a. zu Recht Joachim Rohlfes³⁰. Ich möchte das Problem noch einmal von einer anderen aktuelleren Seite angehen.

Kognitive Lernzielebene: Aufrüstung und Kriegsgefahr

In der Diskussion der vergangenen Monate über die richtige Sicherheits- oder Friedenspolitik hat die CDU/CSU beispielsweise mehrmals auf das Münchener Abkommen von 1938 verwiesen und behauptet, daß der Frieden hätte gerettet werden können, wenn der Westen nur die notwendige militärische Stärke gezeigt hätte³¹. Das ist eine mißbräuchliche Geschichtsklitterung, der man scharf entgegentreten muß. Wer nur einigermaßen Bescheid weiß über die Vorgeschichte des Zweiten Weltkrieges (Hitlers Entschluß, die deutsche „Raumnot“ mit Gewalt zu lösen: Hoßbach-Niederschrift vom November 1937) und über den anfänglichen Verlauf des Krieges (das englische und französische Ultimatum vom September 1939 hindern die Deutschen keineswegs an der Fortsetzung des Polenfeldzuges), der sieht ohne langes Quellenstudium, daß die politisch aktuellen Ausdeutungen der Geschichte der Festigung des eigenen Standortes dienen, nicht aber dem Verständnis der Friedensmöglichkeiten damals oder heute. Es sollte den Scharfmachern unter uns zu denken geben, daß etwa derselbe Tatbestand von der DDR-Führung in genau umgekehrter Richtung interpretiert wird, nämlich so: Wenn die Sowjet-Armee damals nicht so stark gewesen wäre, dann hätte der deutsche Faschismus schwerlich besiegt werden können. Die Kriegswende sei durch die Sowjetarmee erzwungen worden. Einem abermaligen Überfall durch Faschisten oder Revanchisten müsse man vorbeugen. Die Sowjetunion heute müsse deswegen über das notwendige militärische Abschreckungspotential verfügen³².

Die Denkfigur und der Abwehrmechanismus sind auf beiden Seiten dieselben: Der böse Aggressor ist nicht unter oder in uns, er ist vielmehr bei den anderen. Die Nachfolge Hitlers übernimmt für die westlichen Scharfmacher Breschnew. Dieselbe Rolle spielt im Osten mit

derselben Begründung Reagan. *Geschichtsunterricht müßte so angelegt sein, daß er sich in derartigen Gesinnungsmühlen und Denkrotationen nicht verfangen kann.* Wenn Zweiter Weltkrieg und Faschismus gegenwartsbezogen und problemorientiert im Sinn einer kritischen Friedenserziehung unterrichtet werden sollen, dann darf das Denken nicht nach außen ausweichen; es muß sich vielmehr gegen uns selber richten und fragen:

- Welche persönlichen Verhältnisse trugen damals zur Auslösung des Zweiten Weltkrieges bei? Was in uns selbst erschwert den Frieden (psychoanalytischer Aspekt)?
- Welche überpersönlichen, strukturellen Verhältnisse trugen damals zur Auslösung des Zweiten Weltkrieges bei? Haben sich diese Verhältnisse grundlegend geändert (gesellschaftskritischer Aspekt)?

Es ist hier nicht möglich, diese beiden Fragen soweit zu verfolgen, daß ihre unterrichtspraktischen Anwendungsmöglichkeiten deutlich hervortreten. Die erste Frage könnte anhand autobiographischer Berichte erörtert werden, in denen die subjektive Befangenheit bestimmter Personen im Aufstieg des Nationalsozialismus zum Ausdruck kommt. Die zweite Frage müßte unter anderem bei der objektiven Verflechtung von Kriegsbereitschaft und Kapitalinteressen ansetzen, die historisch und politisch offenkundig ist³³.

Daß die Bundesrepublik Waffen und Rüstungsgüter en masse exportiert, ist eine Tatsache³⁴, die für sich spricht („kognitive“ Lernzielebene), angesichts der deutschen Schuld in der Geschichte eine wirkliche Schande („affektive“ Lernzielebene) und damit Ziel geeigneter Widerstandsaktionen („pragmatische“ Lernzielebene).

Wie geht es weiter? *Was ist zu tun?* Schließen wir unsere Überlegungen ab mit einigen *Anmerkungen zur pragmatischen oder instrumentellen Lernzielebene.* Der Adressat sind hier zunächst die Lehrer und Lehrerinnen selbst: *Die Friedenserziehung von Jugendlichen – im Geschichtsunterricht und anderswo – beginnt mit dem Zusammenschluß der Kollegen gegen die Entmündigung und verordneten Aggressivitäten des schulischen Alltags.* Wer sich bürokratisch verbieten läßt, was er für sinnvoll und notwendig hält (zum Beispiel die Teilnahme an einer Demonstration o. ä.), der kann von seinen Schülern keinen aufrechten Gang und kein mutiges Engagement für den Frieden erwarten. Ziviler Ungehorsam und Widerstand gegen die Staatsgewalt, der notwendig wird, wenn diese sich vom Grundsatz der friedlichen Völkerverständigung oder vom Verfassungsauftrag löst und militärischen Größenwahn oder kapitalistische Machtinteressen den Lebensinteressen der Bürger vorordnet, dieser Widerstand des Ungehorsams muß praktisch geübt werden wie das Rechnen und Schreiben, wie Leichtathletik und Englisch.

Die instrumentelle Lernzielebene ist deswegen so wichtig, weil die Militärs und Fachstrategen in puncto *Sachkenntnis* uns alle (Lehrer, Eltern, Schüler und Hochschullehrer) in die Tasche stecken und uns vorschreiben, was wir zu denken haben. Wenn ich lese, wie kompliziert das Rüstungskontroll-Geschäft ist³⁵, könnte ich fast zu dem Schluß kommen, daß der Geschichtsunterricht überhaupt keinen inhaltlichen Beitrag zur Friedenserziehung leisten, sondern nur bestimmte Haltungen und Handlungskompetenzen stärken kann. Das wäre übertrieben und defätistisch. Formulieren wir es so: *Krieg und Frieden dürfen nicht den Fachleuten überlassen bleiben. Die Regierungen müssen ohne Unterlaß dem Druck von unten ausgesetzt sein, andernfalls vergessen sie, was ihres Amtes ist.* In dem, was die SPD über die Aufgabe der „Friedenserziehung in der Schule“ schreibt³⁶,

steht viel, was ich hier übernehmen könnte. Die Skepsis vor allen staats- und parteioffiziellen Stellungnahmen will und kann dennoch nicht schwinden. Dienen das verständnisvolle Eingehen auf dies und das, das pluralistische Einerseits und Andererseits (Bundeswehr und Friedensforscher sollen in der Schule lehren!), und das Wippen auf dem Sprungbrett der Friedensbewegung am Ende nicht dazu, die Schüler auf die Bahn staatsloyaler „Sicherheitspolitik“ zu befördern? Wenn man die oftmals propagierten Prinzipien eines demokratischen Unterrichts ernst nimmt, der die Geschichte „von unten“ aufrollen und sich aller „Personalisierungen“ bewußt enthalten will³⁷, dann ist es den Schülern – ich übertreibe meine These, um die Problematik deutlich zu machen – eigentlich gar nicht zuzumuten, daß sie den Gehirnwindungen der Großkopften folgen, gleichgültig welcher politischen Richtung diese angehören. Wichtiger und ergiebiger wäre es, das alltägliche Handeln und Denken kennenzulernen und in dem Zusammenhang beispielsweise zu erfahren, daß eine wachsende Zahl von Bürgern einen Teil ihrer Steuern einbehält, um damit ihren Protest gegen die Produktion von Massenvernichtungswaffen zu dokumentieren³⁸. Das *Steuerverweigerungsrecht* hat eine ehrwürdige demokratische Tradition, die in Erinnerung gerufen werden sollte³⁹. „Steuern“ sind dabei nur als Beispiel für Leistungen zu verstehen, die der Bürger bringen oder aber verweigern kann. Was könnten die Schüler leisten und was verweigern?

Blicken wir zurück und fassen wir zusammen: *Die Schüler sehen den Staat geschichtlich in seiner Doppelrolle als Friedensstifter und als Gewalttäter. Sie richten ihr Fühlen, Denken und Handeln darauf, daß die erste Rolle erstarkt und die zweite verschwindet. Daß utopische Denkelemente hierbei im Spiel sind, ist kein Makel, im Gegenteil. „Ohne eine Friedensutopie wäre weder 1789 noch 1917 möglich gewesen“⁴⁰.*

Anhang

Quellenauszüge zum Gottes- und Landfrieden im Mittelalter

1. Der Gottesfriede im Erzbistum Köln. 1083 (zitiert nach: Weinrich, S. 141ff.)

Sigwin, allein mit dem Namen Bischof der heiligen Kirche von Köln, entbietet Friedrich, seinem Mitbruder und Mitbischof, willige Leistung hingebungsvollen Gebetes und Dienstes.

Da in unseren Zeiten die heilige Kirche an ihren Gliedern durch Trübsal über die Maßen und mannigfache Ängste so sehr heimgesucht wurde, daß man an Ruhe und Frieden gänzlich verzweifelte, haben Wir voller Mitleid mit so vielen Bedrängnissen und Gefahren im Sinn gehabt, sie mit Gottes gütiger Hilfe zu erretten, und schließlich haben wir mit dem Rat Unserer Getreuen für sie das folgende Heilmittel in Aussicht genommen, um den Frieden, den Wir wegen Unserer Sündenschuld nicht ohne Unterbrechung bewahren konnten, zumindest im Verlauf einiger Tage, soweit es in Unserer Rechthoheit lag, bis zu einem gewissen Grade wieder zu erlangen. Folgendes haben wir (. . .) bestimmt:

(1) Vom ersten Tage des Advents bis zum Ablauf des Tages von Erscheinung des Herrn und vom Beginn des *Sonntags Septuagesima* bis zum Oktavtag von Pfingsten einschließlich dieses ganzen Tages, ferner während des ganzen Jahres an jedem Sonntag, Freitag und Samstag unter Einschluß des Mittwochs der Quatembertage sowie an jeder Apostelvigil mit dem folgenden Festtag, außerdem unterschiedslos an jedem Tag, auf den nach kirchlichem Recht ein Festtag oder Feiertag gesetzt ist oder wird, soll dieses Friedensgebot gehalten werden;

(2) für Reisende und daheim Weilende soll die Satzung von Sicherheit und Ruhe ganz sicher sein; Mord und Brand, Raub und Überfall soll niemand verüben, niemand soll einen mit Knüppel, Schwert oder Waffen irgendwelcher Art verletzen; niemand soll es sich herausnehmen – auch wenn er wegen einer Schuld in Fehde steht –, vom Advent bis zum Oktavtag von Erscheinung des Herrn und von Septuagesima bis zum Oktavtag von Pfingsten zu den Waffen zu greifen – zu Schild, Schwert, Lanze oder überhaupt irgendeiner Waffenrüstung.

(3) An den übrigen Tagen aber – also an den Sonntagen und Feiertagen sowie jeder Apostelvigil mit dem folgenden Festtag, außerdem an jedem Tag, auf den ein Festtag oder Feiertag gesetzt ist oder wird – soll es ihnen erlaubt sein, Waffen zu tragen, doch unter der Bedingung, daß sie niemandem irgendeine Verletzung zufügen.

(4) Wenn es für einen notwendig sein sollte, innerhalb des Zeitraums des errichteten Friedens – also vom Advent bis zur Oktav von Erscheinung des Herrn und von Septuagesima bis zum Oktavtag von Pfingsten – von Unserem Bistum anderswohin zu gehen, wo dieser Friede nicht gehalten wird, darf er Waffen tragen, in der Weise jedoch, daß er keinem schadet, ausgenommen er würde so angegriffen, daß er sich verteidigen muß. Aber in Unser Bistum zurückgekehrt, soll er sofort die Waffen niederlegen.

(5) Wenn es sich ergibt, daß eine Burg belagert werden muß, so sollen sie für die Tage, die in diesen Frieden einbezogen sind, vom Angriff ablassen, ausgenommen sie würden von den Belagerten angegriffen und wären gezwungen zurückzuschlagen.

(9) Es verletzt einer nicht den Frieden, wenn er einen Übeltäter, der ihm als sein Knecht, Lehrling oder sonstwie untergeben ist, mit Ruten oder Peitschen schlagen läßt.

(10) Ausgenommen von dieser Friedenserrichtung ist auch, wenn der König öffentlich gebietet, es solle ein Kriegszug unternommen werden zum Angriff gegen die Feinde des Reiches, oder wenn er einen Hoftag zu halten wünscht zur Aburteilung der Feinde der Gerechtigkeit.

(17) Geistliche aber und alle, die in diesem Stande ihr Leben führen, dürfen, so gebieten Wir mit Unserer Banngewalt, nicht mit der Strafe der Laien belegt werden, vielmehr sollen sie bei offener Tat nach der Festnahme ihrem Bischof vorgeführt werden. Wo Laien enthauptet werden, sollen Geistliche ihren Stand verlieren; wo Laien verstümmelt werden, sollen Geistliche zunächst ihrer Ämter enthoben und unter Zustimmung der Laien mit häufigem Fasten und Auspeitschen bis zur vollen Genugtuung bestraft werden.

2. Bericht über den Mainzer kaiserlichen Landfrieden. 1103 (zitiert nach: Weinrich, S. 167)

Im Jahre nach der Geburt des Herrn 1103. Kaiser Heinrich gelobte mit eigener Hand und errichtete zu Mainz einen Frieden, und auch die Erzbischöfe gelobten ihn mit eigener Hand. Der Sohn des Königs beschwor *ihn* und auch die Vornehmsten des ganzen Reiches, die Herzöge, Markgrafen, Grafen und recht viele andere. Herzog Welf und Herzog Berthold und Herzog Friedrich beschworen diesen Frieden bis kommenden Pfingsten und sodann auf 4 Jahre. Sie beschworen also Frieden für die Kirchen, Geistlichen, Mönche, Laienbrüder, für Kaufleute, Frauen – daß sie nicht gewaltsam entführt werden dürfen – und Juden. Folgendermaßen lautet der Schwur:

Keiner soll in das Haus eines anderen feindlich einfallen noch es durch Brandstiftung verwüsten, keiner einen wegen Geld gefangennehmen, noch verwunden, noch niederschlagen, noch töten. Und wenn einer das tut, soll er Augen oder Hand verlieren. Wenn ihn einer schützt, soll er die gleiche Strafe erleiden. Wenn er in eine Burg flüchtet, soll sie drei Tage belagert und dann von Schwurbrüdern zerstört werden. Wenn einer diesem Gericht entflieht und wenn er ein Lehen hat, soll sein Herr ihm dies wegnehmen, und seine Verwandten sollen ihm sein Eigentum wegnehmen. Wenn einer einen Diebstahl begeht *mit Diebesgut* im Wert von 5 Schilling oder mehr, soll er Augen oder Hand verlieren. Wenn er einen Diebstahl begeht im Wert von weniger als 5 Schilling, soll er seine Haare verlieren, mit Ruten geschlagen werden und seinen Diebstahl zurückgeben; und wenn er dreimal einen solchen Diebstahl begeht oder dreimalig einen Raub, soll er Augen oder Hand verlieren. Wenn dir auf der Straße dein Feind entgegentritt und du ihm schaden kannst, magst du ihm schaden; wenn er in jemandes Haus oder Hof flüchtet, soll er unbehelligt bleiben.

Diesen Schwur nehmen die Freunde des Königs als Schild, seinen Feinden hilft er keinesfalls.

3. Mainzer Reichslandfrieden. 1235 (zitiert nach: Weinrich, S. 463ff.)

Friedrich II., durch das Walten von Gottes Gnaden Römischer Kaiser, allzeit Mehrer des Reiches, König von Jerusalem und Sizilien. Da Wir auf den Thron kaiserlicher Hoheit durch den Willen der göttlichen Vorsehung gelangt sind, haben Wir zur Lenkung der Untertanen Unsere Pläne mit dem doppelten Bande des Friedens und der Gerechtigkeit zu stärken gesucht, damit die Erhabenheit Unseres Namens dadurch etwas besitze, was ihr zum Ruhme, den Untergebenen aber zum Heile gereicht. Dadurch nämlich wird die Macht des Herrschers besonders gestärkt, wenn er bei der Bewahrung des Friedens und der Ausübung der Gerechtigkeit den Schlechten genauso schrecklich ist wie den Friedfertigen willkommen. Da Uns deswegen bei der Leitung des Uns anvertrauten Gemeinwesens die drängende Sorge erfüllt, es möge doch dank der glücklichen Ordnung in Unseren Zeiten bei den Uns untergebenen Völkern des Reiches die Kraft des Friedens und der Gerechtigkeit blühen – weil jedoch auch *die Bewohner ganz Deutschlands bei ihren eigenen Streitsachen und Händeln nach den von alters her überlieferten Gewohnheiten und nach ungeschriebenem Rechte leben*, weil dabei aber einiges Bedeutsame, das den allgemeinen Wohlstand und Frieden des Reiches bilden konnte, noch nicht eigens eingeführt war und, wenn der Zufall davon einen Teil in einem Streitfall einführt, diesen eher eine willkürliche Meinung als ein Urteilsspruch nach festgesetztem Recht oder *ein Spruch nach* erlangtem Gewohnheitsrecht mit abweichendem Entscheid abschloß – daher also haben Wir auf Anraten und mit Zustimmung der geliebten geistlichen und weltlichen Fürsten auf dem zu Mainz abgehaltenen feierlichen Reichstag einige Erlasse, in bestimmte Kapitel zusammengefaßt, in Gegenwart dieser Fürsten, vieler Edlen und anderer Getreuen des Reiches verkünden lassen. Wir haben sie in öffentlichen Urkunden aufzeichnen lassen und befohlen, sie seien von allen samt und sonders unverletzlich zu halten – wobei gegen die Übertreter dieser geheiligten Satzungen solch eine Strafe festgesetzt wurde, wie sie die Ehre der verletzten Majestät und der Leichtsinns des Missetäters erfordert.

(1) Freiheiten und Rechte der Kirchen

(2) Kirchenvögte

(3) Friedensversprechen

(4) Das Amt des Richters

(5) Beamte und Rechte sind dafür aufgestellt, daß *niemand Rächer seines eigenen Schmerzes sei*; denn wo die Kraft des Rechts schwindet, wütet die grausame Willkür. Deshalb setzen Wir fest, daß niemand – ganz gleich, in welcher Sache ihm Schaden oder Belästigung zugefügt wurde – sich selbst rächt, bevor er nicht seine Klage vor seinem Richter vorgetragen und dem Recht gemäß bis zu einem rechtskräftigen Urteil geführt hat; es sei denn, er müßte unmittelbar zum Schutz seines Leibes oder seiner Güter Gewalt mit Gewalt abwehren – was man „Notwehr“ nennt. Wenn jemand anders zur Rache schreitet, so muß er den angerichteten Schaden seinem Feind in doppelter Höhe erstatten; dabei ist keine Klage über die ihm zugefügten Schäden und Belästigungen künftig für ihn möglich.

(6) Klage und Recht vor dem Richter

(7) Da Fremdes gegen den Willen des Herrn nicht ohne Verletzung des Rechts entwendet wird, deswegen wird einer um so härter des *Diebstahls und des Betrugs* angeklagt, je dreister er sich etwas von den *Einkünften des Staates* angeeignet hat. Deswegen setzen Wir fest, daß alle Zölle zu Lande wie zu Wasser, die nach dem Tode Unseres Vaters seligen Angedenkens, des Kaisers Heinrich von irgendwem irgendwo eingerichtet wurden, gänzlich abgeschafft werden; es sei denn, der Inhaber wiese vor dem Kaiser rechtmäßig nach, daß er den Zoll zu Recht innehabe. (...)

(8) Verbot, Befestigungen zu errichten

(9) Über Geleitrecht und Straßenzölle

(10) Verbot, bestimmte Straßen zu erzwingen

(11) Gegen die Münzfälscher

(12) Unredlichkeit des Erwerbs und Geleitrecht

(13) Gegen die Pfahlbürger

(14) Pfändungen nur durch den Landrichter

(15–19) Über Streitigkeiten zwischen Vater und Sohn

(20) In all diesen hier aufgeführten Sachen soll jeder Zeuge ein freier Mann mit ordentlichen Rechts-

verhältnissen und guten Rufes sein, und zwar bei Rechtssachen gleichgestellter Fürsten und anderer, mögen sie auch tiefer stehen als er, sowie bei Dienstleuten. Dienstleute aber sollen in Rechtssachen der Dienstleute und Tieferstehenden, nicht jedoch in Rechtssachen von Freien, Bauern dagegen und Leute hörigen Standes sollen in Rechtssachen zwar nicht der Höheren, wohl aber ihrer Standesge-
nossen zugelassen werden.

(21) Klagen und Vertretungsrecht eines Vaters

(22) An *Bußen* wurde entsprechend der Verschiedenheit der Missetäter eine große Mannigfaltigkeit erfunden; daher behandeln Wir auch die Geächteten als Staatsverbrecher, so daß an denjenigen, denen die Ungeheuerlichkeit ihres Verbrechens die Heimat verschlossen hat, ein Angriff auch straflos verübt werden darf. Wir bestimmen daher fest und streng und gebieten, daß eine Achterklärung von den Richtern nur an öffentlichen Orten verkündet werden soll; und keine Ächtung soll gemildert werden, es sei denn, es wäre eine hinreichende Sicherheit zuvor gegeben worden, daß dem Kläger nach dem Herkommen des Landes Genugtuung verschafft wird; wenn ein Richter nicht so handelt, werden Wir selbst den Richter vorladen und ihn bestrafen, wie es rechtens ist. Ebenso befehlen Wir streng, daß jeder höhere und niedere Richter keinem, der aus der Acht gelöst wird, die Buße – man nennt das „Gewette“ – erläßt, so daß die übrigen umso mehr fürchten, in Ächtungen verwickelt zu werden.

(23) Die kaiserliche Acht

(27) Diebe und Hehler

(24) Der Zweikampf

(28) Das Amt des Hofrichters

(25–26) Verbot der Aufnahme von Geächteten

(29) Das Amt des Notars

Friedenserziehung

Ausgewählte Literatur, zusammengestellt für eine Ringvorlesung der TU Berlin (s. Anm. 1)

Ackermann, Paul (Hrsg.): Erziehung und Friede, München 1971

Alff, Wilhelm, u. a. (Hrsg.): Plädoyer für eine demokratische Bildungspolitik, Köln 1975

Bahr, Hans Eckehar/Seippel, Albrecht-Sigbert (Hrsg.): Soziales Lernen. Gruppenarbeit für den Frieden, Stuttgart u. a. 1975

Bast, Roland: Friedenserziehung, Düsseldorf 1982

Battke, Achim: Kooperation für den Frieden, Waldkirch 1979

Bethge, Horst: Friedenserziehung heute, in: Demokratische Erziehung 6 (1980), 662–669

Brock, Lothar/Hornung, Volker/Jochheim, Gernot: Thema: Frieden, Berlin 1973

Broschart, Monika: Erziehung zum Frieden, Frankfurt/Bern 1978

Esser, Johannes: Unterricht über Gewalt, München u. a. 1978

Esser, Johannes: Kritische Friedentheorie und Möglichkeiten zur Friedenspraxis, Frankfurt/München 1976

Friedenserziehung als antimilitaristische Praxis: antimilitarismus information 5 (1975), H. 2

Funke, Manfred (Hrsg.): Friedensforschung – Entscheidungshilfe gegen Gewalt, Bonn/Bad Godesberg 1978

Gregory, Alexander, u. a.: Den Frieden entwickeln, Gütersloh 1981

Gugel, Günter: Friedenserziehung und Jugendarbeit, Zorneding b. München 1977

Gugel, Günter/Roth, Rainer A. (Hrsg.): Herausforderung Frieden, Waldkirch 1976

Heitkämper, Peter: Friedenserziehung als Lernprozeß, Bad Heilbronn/Obb. 1976

Henning, Martin/Kubiza, Ellen: Wir über Frieden. Arbeitshilfen für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Waldkirch 1979

Hörner, Horst: Friedenserziehung. Begriff, Konzeption einer Curriculumentwicklung und Evaluation, in: Meyer, Ernst (Hrsg.), Planung und Analyse von Gruppenprozessen, Grafenau 1/Würt. 1979, 199–219

Kabel, Rainer: Notwendig, wenn auch fast unmöglich: die Erziehung zum Frieden, in: Materialien zur Politischen Bildung (1974), H. 2, 44–53

Krippendorff, Ekkehart (Hrsg.): Friedensforschung, Köln 1974

Küpper, Christel (Hrsg.): Friedenserziehung, Opladen 1979

Landeszentrale für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Erziehung für den Frieden, Köln 1977

Magg, Willi: Probleme und Möglichkeiten der Friedenserziehung am Beispiel von Gruppenfahrten der Aktiven Sühnezeichen/Friedensdienste in die VR Polen. Berlin, PH, Dipl.-Arbeit 1979

Mallée, R.: Frieden schaffen ohne Waffen? Krieg und Frieden / Gewalt und Gewaltlosigkeit. Eine Auswahl von Unterrichtsmaterialien, Berlin 1980

Markert, Helmut: Didaktische Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Studien zu einer handlungsorientierten politischen Didaktik und Friedenserziehung, Waldkirch 1980

Nähring, Hannelore: Friedenserziehung, Hamburg 1977

Nicklas, Hans/Ostermann, Anne: Zur Friedensfähigkeit erziehen, München u. a. 1976

Ostermann, Anne/Nicklas, Hans: Vorurteile und Feindbilder, München u. a. 1976

Pfister, Hermann (Hrsg.): Friedenspädagogik heute, 3. stark erw. Aufl., Waldkirch 1980

Reich, Brigitte: Die Vereinten Nationen als Gegenstandsbereich einer kritischen Friedenserziehung im Unterricht, Berlin PH, Dipl.-Arbeit 1976

Schierholz, Henning: Friedensforschung und politische Didaktik, Opladen 1977

Schütz, Klaus: Theoretische Grundlagen und Praxismodelle der kritischen Friedenserziehung (Friedenspolitische Studiengesellschaft, Schriftreihe H. 5), Hamburg 1977

Senghaas, Dieter (Hrsg.): Kritische Friedensforschung, Frankfurt 1971

Ullmann, Dagmar: Aggression und Schule. Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, München 1974

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

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

(Die historisch orientierten Beiträge sind dem Text und den einzelnen Anmerkungen zu entnehmen.)

Anmerkungen

¹ Der vorliegende Text wurde im Rahmen einer interdisziplinären Ringvorlesung vorgetragen, die im WS 1981/82 an der Technischen Universität Berlin stattfand. Nach den Angaben der Veranstalter (Hellmich, Rathenow, Reich, Weber) sollte schwerpunktmäßig der Frage nachgegangen werden, „welchen Beitrag die einzelnen Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung leisten können. Um den gesellschaftspolitischen Zusammenhang dieser Thematik aufzuzeigen, werden darüber hinaus Grundsatzfragen der Friedenspädagogik und Friedensforschung dargestellt“. Die Ringvorlesung wurde von rund achtzig Studentinnen und Studenten besucht. Das mir gestellte Thema hieß genau: „Der Beitrag des Faches Geschichte und (!) des Faches Sozialkunde zur Friedenserziehung“. Auf die Problematik des Verhältnisses zwischen Geschichte und Sozialkunde gehe ich im folgenden nicht ein, zum Teil aus Platz- und Zeitmangel, zum Teil auch aus prinzipiellen Überlegungen, die eine Trennung dieser beiden Fächer verbieten, vgl.: Schulz-Hageleit, Zehn Thesen zum Verhältnis von politischer und historischer Bildung, in: Schörken, R. (Hrsg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht (Anmerkungen und Argumente, Bd. 20), Klett Stuttgart 1978.

² Am 22. 9. 1981 wurden in Berlin acht besetzte Häuser polizeilich geräumt. Ein Demonstrant fand den Tod, als Innenminister Lummer eines der geräumten Häuser besichtigte und gegen die aufkommende Empörung Polizei eingesetzt wurde. Eine Haß- und Gewaltwelle ohnegleichen erschütterte in den folgenden Stunden und Tagen die Stadt. Der Regierende Bürgermeister rief daraufhin einen Gesprächskreis zur Wiederherstellung des gestörten Friedens ins Leben. Dieser Gesprächskreis war weder repräsentativ noch befugt, an den Wurzeln des Übels irgend etwas zu ändern. Über die Vorgänge wurde in allen Presseorganen (September/Oktober 1981) ausführlich berichtet. Über die verfehlte staatliche Wohnungspolitik informiert: Schulz-Hageleit, P. (Hrsg.): Lieber instandbesetzen als kaputtbesitzen. Unterrichtsmaterialien, hrsg. im Auftrag der GEW Berlin. Basis-Verlag, Berlin 1981.

³ Mitteilungen und Informationen der Kultusministerkonferenz Heft 7/1980. Vgl. im Zusammenhang Schulz-Hageleit, P.: Aufruf zum Widerstand, in: Geschichtsdidaktik 3 (1981), 317. – Frau Laurien ließ in Berlin ermitteln, welche Schüler wegen der Teilnahme an der Friedensdemonstration am 10. 10. 1981 im Unterricht gefehlt hatten, vgl. Der Tagesspiegel vom 9. 12. 1981. – Der Vorgang muß Befremden erregen, wenn man bedenkt, daß die Schüler an anderen Tagen, wenn bestimmte Staatsoberhäupter uns besuchen, zum Jubeln auf die Straße geschickt werden. Vgl. dazu: Der Tagesspiegel vom 23. 10. 1981; berliner Lehrerzeitung 3/1982, S. 14ff.

⁴ Der Tagesspiegel (Berlin), 28. 10. 1981.

⁵ Der Tagesspiegel (Berlin), 27. 10. 1981. Die beiden Zitate entstammen ein und derselben „Kommandeurstagung“. Vgl. ergänzend den FR-Bericht vom 29. 10. 1981, in dem es heißt, daß der Pädagogik-Professor Franz Pöggeler auf

- eben derselben Tagung die Aufnahme des Faches „Friedenssicherung durch die Bundeswehr“ in die Lehrpläne der Schulen empfehle.
- ⁶ Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 15. 9. 1981. Der Veröffentlichung der kuitusministeriellen Empfehlung im Wortlaut ging ein publizistisch-politisches Geplänkel voraus, in dem die Minister verärgert behaupteten, nicht richtig zitiert worden zu sein. Vgl. FR vom 10. 9. 1981 und vom 11. 9. 1981.
- ⁷ Datiert vom 2. Juni 1981, gez. in Vertretung Thiels. Aktenzeichen III C1. 42 – 30 – 694/81. Daß Lehrer gemäßregelt werden oder sogar vom Berufsverbot bedroht sind, wenn sie nicht die Natopolitik der Bundesregierung vertreten, ist zahlreichen Presseverlautbarungen zu entnehmen, vgl. u. a.: Der Spiegel 16. 11. 81, S. 94.
- ⁸ Aufruf zum „Ausbruch aus dem Irrenhaus“, Flugblatt, Pfingsten 1981. Erstunterzeichner J. Beck, I. Illich, H. Stubenrauch u. a. Daß die Aufrüstung rational nicht mehr zu verstehen ist, analysiert u. a. Richter, H. E.: Alle redeten vom Frieden. Versuch einer paradoxen Intervention. Reinbek 1981.
- ⁹ Aus der Fülle der Materialien, die einen derartigen Unterricht ausführlicher begründen, seien hervorgehoben: Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Universität Oldenburg 1980. Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang: Aneignung vergangener Wirklichkeit – Historisches Lernen und ästhetische Aktivität, in: Kuhn, A., und Schneider, G. (Hrsg.): Geschichte lernen im Museum, Schwann, Düsseldorf 1978. Mayrhofer/Zacharias: Projektbuch Ästhetisches Lernen, Rororo-Sachbuch Nr. 7091, Reinbek 1977. Schulz-Hageleit, P.: Geschichte – erfahren/geschafft/begriffen. Westermann, Braunschweig 1982 (weitere Literatur ebd.).
- ¹⁰ Beliner Modellversuch Künstler und Schüler, Askanscher Platz 3, 1000 Berlin 61. Neben den von Schülern geschriebenen „Geschichten aus dem Mittelalter“ liegt die Dokumentation „das Projektbuch“ und das Heft 2 der Praxisberichte (Stadt im Mittelalter) vor. Die Arbeitsgruppe „Pädagogisches Museum“ hat u. a. die Ausstellung „Hilfe Schule“ vorbereitet und dazu „ein Bildesebuch über Schule und Alltag“ erarbeitet (Elefanten Press, Berlin 1981). Zur Pädagogischen Aktion München, Mayrhofer/Zacharias, Anm. 9.
- ¹¹ Geschichten aus dem Mittelalter, S. 9–10 (Anm. 10).
- ¹² Der Vergleich zwischen heute und der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg wurde von Bundeskanzler Schmidt angestellt, vgl. Spiegel Nr. 17/1980. Eisenbeiß, W.: Der Weg der europäischen Mächte in den Ersten Weltkrieg, Geschichtsdidaktik 1 (1980), arbeitet ebenfalls mit dem Vergleich damals : heute. Vgl. auch: Schramm, G.: Minderheiten gegen den Krieg. Motive und Kampfformen 1914–1918 am Beispiel Großbritanniens und seines Empires, in: Geschichte und Gesellschaft 2/1980 Vandenhoeck, Göttingen.
- ¹³ Vgl. US-Außenminister A. Haig, zitiert u. a. in der Frankfurter Rundschau vom 12. 1. 81. Die These wird von christlich konservativen Zeitgenossen bestätigt, man vgl. den Dominikaner-Pater Basilius Streithofen mit der These „Nicht der Frieden ist das höchste der Güter“: Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 26. 10. 1981.
- ¹⁴ So H. Schmidt (Frankfurter Rundschau vom 25. 11. 1980), der damit ein Wort von W. Brandt aufgreift. Die Reden der deutschen Friedens-Nobelpreisträger, unter ihnen Willy Brandt, sind im Druck erschienen, hrsg. von Hartung, A. (Politische Dokumente, Bd. 5) und könnten Grundlage eines fächerübergreifenden Unterrichts (Deutsch, Geschichte) sein.
- ¹⁵ Man vgl. dazu die ethnologischen Studien von Mead, M.: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. Dtv, wissenschaftliche Reihe, 3 Bände (Nr. 4032/4033/4034), München 1974. Das in diesen Studien liegende Erkenntnispotential, man denke vor allem an den Gegensatz zwischen den friedlichen Arapesh und den kriegerisch aggressiven Mundugumor (Bd. 3), ist keineswegs zu unterschätzen. Es kann jedoch nur mittelbar zur Friedenserziehung im historisch-politischen Unterricht beitragen.
- ¹⁶ Abgebildet u. a. in „Spiegel der Zeiten“, Diesterweg, Bd. 3, S. 81, und in „Fragen an die Geschichte“ (hrsg. von H. D. Schmid), Hirschgraben, Bd. 3, S. 155.
- ¹⁷ Zitiert nach: Schmid, H. D., (Hrsg.): Fragen an die Geschichte, Hirschgraben, Bd. 4, S. 19. Vgl. ganz ähnlich Karl Marx in seinen Äußerungen über den deutsch-französischen Krieg von 1870/71, zitiert u. a. von Wette in Geschichtsdidaktik 1 (1980), 39: „Sie (die von Arbeitern formulierten Botschaft des Friedens und der Freundschaft) beweist, daß, im Gegensatz zur alten Gesellschaft mit ihrem ökonomischen Elend und ihrem ökonomischen Wahnwitz, eine neue Gesellschaft entsteht, deren internationales Prinzip der Friede sein wird, weil bei jeder Nation dasselbe Prinzip herrscht – die Arbeit.“
- ¹⁸ Wette, W.: Der Wille zum Frieden, in: Geschichtsdidaktik Heft 1 (1980), 23ff. Wettes informationsreicher Aufsatz (zahlreiche Quellen im Anhang) behandelt die Friedenspolitik der SPD vom Beginn ihrer Existenz bis zur Gegenwart. Zur Friedensbewegung in der Weimarer Republik s. u. a.: Riesenberger, D.: Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1976. Holl, K., und Wette, W. (Hrsg.): Pazifismus in der Weimarer Republik, Paderborn 1981. Zur didaktischen Problematik im engeren Sinn: Riesenberger, D.: Die Behandlung der historischen Friedensbewegung im Geschichtsunterricht, in: Gd 1 (1980). Texte zur gesamten Geschichte bieten Kletts Quellenhefte Nr. 4267 und 4268: Friede und Völkerordnung, Teil I und II, hrsg. v. von, Raumer, K. und Vierhaus, R. Außerdem: Bosch, M. (Hrsg.): Nie wieder Krieg. Pahl-Rugenstein, Köln 1981. Der Friedenswille nach dem Zweiten Weltkrieg kommt sehr deutlich in der sogenannten „Stuttgarter Schulderklärung“ des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 18./19. 10. 1945 zum Ausdruck; abgedruckt in: Röhm, E., und Thierfelder, J., Evangelische Kirche zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Calwer Verlag, Stuttgart 1981, 152. Daß christliche Ethik nur den Frieden im Sinn haben kann, und Krieg Sünde sei, betonte 1948 die Weltkirchenkonferenz in Amsterdam. Zur Frage der Wiederaufrüstung liegen inzwischen zahlreiche Publikationen vor, vgl. u. a.: Albrecht, U.: Die Wiederaufrüstung der Bundesrepublik. Analyse und Dokumentation, Köln 1980. Kohnert, B.: Bewegungen gegen die atomare Bewaffnung der Bundeswehr in den Jahren 1957/58, in: Kalter Krieg und Capri-Sonne. Die Fünfziger Jahre. Politik – Alltag – Opposition, Berlin (West) 1981, 102–117. Löwke, U.: Die SPD und die Wehrfrage 1949–1955, Bonn/Bad Godesberg 1976. Rupp, H. K.: Außerparlamentarische Opposition in der Ära Adenauer. Der Kampf gegen die Atombewaffnung, 2. Aufl. Köln 1980. Schubert, K. von: Wiederbewaffnung und Westintegration. Die innere Ausein-

andersetzung um die militärische und außenpolitische Orientierung der Bundesrepublik 1950–1952, Stuttgart 1970. Wettig, G.: Entmilitarisierung und Wiederbewaffnung in Deutschland 1949–1955, München 1967. Zur Geschichte nach 1945 unter dem Aspekt der Friedenserziehung ist immer noch grundlegend: Adorno, T.: Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp, Frankfurt 1977 (5. Auflage). Diese Sammlung von Vorträgen und Gesprächen enthält auch den wichtigen Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ (1966).

- ¹⁹ Ausführlicher zu dieser Problematik des Gegenwartsbezugs s. Schulz-Hageleit: Wie lehrt man Geschichte heute? Quelle und Meyer, Heidelberg 1977, IX. Kapitel (s. auch Anm. 29).
- ²⁰ Brockhaus-Enzyklopädie in 25 Bänden, 11. Band, 1970, S. 85. Außer den vom Brockhaus erwähnten Standardwerken ist erwähnenswert die Untersuchung von Körner, T.: Iuramentum und frühe Friedensbewegung (10.–12. Jahrhundert). (Münchener Universitätschriften. Juristische Fakultät. Abhandlungen zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung, hrsg. von Gagnér, S./Kaufmann, A./Nörr, D., Bd. 26), J. Schweitzer Verlag, Berlin 1977. Einige leicht zugängliche Quellen werden im folgenden erwähnt.
- ²¹ Geschichte in Quellen: das Mittelalter. Bearbeitet von W. Lautemann. Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1978 (2. Auflage), S. 395, zitiert auch bei Weinrich (Anm. 26), S. 221. S. 233ff. bieten Texte zur „Gottesfriedensbewegung“. Neben der Gerechtigkeit der Lebensmittelpreise spielt die Gerechtigkeit der Zölle und anderer Abgaben in den Landfrieden eine große Rolle. Das legt eine gegenwartsbezogene Diskussion über die richtige Festsetzung Verteilung von Steuern nahe (vgl. letzten Abschnitt des Aufsatzes).
- ²² Der hier umschriebene Begriff der „strukturellen Gewalt“ wurde geprägt und erläutert von Galtung, J.: Gewalt, Frieden und Friedensforschung (abgedruckt u. a. bei Funke – s. Literaturliste –, S. 99ff. Zur heutigen Rolle des Staates vgl. u. a. Narr, W. D.: Physische Gewaltbarkeit und das Monopol des Staates, in: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaften (Westdeutscher Verlag) 4 (1980).
- ²³ Hunecke, V.: Antikapitalistische Strömungen in der Französischen Revolution, in: Geschichte und Gesellschaft 3 (1978), 291ff.
- ²⁴ Leibfried, S.: Nachruf auf den Sozialstaat. Sanierung auf Kosten der Ärmsten, in: Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 19. 12. 1981.
- ²⁵ Das erste Zitat ist dem Bayerischen Landfrieden (1094), das zweite Zitat dem königlichen Landfrieden (1224) entnommen. Vgl. im einzelnen Weinrich (Anm. 26), S. 161 und 399. – Das Staupen (von dem mittelniederdeutschen stape „Pahl“) war eine Prügelstrafe, bei der der Verurteilte an einen Pfahl, die Staupsäule, gebunden wurde.
- ²⁶ Quellen zur deutschen Verfassungs-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte ausgewählt und übersetzt von L. Weinrich (Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe, hrsg. von Buchner, R. u. a., Bd. XXXII). Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1977, 309. Weinrichs Quellenband enthält etwa fünfzehn Texte, lateinisch und deutsch, aus verschiedenen Landfrieden. Der chronologisch anschließende Band ist in Vorbereitung.
- ²⁷ Die Formulierung ist von Engelmann, B., und Wallraff, G., entnommen: Ihr da oben – wir da unten. Rowohlt-Taschenbuch Nr. 6990, Reinbek 1976. Engelmann und Wallraff meinten damit die Hierarchie im Betrieb, doch das Bild paßt auch zu staatsrechtlichen Hierarchie. Auf die bemerkenswerte Verbindung von Staat und Kapital, bzw. Bundeswehr und Betrieb, kommen wir noch einmal zurück (vgl. Anm. 33).
- ²⁸ Zur Zeit der Niederschrift dieser Zeilen (Dezember 1981/Januar 1982) berichtete die Presse ausführlich über Steuerhinterziehungen und Spendenaffären, in die alle drei Parteien verwickelt waren. Das Unrecht sollte nachträglich (!) durch eine Grundgesetzänderung (!) legalisiert werden: der Bundestag als eine Art Selbstbedienungsladen der Etablierten. Mich beruhigt nicht, daß derartige Vorfälle immer wieder ans Licht der Öffentlichkeit gelangen. Mich beunruhigt vielmehr, welche Blasen aus diesem Sumpf aufsteigen, dessen Tiefe und Breite man nach diesen und zahllosen ähnlichen Vorkommnissen nur erahnen kann. Auf eine Blütenlese von Skandalen in allen drei „Gewalten“ will ich im übrigen verzichten. Vgl. Der Spiegel 1. 3. 1982.
- ²⁹ Im Überblick informiert der Artikel von K. Bergmann über „Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit“ im Handbuch der Geschichtsdidaktik, hrsg. von Bergmann/Kuhn/Rüsen/Schneider, Düsseldorf 1980 (2. Auflage), Bd. 1, 184ff. Ausführlicher erörtert wird das Problem bei Schörken, R. (Hrsg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Klett (Anmerkungen und Argumente), Stuttgart 1981. Vgl. auch Anm. 19.
- ³⁰ Rohlfes, J.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, in: Rohlfes und Körner: Historische Gegenwartskunde, Göttingen 1974, 43.
- ³¹ So argumentiert das Zentralkomitee der Deutschen Katholiken, s. Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 24. 11. 1981. Was die deutschen Katholiken hier propagieren, ist meiner Meinung nach kein christliches Engagement, sondern bornierter Pro-Amerikanismus und blinder Anti-Kommunismus. Die westliche Atombombe als Friedensgarantie – welche Gedankenverwirrung! Ähnlich äußert sich der CDU-Bundestagsabgeordnete Graf von Stauffenberg in der Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 9. 12. 1981. Man vgl. dagegen die Haltung des Weltkirchenrates, Anm. 18.
- ³² Derartige Argumente waren auf dem Schriftsteller-Kongreß in Ost-Berlin Dezember 1981 zu hören. Eine Dokumentation veröffentlichte die Frankfurter Rundschau, ab 15. 1. 1982. Im Verlag Luchterhand ist inzwischen der vollständige Text aller Beiträge erschienen. Titel des Buches: Berliner Begegnung zur Friedensförderung. Protokolle des Schriftstellertreffens am 13./14. Dezember 1981.
- ³³ Einige Materialien zu beiden Fragen sind meinem Aufsatz in der berliner lehrerzeitung vom 1. 9. 1979 zu entnehmen: „Wie kam es zum Zweiten Weltkrieg? Was bedeutet das für uns heute?“ Ein Bündnis zwischen Betrieb und Militär bahnt sich neuerdings bei den Gelöbnissen an, die in aller Öffentlichkeit mehr Ärger als Zustimmung ausgelöst hatten. Vgl. Die Tageszeitung, Berlin, 26. 11. 81, dazu die Rede des Kommandeurs Loch im Wortlaut in der Frankfurter Rundschau vom 5. 12. 81 und den Kommentar von W. Hoffmann in der Zeitschrift „metall“, Nr. 24 vom 2. 12. 1981.

- ³⁴ Von 1967 bis 1980 hat die BRD, viergrößter Waffenexporteur der Welt, Rüstungsgüter im Wert von etwa 18 Milliarden Mark verkauft. Die Richtlinien werden laufend so verändert und interpretiert, daß die Geschäfte nicht geschädigt werden. Vgl. Die Tageszeitung, Berlin, 22. 12. 1981. Eine ausführliche Analyse über die deutsche Rüstungsindustrie bietet die Frankfurter Rundschau vom 18. 10. 1980. Zur politischen Problematik der Rüstungsimporte äußert sich Egon Bahr, ebd., S. 1 und S. 3 („Im Wortlaut“).
- ³⁵ Krell, G.: Die Rüstungsdynamik der achtziger Jahre muß gebremst werden. Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 25. 11. 1981.
- ³⁶ Krollmann, H. (Hessen), und Girgensohn, J. (Nordrhein-Westfalen): Bereitschaft wecken für ein Engagement in der Friedenspolitik. Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 1. 12. 1981. Vgl. ebd., 23. 2. 1982, die Position der SPD-Linken.
- ³⁷ Bergmann, K.: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie? Klett, Stuttgart 1972 (2. Auflage).
- ³⁸ Entsprechende Nachrichten entnehme ich der Frankfurter Rundschau vom 27. 3. 81 und vom 20. 11. 81 und der Tageszeitung, Berlin, vom 8. 9. 1981, 22. 12. 1981 und 8. 3. 1982.
- ³⁹ Von Interesse wäre eine Unterrichtseinheit, die deutsche Parlamente in verschiedenen Situationen bei der Debatte über Kriegs- oder Heereskosten behandelt, man denke beispielsweise an den Heereskonflikt von 1861. Der deutsche Bundestag stünde bei solchen Vergleichen m. E. ziemlich blaß da. Wie hoch ist eigentlich inzwischen die „Lücke“ im Kriegsetat? Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang daran, daß bei den meisten revolutionären Umbrüchen der Widerstand gegen die als ungerecht empfundenen Steuern eine ganz erhebliche Rolle spielte, man denke nur an den Bauernkrieg, an die Französische Revolution und an den Kampf der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung, die der Französischen Revolution vorausging, „No taxation without representation“, d. h. keine Besteuerung ohne Zustimmung der Steuerzahler bzw. ihrer direkt gewählten Vertreter. Eben diese Zustimmung wird bei uns durch den Bundestag erbracht, so könnte man hier einwenden. Doch das wäre unkritische Rechtfertigungsideologie, die man in dieser Form den Schülern nicht anbieten dürfte. Daß nicht das Volk als solches über die Verwendung der Steuern befindet, sondern bestimmte Machtinteressen (vgl. Anm. 28), ist keine subversive These, sondern weithin anerkannte Tatsache. Der Beitrag des Geschichtsunterrichts bestünde mithin auch darin, die historisch bekannten Formen des Widerstandes und des Protestes aufzuzeigen, angefangen bei legalen Demonstrationen über erzwungene Reformen „von oben“ bis zur revolutionären Gewalt.
- ⁴⁰ A. Kuhn in einem persönlichen Brief an mich. Ich bedanke mich für die kritischen Anregungen. Wertvolle Hilfe bei der Überarbeitung des Manuskripts erhielt ich vom Wiss. Tutor Frank Wolter.