



Leseprobe aus Bernhard, Pädagogik des Widerstands, ISBN 978-3-7799-4623-6

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4623-6)

isbn=978-3-7799-4623-6

Kapitel 1

Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik

Bestimmt wurde die durch den Faschismus unterbrochene friedenspädagogische Diskussion in der BRD durch die gesellschaftliche Restaurationsperiode, in deren Verlauf die anfänglich in zarten Ansätzen vorhandenen bzw. in Angriff genommenen grundlegenden Schlussfolgerungen aus den Verbrechen des Nazismus im Keim erstickt wurden. Das Ausbleiben eines „prinzipiellen Neuanfang(s) in der Erziehungswissenschaft“ entsprach der „Restauration sozialökonomischer Verhältnisse“ (Rothermel 1988, S. 28) und musste sich als geschichtliche Hypothek auf die konzeptionelle Ausgestaltung der Friedenspädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg im Sinne einer systematischen inhaltlichen Verengung auswirken. Im Gefolge der Phaseneinteilung der Entwicklung der Friedenspädagogik in der BRD können wir für die ersten beiden Jahrzehnte von einer Phase sprechen, in der die „idealistisch-appellative“ Friedenspädagogik als vorherrschende Form der pädagogischen Verarbeitung der Friedensproblematik die Diskussion bestimmte (Hamburger 1975, S. III 13 f.). Gemäß der strukturellen und personellen Kontinuität, die trotz Reeducation und Entnazifizierung konstatiert werden kann, entwickelten sich friedenspädagogische Ansätze in der BRD zunächst im Kontext christlicher und/oder geisteswissenschaftlicher Pädagogik.

1.1 Zur Vorgeschichte der Friedenspädagogik

Die Bemühungen, die friedenspolitische Problematik zu einem grundlegenden Thema der Pädagogik zu machen und auf pädagogischem Wege Schritte in Richtung auf die Herstellung einer durch Frieden und soziale Gerechtigkeit charakterisierten Gesellschaft in Gang zu setzen, sind nicht die ersten in der historischen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. Immer sind in diesem geschichtlichen Zeitraum Impulse zu registrieren, die auch in der Pädagogik eine entscheidende Komponente der Friedenssicherung sahen.

In den frühen Phasen bürgerlicher Gesellschaft werden Krieg und Frieden einer systematischen philosophisch-pädagogischen Reflexion unterzogen.¹ Sozialanthropologische Begründungszusammenhänge sowie kritisch-aufklärerische Programme bestimmen die Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Frieden. Die Transparenz der politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse ist eine wesentliche Intention der pädagogischen Anstrengungen, ein nur negativ gefasster Friedensbegriff im Sinne eines Friedens, der sich durch bloße Abwesenheit von Kriegen definiert, wird verworfen. Auch wenn es jenen Entwürfen in der Regel nicht gelingt, die geschichtlichen Triebkräfte von Unfrieden und Krieg systematisch zu identifizieren, so kann doch ein erheblicher bewusstseinsmäßiger Fortschritt dieser philosophischen Überlegungen darin gesehen werden, dass sie „wenigstens partiell mit dem irrationalen Glauben an die Unausweichlichkeit von Friedlosigkeit“ brechen (Claußen 1996, S. 713). Diese wird nicht als ewiger Begleitumstand menschlicher Praxis angesehen, sondern als eine Erscheinung, die politisch und pädagogisch überwindbar ist.

Bereits im 16. Jahrhundert konfrontiert der Humanist Erasmus von Rotterdam in seiner 1517 verfassten Schrift „Querela pacis“ („Die Klage des Friedens“) die anthropologische Prämisse vom vernunftbegabten Lebewesen Mensch mit der Realität der von Krieg, Raub, Zerstörung und Verheerung gezeichneten weltpolitischen Verhältnisse. Die Natur hat den Menschen demzufolge zwar mit Vernunft, mit Denkvermögen, mit Sprache ausgestattet, doch offensichtlich konnte Humanität bisher weder durch den Druck der „mächtige(n) Natur“ noch durch die Erziehung herbeigeführt werden (Erasmus von Rotterdam 1986, S. 49–50). Dabei sind die Potenzen für eine humane und friedliche Gesellschaft im Menschen selbst angelegt. Denn – so lautet eine weitere anthropologische Grundauffassung des Humanisten – die Natur hat jeden einzelnen Menschen deshalb mit ungleichen Entwicklungsmöglichkeiten und Persönlichkeitsanteilen bedacht, damit diese in der Form von Freundschaften mit anderen Menschen ausgeglichen werden können (vgl. ebd., S. 51). Damit legt bereits die Natur einen Weg zu „Frieden und Eintracht“ an (ebd., S. 52), der allerdings erst angebahnt und über Erziehung vermittelt werden muss.

Was die Ursachen kriegerischer Auseinandersetzungen angeht, so kommt der Humanist zu dem Ergebnis, dass es keineswegs der Unfrieden der Menschen selbst ist, aus dem heraus Kriege entstehen. Sie erwachsen

1 Zu nennen sind etwa die fundamentalen Abhandlungen von Erasmus von Rotterdam (Querela pacis, Klage des Friedens, 1517), Johan Amos Comenius (Angelus pacis, Engel des Friedens, 1667), Johann Gottfried Herder (Briefe zur Beförderung der Humanität, 1793–1797), Immanuel Kant (Zum ewigen Frieden, 1795).

vielmehr „aus solchen Dingen, die nicht das Volk betreffen.“ (Ebd., S. 93) Es ist die „Privatangelegenheit der Herrscher, die die Welt zu den Waffen treibt.“ (Ebd., S. 86) Bei Erasmus von Rotterdam wird bereits das Unzureichende eines nur negativ gefassten Friedensbegriffes hervorgehoben. Es genügt keineswegs, die militärischen Potenziale der Völker herunterzuschrauben. Vielmehr müssen die „Quellen selbst“ beseitigt werden, die Krieg und Unfrieden beständig reproduzieren (ebd., S. 80). Die große pädagogische Herausforderung besteht daher in der Aufklärung der Gesellschaftsmitglieder über die Ursachen, Gründe und Anlässe von Krieg (vgl. ebd., S. 86). Dadurch soll der herrschaftlichen – so wörtlich: „Verdummung“ – des Volkes in dieser Frage entgegengewirkt werden. Weiterhin soll über die Vermittlung der schrecklichen Folgen von Krieg die Abscheu gegenüber militärischen Gewaltaktionen angelegt werden. Es geht Erasmus von Rotterdam um die Entlarvung des Krieges als „Lehrmeister“ der Unmenschlichkeit (ebd., S. 89 f.).

Genau 150 Jahre später prangert der frühaufklärerische Ansatz Johann Amos Komenskys (Comenius) die „verderblichen Kriege“ in der bürgerlichen Gesellschaft seines Zeitalters an. Ihm geht es darum, dem Krieg ein Ende, „dem Frieden aber dauerhafte Stetigkeit (zu) bringen“ (Comenius 1977, S. 344). Auch in dieser Konzeption wird der Frieden nicht als bloße Abwesenheit kriegerischer Auseinandersetzungen verstanden, die Grundlage einer friedlichen Gesellschaft ist stattdessen „die Heilung des Geschwürs von der Wurzel heraus“ (ebd., S. 350). Komenskys ‚Kriegstheorie‘ benennt die ökonomische Dimension kriegerischer Auseinandersetzungen. In Bezug auf den holländisch-englischen Seekrieg von 1667 nennt er als Ursache den „Wetteifer und das Bestreben..., sich gegenseitig die Schiffahrten zu fremden Völkern und hierauf die Märkte sowie den Gewinn zu entreißen“ (ebd., S. 351; Hervorhebungen nicht übernommen). Als Antwort auf „Ungerechtigkeiten und Raubtaten“ (ebd., S. 354) – denn nichts anderes bedeuten Kriege und gewaltsame Auseinandersetzungen – entwirft Komensky ein aufklärerisches politisch-pädagogisches Programm gegen Friedlosigkeit. Demzufolge müssen alle Menschen instand gesetzt werden, sich ein Urteil über die ursächlichen Bedingungen kriegerischer Aktionen und über die Art und Weise, wie jene ausgetragen werden, bilden zu können (vgl. ebd., S. 356). Um Kriege in Zukunft verhindern zu können, müssen ihre Gründe erkannt und angeprangert werden. Der egalitäre Bildungsansatz Komenskys wird auch im Hinblick auf die Friedensproblematik in seiner Relevanz deutlich. Alle Individuen, ohne jede Ausnahme, müssen in die Lage versetzt werden, den Unfrieden „von Grund aus“ zu erkennen, zu beseitigen und am Aufbau eines friedlichen Zustandes mitzuwirken (ebd., S. 366; Hervorhebungen nicht übernommen). Den „ungebildeten“ Völkern ist diesbezüglich „Bildung in den Sitten und Wissenschaften“ zuzuführen

(ebd., S. 364). Allerdings wird der pädagogische Friedensansatz bei Komenisky vom religiösen Moment mitkonstruiert. Die Aussöhnung des Menschen mit dem Menschen setzt die Aussöhnung, den „inneren Frieden mit Gott“ voraus (ebd., S. 359).

Ende des 18. Jahrhunderts ist es der Philosoph Johann Gottfried Herder in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität (1793–1797) die Friedensproblematik der philosophisch-pädagogischen Reflexion unterzieht. Der Friede leitet sich bei Herder aus der Zielperspektive einer durch Vernunft organisierten Welt menschlichen Zusammenlebens ab (vgl. Keim 1987, S. 561). Als eine wesentliche Ursache von Krieg nimmt Herder die Explosion der Erdbevölkerung an. Mit Verwüstungen und Kriegen schafft sich die Natur gewaltsam Raum. Die Menschheit muss sich daher gegenüber den zerstörerischen Tendenzen der eigenen Gattung absichern. Dass diese Absicherung der menschlichen Natur gegenüber den destruktiven Tendenzen überhaupt gelingen kann, liegt ebenfalls in der anthropologischen Grundausstattung des Menschen begründet. Der Mensch ist nämlich auf Vernunft hin organisiert, der Zweck seines Daseins ist die Humanität (Herder 1995, S. 124–129). „*Friedlichkeit*“ ist ein wesentliches Merkmal von Humanität (ebd., S. 124). Allerdings ist Humanität nur ein potenzielles Geschenk der Natur, sie kann erst im Prozess der Bildung aktualisiert und freigesetzt werden. Damit wird die Bildung zur Humanität zur unabdingbaren Voraussetzung einer Welt ohne Verwüstungen, Unfrieden und Krieg. Die Selbstvollendung des Individuums im Bildungsprozess ist also die Grundlage für die Verwirklichung der menschlichen Gattung unter Ausschluss von Krieg und Gewalt.

Auf der Basis jenes Entwurfes einer Bildung zur Humanität entwickelt der Philosoph ein Programm friedenspolitischer Bildungsarbeit, das sich auf die Herausbildung von insgesamt sieben Friedengesinnungen konzentriert: Als erste Aufgabe friedensfördernder Bildungsarbeit nennt er die Erzeugung von „Abscheu gegen den Krieg“ (Herder 1991, S. 720). Der Krieg soll in seinem Charakter als unmenschliches Unterfangen diskreditiert werden.² Die ältere Generation soll der jüngeren ihre Erfahrung von Krieg übermitteln und Hass gegenüber diesem Wort provozieren. Als zweite Maßnahme soll die Achtung gegenüber dem Heldenruhm vermindert werden. Der Heldengeist ist demzufolge ein „Würgengel der Menschheit“ (ebd., S. 721). Der dritte Aufgabenkomplex enthält die Kritik der falschen Staatskunst, d.h. die Provokation von Abscheu gegenüber einer Politik des

2 „Kann es einen abscheulichern Anblick für ein höheres Wesen geben, als zwei einander gegenüberstehende Menschenheere, die unbeleidigt einander morden?“ (Herder 1991, S. 720)

Staates, die auf Eroberungen, Grenzerweiterungen, vermehrte Einkünfte und Krieg setzt. Das friedenspädagogische Konzept enthält als weiteren Schwerpunkt die Heranbildung eines „geläuterte(n) Patriotismus“ (ebd., S. 722). Dies meint, dass der Mensch zur Erkenntnis kommt, dass eine Nation nie über die gewaltsame Auseinandersetzung mit anderen Völkern, sondern nur in sich selbst und aus sich heraus glücklich werden kann. Die Gedanken zur fünften und sechsten Friedensgesinnung enthalten einen internationalen Aspekt. Im Mittelpunkt der fünften Aufgabe steht der Aufbau eines Gefühls der Billigkeit gegen andere Nationen. Es sollen Gefühle der Gemeinsamkeit entwickelt werden, alle „gebildeten“ Nationen sollen „eine Allianz“ gegen „anmaßende“ Mächte formieren (ebd. S. 723). Der Handel, so die sechste Forderung Herders, soll zur Vereinigung der Menschen, nicht aber zu ihrer Trennung beitragen. Schließlich soll die Organisation nützlicher und sinnvoller Tätigkeiten für alle Menschen das Prinzip räuberischer Bereicherung brechen und somit die gewaltsame Auseinandersetzung überflüssig machen.

Etwas im gleichen Zeitraum finden wir bei Kant, dem Lehrer Herders, philosophische Überlegungen zur Friedensproblematik (1795). Für Kant ist der Krieg „das traurige Notmittel im Naturzustand“ (Kant 1977/XI, S. 200). Der Naturzustand (*status naturalis*) ist ein friedloser Zustand, eine Situation, die durch ständige Bedrohung und permanente Gefahr des „Ausbruchs“ kriegerischer Auseinandersetzungen charakterisiert ist. Jede Konstellation, die wir heute mit dem Instrumentarium kritischer Friedensforschung als negativen Frieden bezeichnen würden (siehe Kapitel 2.3), ist für Kant ein Kriegszustand, da die Ursachen von Unfrieden durch den bloßen Waffenstillstand nicht aufgehoben sind. Auch bei Kant wird eine Art Doppelstruktur der anthropologischen Sichtweise des Menschen deutlich. Einerseits spricht er im friedenspolitischen Zusammenhang von der „Bösartigkeit der menschlichen Natur, die sich im freien Verhältnis der Völker unverhohlen blicken“ lasse (ebd., S. 210). Andererseits gibt es aber eine moralische Anlage, die im Menschen schlummert, und die zur Hoffnung Anlass gibt, dass das „böse Prinzip“ im Menschen irgendwann einmal überwunden werden kann (ebd.). Der Friedenszustand ist demgemäß ein Verhältnis, das erst „gestiftet“ werden muss (ebd., S. 203; Hervorhebungen nicht übernommen), eine Aussage, die auf die Relevanz der Bildung im Kontext politischer Friedenspraxis verweist.

Kants Anthropologie thematisiert die gegensätzlichen Tendenzen im Wesen der menschlichen Natur, ohne allerdings die gesellschaftliche Basis mit zu bedenken, auf deren Boden sich diese Tendenzen formieren. Kant eröffnet in seinen Überlegungen zur Menschenkenntnis den Zusammenhang zwischen einer anthropologischen Möglichkeit und ihrer geschichtlichen Verwirklichung. Der Bestimmung des Menschen als eines „animal

rationabile“, d.h. als eines Wesens, das der Vernunft prinzipiell fähig ist, korrespondiert der geschichtliche Auftrag, diese Begabung zur Vernunftfähigkeit in ein reales Vermögen umzusetzen. Das animal rationabile soll sich als animal rationale in der Geschichte bewähren. Der Weg zu dieser Verwirklichung verläuft über a) die biologische und gesellschaftliche Reproduktion, b) über Erziehung und Bildung sowie c) über die politische Gestaltung eines Gemeinwesens, das an Vernunftprinzipien orientiert ist (Kant 1977/XII, S. 673).

Der Mensch besitzt nach Kant das gattungsspezifische Merkmal eines Charakters, eines Charakters allerdings, der von ihm selbst erst hergestellt werden muss. Es handelt sich um ein Vermögen, das den Menschen dazu befähigt, seine Perfektibilität nach von ihm selbst gewählten Zwecken weiterzuentwickeln. Daher ist das Projekt einer sich allmählich höher entwickelnden Menschheit für Kant keine abstrakte Utopie, sondern eine Idee, die unter günstigen geschichtlichen Bedingungen tatsächlich realisiert werden kann. Doch hat dieses Projekt mit erheblichen Schwierigkeiten zu rechnen. Diese sind in mindestens zwei in der menschlichen Natur verankerten Grundeigenschaften begründet: 1. im selbstsüchtigen Charakter des Menschen und 2. in seiner Fähigkeit, sich zu verstellen (Charaktermaske).

Kant unterscheidet demzufolge zwei unterschiedliche Charaktereigenschaften der menschlichen Natur: den „intelligibelen“ und den „sensibelen“ Charakter (Kant 1977 XII, S. 677–678; Hervorhebungen nicht übernommen). Der „intelligibele“ Charakter repräsentiert das Gute im Menschen, während in seinem „sensibelen“ Charakter die Tendenz zum Bösen enthalten ist. Der intelligibele Charakter besteht in der Fähigkeit des Menschen, sich als vernunftbegabtes Wesen einem sittlichen Gesetz unterstellen zu wollen und sich nicht einfach von seinen egoistischen Antrieben leiten zu lassen. Der sensible Charakterzug dagegen enthält die „selbstsüchtige tierische Neigung“ (Kant 1977/XI, S. 40), die einer Einsicht des Menschen in die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Ordnung entgegensteht, weil diese seine sinnlichen Begierden einschränkt.³ So ist der Mensch von Natur aus gut und böse zugleich. Im Vorgang der Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung des Menschen geht es daher darum, dem Guten zur Dominanz über das Böse zu verhelfen (Kant 1977/XII, S. 677–678). Dieser Prozess erfordert die Zurückdrängung und Überformung derjenigen Eigenschaften der Menschen, die von Kant als „tierisch“ charakterisiert werden. Das zweite Gattungsmerkmal, das einer Höherentwicklung der Menschheit

3 Kant nennt beispielweise die Herrschsucht, die der „sensible“ Charakter hervorbringen kann.

Barrieren in den Weg legt, ist die Tendenz des Menschen, sich im Umgang mit anderen Menschen nicht in der Authentizität der eigenen Persönlichkeit erkennen zu geben, sondern mit Verstellung, Täuschung und Lüge zu operieren. Dieses Merkmal sät notwendigerweise Zwietracht in die menschlichen Beziehungsverhältnisse. Die nach Kant von Natur aus bösen Eigenschaften des Menschen können durch die Vernunft zwar domestiziert, nicht jedoch überwunden werden (ebd., S. 681). Aus diesem Grund scheint Kant die friedensfördernde Bedeutung pädagogischer Einflussnahme skeptisch zu beurteilen. Eher baut er auf den republikanischen Staat einer aufgeklärten Gesellschaft, der seiner „Natur nach zum ewigen Frieden geneigt“ ist (Kant 1977/XI, S. 211). Erst eine gute Staatsverfassung – so Kant – kann „die gute moralische Bildung eines Volks“ herbeiführen (ebd., S. 224).

Eine erhebliche Schubkraft erhält die Idee der Friedenserziehung nach Ende des Ersten Weltkrieges durch die reformpädagogische Bewegung, die sich zwar bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts herausbildet, aber erst nach der Erfahrung des Ersten Weltkrieges die Idee des Pazifismus aufgreift. Dass die Idee einer *pazifistischen Erziehung* sowohl in zahlreichen Modellen der Reformpädagogik nach der Kapitulation des Deutschen Kaiserreichs thematisiert wird, deutet auf die tiefwirkenden Spuren hin, die die Destruktionsgewalt des imperialistischen Weltkrieges im gesellschaftlichen Bewusstsein hinterlassen hat. Die antidemokratische Grundkonstitution des Deutschen Reiches lässt allerdings noch kein öffentliches Interesse an Friedensforschung oder Friedenserziehung entstehen, der Krieg ist ein unhinterfragtes Instrument, eine (allerdings, was Clausewitz in seiner berühmten Formulierung nicht erwähnt, im Dienste der Ökonomie stehende) „fortgesetzte Staatspolitik mit anderen Mitteln“ (Clausewitz 1998, S. 8; Hervorhebungen nicht übernommen). Das gewaltige Destruktionspotenzial, das zwischen 1914 und 1918 in einem imperialistischen Weltkrieg entfesselt wird, provoziert in Folge seiner schrecklichen Auswirkungen erst eine ansatzweise Beschäftigung mit Friedenswissenschaft und Friedenspädagogik. Es kommt zu einem partiellen Bruch mit der oktroyierten Staatsräson, mit Herrschaftsloyalität und Untertanmentalität, zu einem Bruch mit einem Anpassungsvorgang, der vorher weite Teile der Pädagogenschaft eingenommen hatte. Viele Reformpädagogen, die 1914 noch euphorisch fürs Vaterland ins Feld zogen, kehren mit einem veränderten Bewusstsein aus dem Krieg zurück.

Allerdings entwickelt sich die pazifistische Erziehung in der Weimarer Republik noch im harten Ringen mit nationalistischen, reaktionären und konservativen Kräften. Sozialistische Pädagogik und die reformpädagogischen Ansätze können noch nicht eine offensive Formulierung ihrer Theorie vornehmen, vielmehr haben sie sich in erster Linie mit monarchistischen Traditionen, mit kriegshetzerischen Unterrichtsinhalten, mit reaktionären Lehrkräften und mit militaristischen Formen der Erziehung

auseinander zu setzen.⁴ Pazifistische Erziehung äußert sich primär als eine Kritik praktizierter Kriegspolitik und chauvinistischer Pädagogik. Die friedenspädagogischen Ansätze entfalten sich überwiegend in Gegnerschaft zur etablierten Politik und nicht auf dem Boden einer gesellschaftlichen Reformalternative, wie die progressive demokratische Reformpädagogik im Allgemeinen überhaupt erst aus der Kritik an der Bildungspolitik der Weimarer Republik ihr Selbstverständnis entwickelt. Darüber hinaus stellt die Friedensbewegung im Deutschen Reich und in der Weimarer Republik eine angefeindete Minderheit dar, so dass der gesellschaftspolitische Bezugsrahmen zur Realisierung einer pazifistischen Erziehung nicht oder nur völlig unzureichend hergestellt werden kann. Sie bleibt ein Strohfeuer, ihre keimhaften Ansätze werden spätestens mit dem Aufkommen der faschistischen Bewegung weitestgehend zerstört.

Die eigentliche Geburtsstunde der Friedenspädagogik in der Nachkriegsperiode liegt Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre und steht im Zusammenhang mit dem Aufschwung kritischer Friedensforschung. Dieser Terminus signalisiert einen grundlegenden Wandel in den Auffassungen der Aufgaben von Friedens- und Konfliktforschung. Ist die Friedens- und Konfliktforschung der 1950er und beginnenden 1960er Jahre noch ein spezifisches Produkt der Politik des Kalten Krieges, also eingefasst in die Ideologien der konkurrierenden Systeme Kapitalismus-Sozialismus, so emanzipiert sich die Friedensforschung in den späten 1960er Jahren von den Vorgaben regierungsamtlicher Friedenspolitik und formiert sich in zunehmender Weise in Opposition zu den Ideologien des Kalten Krieges (vgl. Weiß 2003, S. 95). Vor der Etablierung kritischer Friedensforschung, die u. a. durch den Protest gegen den Vietnamkrieg, die wachsende Konflikthaftigkeit im Nord-Süd-Gefälle und die Thematisierung innergesellschaftlicher Missstände provoziert wird, hat Friedens- und Konfliktforschung wesentlich konservativen Charakter, sie versteht sich lediglich als Beitrag zum Konfliktmanagement, sie setzt symptomorientiert nur an den beobachtbaren Gewalthandlungen im internationalen System an, ohne deren gesellschaftliche Ursachen zu reflektieren.

1.2 Von der idealistisch-appellativen Friedenserziehung zur kritischen Friedenspädagogik

Auch wenn Hamburgers Versuch, die Geschichte der Friedenspädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg in Phasen einzuteilen, nicht unumstritten

4 Namentlich zu nennen sind friedenspädagogisch orientierte Pädagoginnen und Pädagogen wie Fritz Ausländer, Friedrich Wilhelm Foerster, Siegfried Kawerau, Kurt Löwenstein, Paul Oestreich, Elisabeth Rotten, Anna Siemsen, Nelly Wolffheim etc. etc.

geblieben ist (vgl. Schierholz 1977, S. 56–63)⁵, so ist er doch nach wie vor geeignet, einen Einblick in die unterschiedlichen Grundorientierungen der Friedenserziehung in diversen geschichtlichen Phasen der jungen BRD bis in die 1970er Jahre hinein zu geben. Hamburger unterscheidet den „*idealistisch-appellativen*“, den „*individualistisch-einübenden*“ und den „*gesellschaftsbezogen-aufklärenden*“ Ansatz der Friedenserziehung (Hamburger 1975). Der idealistisch-appellative Ansatz ist vor allem in den 1950er und 1960er Jahren vorherrschend. Sein Charakteristikum besteht darin, dass Friedenserziehung an die sittlichen Kräfte des Menschen appelliert und eine Erziehung zur Völkerversöhnung und zur innergesellschaftlichen zwischenmenschlichen Verständigung vorsieht. Im Gegensatz zu dieser Variante, die sich von einem „naiven Humanismus“ leiten lässt (ebd., S. III–13), steht der individualistisch-einübende Ansatz, der sich an Ethologie, Lernpsychologie, Tiefenpsychologie und Sozialpsychologie orientiert. Dieser will es in der friedenserzieherischen Arbeit nicht bei einem Appell an die friedensbezogenen Kräfte im Individuum bewenden lassen, sondern intendiert eine faktische Veränderung der Einstellungen und der Handlungsweisen des Menschen. Wesentlich geht es hier um die Befähigung zu individueller Konfliktlösung und zum demokratischen Handeln. Der gesellschaftsbezogen-aufklärende Ansatz schließlich entsteht aus der Kritik der beiden dargestellten Konzeptionen von Friedenserziehung Ende der 1960er Jahre (ebd., S. III–16) und wird am intensivsten zwischen 1968 und 1976 entwickelt.⁶

Rothermel unterscheidet mit Blick auf die Entwicklung der Friedenspädagogik in der BRD unmittelbar nach der Niederschlagung der faschistischen Diktatur und dem Ende des Zweiten Weltkrieges zwei grundlegende Strömungen, die sich mit Fragen der Friedenspädagogik beschäftigten, nämlich eine normative Pädagogik und die geisteswissenschaftliche Pädagogik (vgl. Rothermel 1988, S. 30), die bis zu Beginn der 1960er Jahre die dominierende Theorieposition der Erziehungswissenschaft gewesen ist. Die Restaurationszeit mit ihrem „bildungspolitischen Traditionalismus“ (Leschinsky/Naumann 1994, S. 17) äußerte sich nicht nur in einem umfassenden Ressentiment gegenüber Versuchen der Einführung von Einheitsschulstrukturen, sondern auch in einer Abwehr gesellschaftstheoretischer, gar sozialkritischer Zugänge der Pädagogik zur Friedensthematik. Diese idio-

5 Einen guten Überblick über Phasen und Ansätze der Friedenspädagogik im 20. Jahrhundert geben Kössler/Schwitanski 2014.

6 Schierholz unterscheidet folgende Phasen: 1. 1965–1969 Anfangsphase, 2. 1969–1971 Konsolidierungsphase und 3. 1972–1975 Phase der sozialwissenschaftlichen Grundlegung und Politisierung der Friedenserziehung (Schierholz 1977, S. 56–81).

synkrische Haltung gegenüber einer Einbindung einer Erziehung zum Frieden in gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen zeigte sich auch in der Unfähigkeit, die Bedingungen des Scheiterns friedenspädagogischer Bemühungen in der Weimarer Republik wissenschaftlich zu untersuchen, um Schlussfolgerungen aus diesem Scheitern für die Theorie und Praxis der Friedenspädagogik ziehen zu können.

Normative Pädagogik heißt in diesem Zusammenhang, dass der Maßstab für die Begründung und die Durchführung pädagogischen Handelns nicht aus der Pädagogik bzw. aus pädagogischen Überlegungen heraus entwickelt wird, sondern außerhalb der Pädagogik gesetzt wird (vgl. Bast 1982, S. 15). Vor der Etablierung der Erziehungswissenschaft als einer selbständigen wissenschaftlichen Disziplin wurden Begründungszusammenhänge und Zielorientierungen für pädagogisches Handeln von Theologie oder Philosophie vorgegeben, wobei sich in jenen in sublimer Form unerhellte gesellschaftliche Interessen verbargen. Die normativ gefasste Friedenspädagogik der Restaurationsperiode basiert auf einer christlich überlieferten Anthropologie, die den Frieden inklusive seine Ermöglichung auf die ethische Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen konzentriert. Das „anthropologische(.) Grundtheorem“ normativ angelegter Friedenspädagogik unterstellt, dass Frieden eine Tendenz kennzeichnet, die in der menschlichen Natur selbst verankert ist (Rothermel 1988, S. 35): „Nach den Vorstellungen der christlich-katholischen Anthropologie verfügt der Mensch über die Möglichkeit, kraft seines ‚Person-Seins‘ sich ethisch zu vervollkommen. Seine Qualität als Person befähigt ihn, aus einer bestimmten Gesinnung heraus, die Welt friedlich zu gestalten.“ (Bast 1982, S. 15) Im Rahmen der christlichen Friedensethik wird auf die religiöse Grundanlage von Frieden rekurriert, die in Altem wie in Neuem Testament als Grundsatz wie als Verpflichtung enthalten sei. Ende der 1960er Jahre ist Rothermel zufolge im Rahmen normativer Friedenspädagogik eine gewisse Öffnung der Friedenserziehung gegenüber gesellschaftlichen Zusammenhängen festzustellen, die es ermöglicht, „religiös begründete Friedenserziehung nicht allein auf die Jenseitigkeit himmlischen Friedensheils“ zu beschränken, sondern im Sinne einer praktischen Ethik konkrete Schritte in Richtung einer Realisierung von Frieden zu tun (Rothermel 1988, S. 37).

Grundlegendes Manko christlicher Friedenserziehung ist die in der christlichen Friedensethik disponierte Individualisierung und innerseelische Verortung der Friedensproblematik.⁷ Sind Frieden und das Streben nach seiner Verwirklichung von Gott in das Wesen der menschlichen Natur

7 Bast spricht im Zusammenhang der christlichen Friedenserziehung konsequenter Weise von einer „personalen“ Friedenspädagogik (Bast 1982, S. 13–17).

gelegt, so kann es in der Pädagogik primär lediglich um die Freilegung und Aktualisierung dieser virtuell bereits vorhandenen Anlagen gehen. Friedensbereitschaft, Friedenswille, Friedfertigkeit werden zu zentralen Kategorien normativer Friedenserziehung. Sie muss die im Menschen vorhandene Anlage zum Frieden für die Realisierung von Frieden nutzen. Wenn die Verwirklichung von Frieden abhängig ist von der Friedensbereitschaft und der Friedfertigkeit des einzelnen Menschen, dann müssen Erziehung und Bildung ihn zunächst hierzu befähigen. Friedenserziehung im Bezugsrahmen christlicher Ethik bewegt sich auf unterschiedlichen Ebenen, sie ist keineswegs eindimensional angelegt, enthält sie doch volitionale und moralische Kompetenzen ebenso wie rational-kognitive. Sie übergreift darüber hinaus diese Kompetenzen, indem sie auf praktisches Handeln hin angelegt ist. Stärkung des Friedenswillens zählt zu den Aufgaben einer Friedenserziehung ebenso wie die Aneignung von Sachkenntnissen zu globalen gesellschaftlichen Problemen und die Einleitung praktischer Friedensprozesse (vgl. Bast 1982, S. 13–17). Die Ermächtigung des Menschen zur „Friedensstiftung“ verläuft über eine Gewissenserziehung, in deren Folge sich eine ethische Haltung entwickeln soll, die dazu befähigt, „Friedensgesinnung“ im eigenen sozialen Handeln zu konkretisieren (ebd., S. 16–17).

Nicht allein die Aktualisierung der im Menschen vorhandenen Anlagen zum Frieden konstituiert demzufolge den Aufgabenkomplex der Friedenserziehung, sondern auch die Herausforderung einer Gesinnung und eines Willens, welche in friedensstiftendes Handeln überführt werden können. Nur so kann Frieden überhaupt als ein Zustand hergestellt werden, der nicht als Zwangsverhältnis gegen das Wesen der menschlichen Natur verstößt, sondern „seinen *anthropologischen* Anlagen entspricht. Die soziale Tatsache des Friedens findet somit eine anthropologische Begründung und Notwendigkeit, eine, die im tiefsten Wesen des Menschen begründet ist.“ (Ebd., S. 16) Deutlich wird schon in diesen Ansätzen einer christlichen Friedenspädagogik, dass sie nicht primär als eine speziell auf das Thema Frieden abgestellte Disziplin entworfen werden kann, denn mit der Freilegung *aller* Anlagen des Menschen – und die Pädagogik richtet sich ja stets an den Menschen in seiner Gesamtheit – wird zugleich auch seine Friedensanlage aktualisiert. Insofern würde eine Trennung von Friedenspädagogik und Allgemeiner Pädagogik dem Zuschnitt und der Komplexität der Problematik nicht gerecht (siehe: ebd., S. 17).⁸ Einer erziehungswissenschaftlichen Grundlage bedarf eine normative Friedenserziehung allerdings

8 Auf die Frage, in welchem Verhältnis Allgemeine Pädagogik und Friedenserziehung zueinander stehen, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch intensiver eingegangen (Kapitel 4.3).

ohnehin nicht, werden deren Anlage und Ausgestaltung eben nicht auf wissenschaftlich-diskursivem Wege bestimmt, sondern durch „Rekurrierung auf philosophische bzw. theologische Sätze gewonnen“ (Rothermel 1988, S. 39).

Der normativen Pädagogik gegenüber standen friedenserzieherische Bemühungen, die sich aus dem ersten erziehungswissenschaftlichen Ansatz speisten⁹, der sich an den deutschen Hochschulen nach Ablösung der Erziehungswissenschaft von Philosophie und Theologie etabliert hatte. Von der christlichen Pädagogik hob sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik insbesondere durch ihr Prinzip der Geschichtlichkeit ab, das zunächst für sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens allgemein und in der Folge für die Erscheinungen der Erziehung und Bildung im Besonderen angenommen wurde. Ist geisteswissenschaftliche Pädagogik von der Grundprämisse geleitet, dass „die philosophisch-normative Reflexion nicht losgelöst wird von der Einsicht in die prinzipielle Geschichtlichkeit der Bedeutung und Wirkung von Normen und Zielen“ (Herrmann 1995, S. 31), dann unterscheidet sie sich in der Auffassung von den Aufgaben und Zielen der Erziehung grundsätzlich von einer Erziehungstheorie, deren Begründungsfiguren aus einem vorab bereits festgelegten, außerpädagogischen Maßstab abgeleitet werden. Die Erziehungswirklichkeit, wie sie von der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Profession vorgefunden wird, ist eine geschichtlich entstandene Erziehungswirklichkeit, und sie muss in ihrer Geschichtlichkeit, in der Vergangenheit und Gegenwart ineinandergreifen, erst erforscht werden, um zu Aussagen über das Ziel und die Aufgaben von Erziehung gelangen zu können. Historisch übergreifende allgemeingültige Bestimmungen der Ziele, Aufgaben, Prinzipien und Mittel der Erziehung sind fruchtlos, weil sie die konkreten Voraussetzungen und Anforderungen einer konkreten historischen Situation ignorieren. Nur aus ihr heraus, ihrem Studium, ihrer Erforschung, ihrer Interpretation können jeweils geschichtlich konkrete Aussagen über Erziehung getroffen werden. Ebenso sind Erkenntnisse über Aufgaben und Ziele von Friedenserziehung ausschließlich über die Interpretation der geschichtlichen Situationen und Phänomene sowie der in ihnen begründeten Anforderungen und Herausforderungen an die Subjektwerdung der Menschen zu gewinnen: „Erziehungs- und Bildungsziele werden nicht apriorisch gesetzt, sondern durch Verstehen [...] aus der *Deskription des Erzieher-Zögling-Verhältnisses* bzw. der *Erziehungswirklichkeit* selbst erst ermittelt.“ (Bast 1982, S. 19)

Ebenso wenig wie es aus Sicht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einen fixen, überhistorisch gültigen Friedensbegriffs geben kann, ebenso

9 Zu nennen sind Heinz-Jürgen Ipfling, Herrmann Röhrs und Georg Geißler.

wenig lassen sich Ziele und Aufgaben der Friedenspädagogik abstrakt überzeitlich bestimmen, sie können ausschließlich aus einer hermeneutischen Interpretation der Geschichte, ihres Wandels und der in ihnen eingebetteten Erziehungswirklichkeit gewonnen werden. Charakteristisch für die geisteswissenschaftliche Friedenspädagogik ist, ungeachtet ihrer verschiedenen Varianten, ein sozialwissenschaftlich-gesellschaftstheoretisch unaufgeklärtes Prinzip von Geschichtlichkeit, das dieses von den realen gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen trennt. Die Hermeneutik der geschichtlichen Erziehungswirklichkeit wurde jenseits einer Theorie der Gesellschaft betrieben, so dass gesellschaftliche Strukturen, Prozesse und Zusammenhänge weder bei der Interpretation der geschichtlichen Situation noch bei der Konzeptualisierung pädagogischer Handlungsperspektiven angemessen berücksichtigt werden konnten. Insofern sind die friedenspädagogischen Entwürfe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus den 1950er und 1960er Jahren durchaus dem „idealistisch-appellativen Ansatz“ der Friedenserziehung zuzuordnen (Hamburger 1975, S. III–13), gehen sie doch von einem idealistischen Friedensbegriff aus, der die ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und Grundlagen friedensgesellschaftlicher Prozesse weitgehend ignoriert. Die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuordenbaren Ansätze der Friedenserziehung sitzen einem „naiven Humanismus“ auf (ebd.), der in der Kultivierung des „Menschlichen“ in den internationalen wie in den zwischenmenschlichen Beziehungsverhältnissen die zentrale Aufgabe friedenspädagogischen Handelns sieht.¹⁰

Mehrere Strukturmerkmale kennzeichnen geisteswissenschaftlich orientierte Ansätze der Friedenserziehung. Im Rahmen der „Anthropologisierung“ wird Friedenspädagogik auf die Bearbeitung der menschlichen Natur abgestellt, durch deren Versittlichung bzw. Vergeistigung (die auch auf das zwischenstaatliche „Verhalten“ sich erstrecken sollen) der Weltfrieden schrittweise, evolutionär entwickelt werden soll (ebd., S. III–14). Die damit korrespondierende „Pädagogisierung“ gesellschaftspolitischer Aufgaben verlagert den politischen Gestaltungsaspekt unzulässiger Weise auf die Pädagogik (ebd.), die doch wiederum in ihrem Handlungsspielraum durch politische Rahmenbedingungen in erheblicher Weise beschränkt wird. Neben diesen Schemata kann eine weitere Beschränkung geisteswissenschaftlich orientierter Friedenserziehung in der Kulturalisierung des wesentlich

10 „Die anthropozentrische [...] Interpretation und idealistische Überhöhung unpolitischer und aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang herausgelöster kultureller Werte bedingen ein Verständnis von Frieden als einem harmonischen Zusammenleben von Menschen ‚als Menschen‘, getragen von der Idee eines ‚wahren Menschseins‘ jenseits aller konkreten Konflikte und Zwänge.“ (Hamburger 1975, S. III–13)

politisch-gesellschaftlich bestimmten Friedensproblems gesehen werden, insofern Friedenserziehung auf die Aufgabe reduziert wird, über das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur die Selbstfindung des Menschen zu stärken (vgl. Bast 1982, S. 20–21). Ist der Begriff der Kultur zwar eine unverzichtbare Kategorie friedenspädagogischer Theorie, so bleibt er in der geisteswissenschaftlichen Fassung idealistisch von der gesellschaftlichen Lebensweise abgehoben und wird damit nicht nur um seine gesellschaftliche Wirksamkeit gebracht, sondern erhält konservativen Charakter. Kultur ist im Kontext geisteswissenschaftlicher Pädagogik nicht etwa, wie in der kritischen Gesellschaftstheorie, widersprüchlicher Ausdruck der Lebensweise einer Gesellschaft unter konkreten Reproduktionsbedingungen, sondern eine Ansammlung objektiver Kulturgüter bzw. Bildungsinhalte, die allerdings gemäß pädagogischer Kriterien gefiltert werden müssen. In der immer schon vorhandenen bzw. vorgegebenen Kultur im Sinne eines Arsenal überlieferter Erkenntnisse aus der Vergangenheit liegt nur dann ein Potenzial für die nachwachsende Generation, wenn jenes in seinem „Bildungswert“ freigelegt werden kann (Klafki 1967, S. 24). In der Auseinandersetzung mit einer im Wesentlichen auf Geistiges reduzierten Kultur sollen die Menschen die sittlichen Kräfte in sich entwickeln, die zum Aufbau von Friedensgesinnung und friedlicher Weltgemeinschaft befähigen. Geisteswissenschaftlich orientierte Friedenserziehung ist *kulturpädagogisch* angelegte Friedenserziehung, da der Begegnung mit den so genannten objektiven Kulturgütern eine Schlüsselbedeutung bei der Anbahnung von Friedensfähigkeit zugeschrieben wird.