

heit durchführen lassen“ (S.9), was darin begründet ist, dass der Autor zumeist einzelne Sequenzen für die Filmanalysen auswählt. Die Betrachtung der vollständigen Filme müsste dann zu Hause oder in der Schule meist in einer weiteren Einzel- oder Doppelstunde erfolgt sein. Auch sind durch das Heft Möglichkeiten gegeben, die vorgestellten Aufgabenformate und Methoden auf die Analyse anderer Filme als die ausgewählten, zu übertragen. Die zahlreichen W-Fragen in den Aufgabenstellungen der Arbeitsblätter können leicht durch standardisierte Operatoren ersetzt werden. Einige Aufgabenformulierungen könnten auch akteursbezogen differenziert und überarbeitet werden. So zum Beispiel „Inwiefern können wir aus den Publikumsreaktionen Rückschlüsse auf die österreichische Sicht auf den Nationalsozialismus bis zu den 1980er Jahren ziehen?“ (Kap. 7, S.26, Aufg. 9) oder die folgende Aufgabe „Wende den Sachverhalt auf dein Heimatland an ...“ (Kap. 12, S. 40, Aufg. 7).

Das Cover zeigt das Bild „Dark Hour“ in Öl und Acryl auf Leinwand des in Wien geborenen und heute in Irland und in den USA lebenden Künstlers Gottfried Helnwein aus dem Jahr 2003. Es gehört zur Privatsammlung von Alison und Peter W. Klein in Eberdingen-Nußdorf im Landkreis Ludwigsburg und ihrem dortigen Museum „Kunstwerk“. Damit ist ein weiterer Impuls für Analysen gegeben, die über das Thema des Heftes hinausweisen. Auf die Welt von Entenhausen, auf Comics, auf Strömungen der US-amerikanischen Kultur und ihre Verbreitung in Europa und in der Welt und auf Vieles mehr. Allerdings belässt es Heinrich Ammerer bei dieser Abbildung auf dem Cover.

Der Autor ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und Linz. Er arbeitet zudem als Dozent an der Universität Salzburg. Über die exemplarischen Filmanalysen hinaus gibt der Autor noch weitere Anregungen für den Einsatz filmischer Darstellungen im Unterricht oder in der universitären Ausbildung. So z. B. den Vergleich mehrerer zeitgleich entstandener oder diachroner Filme eines Genres über denselben historischen Gegenstand oder der Vergleich von Verfilmungen in verschiedenen politischen Systemen

über denselben historischen Gegenstand oder auch der Vergleich von Filmen mit anderen Primär- oder Sekundärquellen. Auch hilfreiche Hinweise zu rechtlichen Grundlagen für den Einsatz von Filmen

im Unterricht oder in der Universität und zahlreiche praxisorientierte Literaturtipps zur Filmanalyse werden vom Autor gegeben.

Kuno Rinke, Bonn

## **Friedenspädagogik zwischen Ideologiekritik und Desillusionierung?!**

**Helmolt Rademacher / Werner Wintersteiner (Hg.) (2016): Jahrbuch Demokratiepädagogik 4**

**Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik 2016/17**

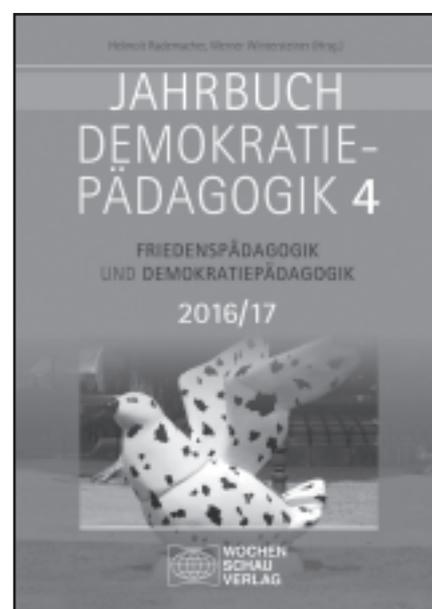
**Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag, ISBN 978-3-7344-0277-7, 285 Seiten, 26,80 €**

Jahrbücher sind keine populäre Textsorte. Sie richten sich eher nach innen als nach außen. Jahrbücher bilanzieren ein Themenfeld. Im vorliegenden Fall auch das Verhältnis von zwei, nämlich von Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbücher ziehen eine Bilanz zur Fachdiskussion. Der Band 4 steht in einer Reihe mit den drei ersten Jahrbüchern (2012 – 2016), die u. a. Extremismus mit Demokratiepädagogik verknüpfen; aber auch mit dem neuesten Band 5, der Inklusion fokussiert.

Am Jahrbuch 4 mit 285 Seiten haben 35 Autorinnen bzw. Autoren mitgearbeitet. Das Buch gliedert sich in mehrere Schwerpunkte: im ersten werden die Grundlinien von Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik skizziert; dann folgt ein Forum mit sehr verschiedenartigen Aspekten. Im III. Praxis-Teil werden Projekte und Konzepte behandelt. Es folgen dann Berichte aus Ländern und Regionen. Im letzten Abschnitt geht es um Zivilgesellschaft, Rezensionen und Dokumentationen.

Die Vielfalt der Textsorten unterscheidet dieses Jahrbuch von Handbüchern. Es finden sich konzeptionelle Beiträge zum Frieden und Demokratie, Interviews, Appelle, Thesenpapiere und Forderungskataloge, aber auch philosophische Überlegungen und biographische Skizzen. Für den Leser und die Leserin besitzt diese Vielfalt den Vorteil, dass sich darin sowohl Vorschläge für und aus der eigenen Praxis finden, zugleich aber Anregungen für weiterreichende Reflexionen und grundlegende Fragen.

Damit hängt die Perspektive des Rezensenten zusammen; als Frage formuliert: hat die Tatsache, dass man den Kriegs-



dienst mit der Waffe vor vielen Jahren verweigert hat, und die Tatsache, dass man bei den großen Demonstrationen gegen den NATO-Doppelbeschluss Anfang der 80er Jahre auf der Bonner Hofgartenwiese dabei war, Einfluss auf die Bewertung der Beiträge des Sammelbandes?

Es können nicht alle 34 Artikel hier vorgestellt werden, daher der Versuch, wenn auch nicht ganz konsequent durchgeführt, aus der genannten Struktur jeweils einen Artikel näher zu beleuchten und etwas genauer zu charakterisieren. Die anderen nur zu streifen.

Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik: Die Einleitung stellt friedenspädagogische Ansätze vor, die vor allem auf Bewusstseinsbildung zielen („no peace without peace education“) (s. Negt). Beide Felder verweisen wechselseitig aufeinander, sie besitzen eine kulturelle

Verankerung und thematisieren Gewalt als zentrales Thema. Gerade die letzte programmatische Aussage wird in den Beiträgen insgesamt nur punktuell erfüllt, etwa im Beitrag „Frieden den Hütten. Herausforderungen für die Friedenspädagogik im 21. Jahrhundert“. Charakteristisch sind Ansätze und Projekte in der Erwachsenen- und Lehrerbildung. Deutlich wird abgegrenzt: Politik ist für den Frieden zuständig, Erziehung und Bildung für das Bewusstsein. Zu den politischen Bedingungen zählen eine Grundbedürfnisstrategie sowie eine Umverteilungsstrategie, beides wird nur angedeutet.

Ähnlich ist die Unterscheidung zwischen sozialen Kompetenzen und politischer Teilhabe im Rahmen der Global Citizenship Education.

Weitere Konzepte beziehen sich auf zivile Konfliktbearbeitung, auf den Beutelsbacher Konsens und auf mögliche Lerneffekte. An einigen Stellen hat man den Eindruck, die verwendeten Vokabeln bleiben unkonkret und austauschbar. Immer geht es um ein „erweitertes Demokratieverständnis, transnationale Friedenserziehung, interdisziplinäre Zugänge und einen erweiterten Friedensbegriff“. Dies zielt auf eine aktive Partizipation, auf ein eigenes Fach Friedenserziehung. Diese Diskussion wird schon lange ergebnislos geführt. Spezifischer sind dann die Hinweise auf Grenzen von Schule (Klassenrat usw.).

Das Format des Klassenrates als Versuch, innerschulisch Probleme von unten zu lösen, wird im Artikel zur „Haltung“ differenziert analysiert (Rademacher). Der unterschiedliche Kontext von „Haltung“ (attitudes) wird erläutert, nicht nur in wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch in sozialen Situationen. Als Arbeit an der eigenen Haltung spielt der Begriff in der Friedenspädagogik eine zentrale Rolle, zugleich aber bei Brecht'schen Lehrstücken und beim Klassenrat, aktuell auch bei antidemokratischen Einstellungen in der Schule (Haltung der Grundrechtsklarheit).

Forum: Die Beiträge im Forum erweitern den Diskurs. Es geht um Langzeitwirkungen von Friedenserziehung, die auf Introspektion gewonnen wird (Steinweg). Hieran lässt sich eine Entwicklung von der Kriegsgeneration bis heute nachvollziehen, auch der Einfluss der Schule.

Hieran schließt ein Beitrag zur Erinnerungskultur an, der als Interview mit geschichtsdidaktischen Momenten geführt wird (Freyberger / Reinhardt).

Provokativ erscheint der nächste Titel „Friedenspädagogik in Zeiten des Dschihad. Ideologiekritische Selbstbeobachtungen eines Friedensbewegten“ (Edler). Auch dieser Beitrag ist biographisch angelegt. Als problemorientierte Zeitanalyse wird der Begriff „ideologiekritisch“ nachvollziehbar: gegen einfache Erklärungsmuster, gegen die Überschätzung der Ethnie als Paradigma. Es wird die Frage der Religion aufgeworfen, die Bedeutung der Friedenspädagogik („neu aufstellen“). Dieser Beitrag erscheint mir prototypisch für die Friedenspädagogik im 21. Jahrhundert. Er stellt damit für das Jahrbuch einen charakteristischen Beitrag dar. Angedeutet wird die Tendenz, alte Konzepte zu desillusionieren und neue Konzepte zumindest in Umrissen anzudeuten. Er bietet damit grundlegenden Diskussionsstoff.

Heterogen sind die weiteren Beiträge: es geht um Service Learning, Leistungsbeurteilung, Kompromiss und Dialogseminare (Israel — Palästina).

Praxis: „Ein bisschen Frieden“ — dieser Songtitel von Nicole (Siegerin beim ESC 1982) dient als Einstieg zum Thema „Lieder gegen den Krieg“ (Gloe / Oeftering). Hier werden prägnante Beispiele für Friedenslieder bzw. Antikriegslieder vorgestellt, ebenso ein Analyseraster zur schulischen Arbeit mit politischen Songs. Die Einordnung in den Politikbegriff und den Friedensbegriff lässt den Zusammenhang zwischen Friedenspädagogik und Popmusik der verschiedenen Genres erkennen. Offen bleibt allerdings die konkrete Wirkung auf Jugendliche. Man könnte vermuten, dass der gewählte Titel (Ein bisschen Frieden) genau das begrenzte, vielleicht auch realistische Potenzial von Bildung und Erziehung in diesem Feld benennt.

Weiterhin werden die Arbeit am deutsch-französischen Schulbuch vorgestellt, auch sieben Projekte der Demokratiepädagogik (Beutel), die ein weites Spektrum demokratischen Handelns dokumentieren (u. a. Wahlplakate, Roma, ComScouts, Gewalt, Filme Songs, Asyl). Wenig wird zu den am Anfang des Artikels genannten „Grenzen“ gesagt.

Es folgen Länderberichte (u. a. Schweiz, Österreich).

Zivilgesellschaft, Rezensionen und Dokumentation: Den Abschluss des Jahrbuchs bilden unterschiedliche Textsorten: eine Festrede (analog der Antrittsvorlesung Schillers in Jena) (Fauser), die Bestandsaufnahme des Förderprogrammes Demokratisch handeln (Beutel) bis zu den Reden zur Verleihung des Hildegard-Hamm-Brücher-Preises an Antje Vollmer.

Am Ende steht ein Projektbericht, der kurz skizziert werden soll: in einem Schulprojekt „Macht die Turnhalle für die Flüchtlinge aus der St. Paulikirche auf“ zeigen sich Handlungsmöglichkeiten der Zivilgesellschaft, aber auch Fragen an die Politik bzw. die Gesellschaft. Die Jugendlichen haben den Flüchtlingen ihre Turnhalle für den Winter angeboten. Dazu musste die Turnhalle als ‚Kirche‘ geweiht werden (Podszum). Wie es weitergegangen ist, bleibt offen. Was sagt dieses Projekt für die Demokratiepädagogik und für die Friedenserziehung aus? Welche Lernprozesse haben die Jugendlichen durchlaufen?

Am Ende des Bandes sind ein Thesenpapier aus Thüringen zum Jahrestag der Weimarer Verfassung („19\_19“) sowie ein Forderungskatalog aus Rheinland-Pfalz („neue bildung“) dokumentiert.

Fazit: Zugespitzt könnte man nach der Lektüre der 34 Beiträge von einer Des-Illusionierung sprechen. Diese (übersetzt) Ent-Täuschung ist begründet mit dem fehlenden Fortschritt und den wenig nachvollziehbaren Lernprozessen innerhalb der Friedenspädagogik. Ist die Friedensbewegung gescheitert? Ist die Politik gefordert? Erscheint die Friedenspädagogik als sekundär? Oder verengt die eigene biographische Perspektive das vielfältige Bild der Friedenspädagogik?

*Hans-Werner Kuhn, Freiburg*