

# 1. Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen

Wolfgang Keim

## 1. Militarismus und Patriotismus als Leitbilder öffentlicher Erziehung

Wenn im folgenden historische Konzepte und Ansätze der Friedenspädagogik dargestellt werden, dann handelt es sich dabei um randständige, von der anerkannten Pädagogik damals wie heute kaum beachtete Traditionen. Denn zumindest bis 1945 waren in Deutschland kaum Frieden und Völkerverständigung, sondern – den imperialistischen Zielen des preußisch-deutschen Machtstaates entsprechend – Militarismus und Chauvinismus Leitbilder öffentlicher Erziehung. Während des Kaiserreiches wurden die Kinder bereits über eine entsprechende Umgebung früh an Uniform, marschierende Kolonnen mit Militärkapelle und Marschmusik gewöhnt; Kriegsspiele, Kriegsspielzeug und Kriegsliteratur gehörten zum festen Bestandteil vor allem der bürgerlichen Kindheit (vgl. Puppe, *Fibel, Schießgewehr* 1977; BERGMANN / SCHNEIDER 1982, Bd. 1, 52–69).

Während in der Volksschule *absoluter Gehorsam* sowie *fromme und vaterländische Gesinnung* oberste Erziehungsziele waren und damit die breite Masse der Bevölkerung schon früh darauf vorbereitet wurde, als einfache Soldaten ‚für Gott und Vaterland‘ in den Krieg zu ziehen, ging es für die Kinder der herrschenden Schichten in der höheren Schule um Teilhabe an den für sie vorgesehenen militärischen Privilegien, d. h., sie mußten mindestens die Mittlere Reife erlangen, um nach nur einjähriger militärischer Dienstzeit das Reserveoffizierspatent erwerben zu können; dieses verschaffte seinen Inhabern nicht nur beim Militär, sondern auch im Zivilleben ein hohes Maß an gesellschaftlicher Anerkennung. „Der königlich-preußische Patriotismus durchdrang unser ganzes Schulleben und gipfelte in der Sedanfeier, jener triumphierenden Verherrlichung des Sieges über den Erbfeind...“, schrieb Friedrich Wilhelm FOERSTER in seiner Autobiographie (1953a, 51; vgl. KRAUL 1984, 120ff.); dementsprechend charakterisierte Paul OESTREICH „den deutschen Oberlehrer von damals“ als entweder „wehmütigen, verküffelten Liberalen oder heeres-, flotten- und kolonialbegeisterten Alldeutschen, der ehrlich glaubte, nun sei einmal die Reihe der Weltherrschaft an uns“ (in: *Die neue Erziehung* 8, 1926, 1).

Einen traurigen Höhepunkt erreichte die Indienstnahme von Erziehung und Unterricht für die militärische Zurichtung der Jugend während des Ersten Weltkrieges, als eine regelrechte Ratgeberliteratur zur schulischen Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf den Krieg entstand (WÖHLBIER 1915; MATTHIAS 1915) und der gesamte Unterricht vom einfachen Diktat bis zur mathematischen Textaufgabe an den Interessen der Obersten Heeresleitung ausgerichtet wurde (BENDELE 1981; BERGMANN / SCHNEIDER

1982, Bd. 1, 70ff.). Das 1915 als zentrale pädagogische Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für Preußen und das Reich eröffnete Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin begann seine Arbeit mit einer Sonderausstellung über „Schule und Krieg“, die unter anderem dokumentieren sollte, was „Schüler und Schülerinnen unmittelbar für den Krieg leisten“ können, was „Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters vom Kriege“ „wissen“, „zum Beispiel von der Art des Kampfes, von der Führung, von Waffen, Schiffen, Befestigungen usw.“, wie „man Schüler und Schülerinnen über den Krieg belehren und ihre innere Teilnahme wecken“ bzw. sie „für den späteren Militärdienst“ vorbereiten kann (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915, 5f.).

Wie wenig die Pädagogenschaft der Vorkriegs- und Kriegszeit mit Frieden und Völkerverständigung, wieviel dagegen mit militärischer und patriotischer Erziehung im Sinn hatte, zeigen anschaulich die damals erschienenen Handbücher und Lexika. Selbst in dem „Lexikon der Pädagogik“ des Herder-Verlages von 1913, das dem preußisch-deutschen Machtstaat relativ distanziert gegenüberstand, findet sich weder ein Artikel zum Thema „Frieden“ (in dem hier gemeinten Verständnis) noch zum Komplex „Völkerverständigung“, immerhin ein Stichwort zum „Internationalen Kinderaustausch“, dessen Wert allerdings vornehmlich im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht gesehen wurde. Ausführlich werden jedoch der „Militärdienst für Volksschullehrer“, das Verhältnis von „Militärerziehung und Schulerziehung“, die „Militärschulen“ und das Problem der „Vaterlandsliebe (Patriotismus)“ abgehandelt. Die Stichworte „Frieden“ und „Völkerverständigung“ tauchen auch in neueren pädagogischen Lexika nur selten auf.

*Verlorener Weltkrieg, Novemberrevolution* wie auch die *Weimarer Verfassung* markieren sicherlich eine *Zäsur*, in gewissem Sinne bedeuten sie auch einen Bruch mit der militaristischen Tradition des Kaiserreiches. Wurde doch in *Art. 148 der Reichsverfassung* eine *Erziehung zur Völkerverständigung* ausdrücklich gefordert. Allerdings stellt sich die Frage, wie tief dieser Bruch wirklich gegangen ist, ob er beispielsweise zu grundlegenden Veränderungen von Erziehungsstrukturen im Elternhaus und in der Schule geführt hat. Die Tatsache, daß die Lehrerschaft in den gut 13 Jahren des Weimarer Staates zum großen Teil identisch mit der der Vorkriegs- und Kriegszeit war und sich auch im Bewußtsein breiter Teile der Bevölkerung nur wenig verändert hat, lassen insgesamt auf Kontinuität schließen. Diese Vermutung läßt sich anhand der in den zwanziger Jahren erschienenen Geschichtsbücher stützen, in denen durchweg Haß gegen die sogenannten Siegermächte geschürt, Bolschewismus und Kommunismus verteufelt und Deutschlands zukünftige Größe propagiert wurde (vgl. KAWERAU 1927). So verwundert es nicht, daß die *Nationalsozialisten* 1933 reibungslos an der Vorkriegs- und Kriegstradition anknüpfen und die *Schule* wiederum ganz in den Dienst der „*geheimen Wiederaufrüstung*“ stellen konnten.

„Im Alltag der HJ, in den Lehrplänen und Schulbüchern wurde physische und psychische Wehertüchtigung durchgängiges Prinzip . . . In der Verbindung mit rassistisch-sozialdarwinistischen und Volksgemeinschaftsideologemen erhielten die . . . Traditionen (des Kaiserreiches, W. K.) eine neue, aggressivere Dimension. Bei einer großen Zahl von Lehrern, die am Ersten Weltkrieg teilgenommen hatten, stieß die Aufwertung ihrer Kriegserfahrungen auf Zustimmung . . . Ihre Erlebnisberichte aus dem Krieg wurden zum offiziellen Bestandteil des Lehrplans und nahmen im Unterricht breiten Raum ein; sie ließen den Krieg als etwas Selbstverständliches und Spannendes erscheinen“ (AG Pädagogisches Museum 1983, 185f.).

Während des Zweiten Weltkrieges kam der Schule dann wie schon im *Ersten Weltkrieg eine wichtige Rolle bei dem Versuch der totalen Mobilisierung Deutschlands* zu.

Potentiell günstig für die Entwicklung neuer Leitbilder von Erziehung und Unterricht nach 1945 war die völlige *Entmilitarisierung Deutschlands*. Insbesondere die in der Bundesrepublik wie der DDR von breiten Teilen der Jugend getragene Friedensbewegung läßt darauf schließen, daß inzwischen partiell auch entsprechende *Bewußtseinsveränderungen* stattgefunden haben. Trotzdem ist der *militaristische Geist im Erziehungswesen noch längst nicht überwunden*. Dies zeigen sowohl die in den letzten Jahren verstärkte Wehrerziehung in der DDR als auch der Streit um die „Rahmenrichtlinien“ der KMK zur Friedenserziehung (vgl. BERGMANN / SCHNEIDER 1982, Bd. 1, 91ff.), als auch Analysen von Schulgeschichtsbüchern in beiden Teilen Deutschlands, in denen Frieden kein oder zumindest kaum ein Thema ist (KUHLMANN 1982).

## 2. Frühbürgerliche friedenspädagogische Traditionen

Angesichts der lange Zeit dominierenden militaristischen Leitbilder im schulischen wie außerschulischen Erziehungswesen, die unter anderem zu zwei Weltkriegen geführt haben, wird leicht übersehen, daß es ganz andere, *auf friedliches Miteinander und Kriegsäch- tung hin angelegte ältere pädagogische Traditionen in Deutschland* gibt, die allerdings spä- testens mit der Reichsgründung vergessen wurden. Sie reichen zurück bis in die Zeit des frühbürgerlichen Humanismus, der Aufklärung und des Neuhumanismus; ihre aus päd- agogischer Sicht interessantesten Vertreter sind COMENIUS und HERDER.

### 2.1 COMENIUS: „Der Engel des Friedens“

Johann Amos KOMENSKÝ, bei uns bekannt unter seinem lateinischen Namen COMENIUS (1592–1670; vgl. SCHEUERL 1979b), gilt zu Recht als herausragender Pädagoge des 17. Jahrhun- derts. In seinem Werk spiegeln sich die politischen, sozialen und religiösen Auseinandersetzungen seiner Zeit, vor allem der tschechischen Befreiungsbewegung (ALT 1953; HEYDORN 1980). Sein umfassendes, noch stark theologisch fundiertes Erziehungskonzept enthält bereits zentrale demokra- tische (einheitliche Erziehung für alle) und humanistische Grundzüge (Gleichberechtigung aller Menschen und Völker), die teilweise bis zum heutigen Tag auf ihre Realisierung warten. Für unseren Zusammenhang ist vor allem eine Schrift von Bedeutung, die COMENIUS wenige Jahre vor seinem Tode verfaßt hat: „Angelus Pacis“, zu deutsch: „Der Engel des Friedens“ (1667, hier zit. nach der Ausgabe von 1977, dazu: SCHALLER 1971). Sie richtete sich – wie bereits der Untertitel ankündigt – an die zur Beendigung des zweiten englisch-niederländischen Seekrieges (1665–1667) in Breda (Hol- land) zusammengekommenen Gesandten der beiden kriegführenden Mächte, um sie, wie „alle Völ- ker des ganzen Erdkreises“, nachdrücklich zur Beendigung des Krieges aufzufordern; darüber hin- aus hat sie jedoch einen stark programmatischen Charakter und enthält vor allem auch pädagogische Maximen. Dabei muß wenigstens erwähnt werden, daß COMENIUS die Schrecken insbesondere des Dreißigjährigen Krieges am eigenen Leib erfahren hat, unter anderem in Form von mehrfacher Vertreibung sowie Verlust von Frau und Heim.

Auf den ersten Blick scheint die *Friedensschrift* des COMENIUS noch rein *theologischer Art* zu sein: Zitate aus dem Alten und Neuen Testament reihen sich fast nahtlos aneinan- der bzw. werden durch kurze Zwischentexte, deren *Sprachgestus* dem der Heiligen Schrift

angepaßt ist, miteinander verbunden. CHRISTUS, die Apostel sowie die Erzväter des Alten Testaments erhalten die Funktion von Vorbildern, soweit sie sich in bestimmten Situationen friedensfördernd verhalten haben; dementsprechend entwickelt COMENIUS Friedensstrategien nach in der Bibel vorgefundenen Mustern und Zitaten. Ganz im Sinne der christlichen Tradition ist für ihn selbstverständlich, daß Frieden unter den Menschen nicht zu haben ist ohne Frieden mit Gott. Denn „wenn einer bei den Menschen den Frieden sucht, ohne den inneren Frieden mit Gott erreicht zu haben, der wird sich selbst betrügen und keinen Frieden finden“ (COMENIUS 1977, 359). COMENIUS ist sich seiner (theologischen) Beweisführung so sicher, daß er glaubt, ihr könne sich kein Christ guten Willens entziehen (365). Wer dies trotzdem versuchen sollte, dem droht er mit den Warnungen und Prophezeiungen insbesondere des Alten Testaments (353f.).

Diese theologische „Beweisführung“ erfaßt jedoch nur eine Seite von COMENIUS' Friedensmanifest. Darüber hinaus enthält es eine sehr *realistische Analyse von Ursachen und Folgen des Krieges* sowie *Reflexionen über Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Schaffung von Frieden*. COMENIUS nennt zwei Arten von Kriegen: den Glaubens- und den Kolonialkrieg. Beide lehnt er ab, den Glaubenskrieg, weil mit ihm „eine von Gott nicht auferlegte, von Christus verbotene und erfolglose Sache“ vollführt werde, erst recht den aus rein ökonomischen Erwägungen geführten Kolonialkrieg, wie er ihn anhand des englisch-niederländischen Seekrieges unmittelbar vor Augen hatte:

„Wenn aber die Ursache dieses so gräßlichen Krieges (wie man dafürhält) in der Tat der Wetteifer und das Bestreben sind, sich gegenseitig die Schiffahrten zu fremden Völkern und hierauf die Märkte sowie den Gewinn zu entreißen, ist um so größere Schmach und Schuld, daß die christlichen Völker (die doch in Sitten, Weisheit und Religion so fein ausgebildet sind) so schonungslos miteinander um der Dinge des irdischen Lebens willen ringen . . .“ (351).

COMENIUS nimmt auch kein Blatt vor den Mund, den Raub „afrikanischen Goldes“, „amerikanischen Silbers“ und „der Edelsteine, der Perlen, der rein seidenen Stoffe und ähnlicher ergötzlicher Dinge der Asiaten“ beim Namen zu nennen, die seiner Ansicht nach Europa letztendlich in Form von Preisinflation und moralischem Verfall mehr geschadet als Nutzen gebracht haben (356f.). Interessanterweise schlägt er zur Konfliktlösung vor, die am Kriege nicht beteiligten europäischen Staaten zu Schiedsrichtern zu machen „über die Ursachen des Krieges als auch über die Art und Weise, wie er geführt wird, . . . und schließlich . . . über den Ausgang des Krieges“ (356), ein Vorschlag, der in der zeitgenössischen Friedensliteratur häufiger auftaucht.

Was aber konnte und sollte Erziehung zur Schaffung und Sicherung von Frieden beitragen, inwiefern läßt sich vom Ansatz einer *Friedenspädagogik* bei COMENIUS sprechen? Zunächst einmal war für ihn der Friede auf Erden nicht mehr nur abhängig von der Gnade Gottes, sondern auch vom *Wissen* der Menschen: „Sie kannten nicht den Weg des Friedens; deshalb waren bei den Völkern bis heute sowohl die Künste des Friedens als auch die des Krieges einem Labyrinth gleich, ein endloses Umherirren“ (344; vgl. SCHALLER 1971). Wendet man den in der „Pampaedia“ des COMENIUS entwickelten Grundsatz „Omnes, Omnia, Omnino“ auf diesen Bereich menschlichen Wissens an, ergibt sich daraus die Verpflichtung, alle Menschen über die Ursachen des Krieges und die Gebote des Friedens zu unterrichten; der „Engel des Friedens“ stellt unter diesem Aspekt ei-

nen entsprechenden Aufklärungsversuch dar, nämlich „mit *menschlichen* Gründen . . . den Haß gegen den Krieg und die Liebe zum Frieden einzuflößen“ (345). COMENIUS' friedenspädagogischer Ansatz bleibt jedoch nicht beim reinen Wissen stehen, sondern verbindet dieses mit der *Forderung nach einer neuen Ethik*. Da der Friede zwischen den Völkern seiner Auffassung nach in entscheidender Weise abhängig ist von den Verhaltensweisen der Menschen untereinander, rief er den in Breda versammelten Abgeordneten wie allen Christen zu: „Fanget bei Euch selbst an, in dieser eurer freundschaftlichen Versammlung danach . . . strebend, daß der Liebenden Zorn zur Erneuerung der Liebe führe“ (346). Darüber hinaus empfahl er die Beschwichtigung der „Raserei der Leidenschaften“ und Begierden, wobei er vor allem die Habsucht und den „Überfluß der Güter“ erwähnt (353f.) und sich damit gegen Erscheinungsformen der (früh-)kapitalistischen Wirtschaftsweise aussprach. – Zwar hat sich trotz dieser Kritik der Kapitalismus voll durchgesetzt, COMENIUS' Schrift „Der Engel des Friedens“ erinnert jedoch bis zum heutigen Tag an eine andere, als humanistisch zu bezeichnende Tradition, für die das Bemühen um „ein friedliches Zusammenleben aller Menschen, aller Völker und Konfessionen“ (ALT 1953, 26) oberstes Gebot war.

## 2.2 HERDERs sieben Friedensgesinnungen

In diese Traditionslinie gehört auch Johann Gottfried HERDER (1744–1803; vgl. CILLIEN 1979), der mehr als ein Jahrhundert später sieben elementare *Friedensgesinnungen als konstituierende Bestandteile von Humanität bzw. einer Erziehung zur Humanität* verstanden wissen wollte. Inzwischen war allerdings im Zuge von Aufklärung und Französischer Revolution die Frage des Friedens bzw. des ‚Ewigen Friedens‘ zu einem zentralen Thema der damaligen ‚bürgerlichen‘ Öffentlichkeit geworden, wobei vor allem KANTs Schrift „Zum Ewigen Frieden“ (1795) zahlreiche Diskussionsbeiträge auslöste (SCHULZ 1983, 159–180). Dabei wurde der *Friede* jetzt nicht mehr theologisch mit Altem und Neuem Testament, sondern *philosophisch vom Anspruch eines vernünftigen menschlichen Zusammenlebens her begründet*, dem Krieg und gewalttätige Auseinandersetzung widersprachen. Voraussetzung dafür war allerdings die Annahme, daß der Mensch – dank der ihm eigenen praktischen Vernunft – grundsätzlich als zu solch vernünftigem Zusammenleben befähigt angesehen wurde, wobei man der *Erziehung* die wichtige Funktion zuschrieb, *den Menschen zu immer vernunftgemäßerem Handeln anzuleiten* (KOCH 1973). Der Gedanke des Völkerfriedens bildete dementsprechend einen wichtigen Bestandteil des in der Französischen Revolution maßgeblichen Begriffes der Brüderlichkeit, sollte doch der Verbrüderungswille „vom eigenen Vaterland . . . (wenigstens in der Idee) . . . auf die andern Nationen“ übergehen „mit dem Ziel der allgemeinen Völkerversöhnung und des ewigen Friedens“ (SIEGEL 1930, 53). Nicht zu vergessen ist allerdings, daß die Sicherung des Friedens damals auch im Interesse der zu immer mehr wirtschaftlicher Macht gelangten Bourgeoisie lag, die „nicht nur durch die politische Zerrissenheit Deutschlands in ihrer Entwicklung gehemmt“, sondern „nicht weniger . . . durch die immerwährenden Kriege, die sich im Lande selbst abspielten“, „gestört“ wurde. Sie „brauchte Frieden, wenn sie zunächst die Aufgabe lösen wollte, einen nationalen Markt zu schaffen und den inneren Markt zu erobern“ (KÖNIG 1960, 105).

HERDER entwickelte sieben Friedensgesinnungen in der 10. Sammlung seiner „Briefe zu(r) Beförderung der Humanität“, die 1797 in Riga erschien. HERDER war damals bereits über 20 Jahre lang Hofprediger und Generalsuperintendent, also ranghöchster Geistlicher in Weimar und zugleich leitendes Mitglied des Konsistoriums, der obersten kirchlichen Verwaltungsbehörde des Fürstentums, die unter anderem auch für die Schulaufsicht zuständig war. Im Gegensatz zu dem – in führenden Staatsämtern – ebenfalls am Weima-

rer Fürstenhofs tätigen GOETHE stand HERDER der Französischen Revolution positiv gegenüber, ja sah mit ihr einen neuen Abschnitt der Geschichte beginnen. Seine, durch eingeschobene Gedichte, Balladen und Geschichten aufgelockerten (fiktiven) „Briefe zu(r) Beförderung der Humanität“ versuchen, Antworten auf die Revolutionsereignisse in Frankreich zu geben. Sie behandeln aktuelle Fragen aus Politik, Kunst, Naturgeschichte und Geschichte und in diesem Zusammenhang – im 117., 118. und 119. Brief – auch Krieg und Frieden (HERDER 1883, 255–274). Im 117. Brief analysiert HERDER zunächst die Grundsätze, auf denen „die meisten Kriege und Eroberungen aller Weltteile“ beruht haben bzw. nach denen Kriegführer zu ‚großen Männern‘ gemacht worden sind (255) und zeigt, daß sich diese Grundsätze kaum mit ethischen Maßstäben vereinbaren lassen. Als Korrektiv dazu stellt er im Rahmen von Gedichten und Balladen alternatives, ethisch orientiertes Handeln von Königen, Königinnen und Feldherren vor, u. a. eines Irokesen-Ältesten. Dieses Gedicht leitet über zum 118. Brief, in dem HERDER eine irokesische Mythe erzählt, derzufolge indianische Stämme der Westküste „ehedem“ einen von ihnen zur Friedensfrau erklärt hätten, deren Aufgabe war, über den Frieden der ‚Männer-Stämme‘ zu wachen (262ff.). Im 119. Brief schließlich umschreibt er „seine große Friedensfrau“ mit „nur Einem Namen: . . . allgemeine Billigkeit, Menschlichkeit, tätige Vernunft“ (267) und ordnet ihr folgende *sieben Friedensgesinnungen* zu (268ff.):

- „Abscheu gegen den Krieg“,
- „verminderte Achtung gegen den Heldenruhm“,
- „Abscheu (vor, W. K.) der falschen Staatskunst . . . , die den Ruhm eines Regenten und das Glück seiner Regierung in Erweiterung der Grenzen, in Erjagung oder Erhaschung fremder Provinzen, in vermehrte Einkünfte, schlaue Unterhandlungen, in willkürliche Macht, List und Betrug setzt“,
- „geläuterten Patriotismus“,
- „Gefühl der Billigkeit gegen andere Nationen“,
- Empörung „über Handelsanmaßungen“ und schließlich
- die Einsicht, „daß durchs Kriegsbeil nichts gewonnen, aber viel verheert wird“.

Zu fragen ist wiederum nach der *friedenspädagogischen* Relevanz von HERDERs „Briefen“. Dabei läßt sich zunächst, ähnlich wie für COMENIUS' „Engel des Friedens“, darauf hinweisen, daß diese insgesamt eine didaktische Absicht verfolgen und sich an ein breites (bürgerliches) Publikum gerichtet haben. Vor allem aber stehen sie in engem Zusammenhang mit HERDERs *Idee der Humanität*, die er im 27. seiner „Briefe“ mit den Begriffen „Menschheit, Menschlichkeit, Menschenrechte, Menschenpflichten, Menschenwürde, Menschenliebe“ umschreibt (HERDER 1881, 137). Dabei war sich HERDER durchaus im klaren darüber, daß die *Menschen erst noch entsprechender Bildung bedürften, bevor diese Idee ihr Denken und Handeln bestimmen würde*.

Denn „Humanität ist (zwar, W. K.) der Charakter unsres Geschlechts; er ist uns aber nur in Anlagen angeboren, und muß uns eigentlich angebildet werden. Wir bringen ihn nicht fertig auf die Welt mit; . . . denn eine Angelität im Menschen kennen wir nicht.“ HERDER wußte aber auch, daß, „wenn der Dämon, der uns regiert, kein humaner Dämon ist, . . . wir Plagegeister der Menschen“ werden (138).

Dies gilt insbesondere in bezug auf die *sieben Friedensgesinnungen*, die – wie HERDER am Beispiel der Koalitionskriege gegen Frankreich, aber auch der Teilungskriege gegen

Polen beobachten konnte – damals noch nicht im geringsten das Zusammenleben der Menschen leiteten.

HERDERS sieben Friedensgesinnungen haben bekanntlich weder Eingang in die Diskussion um humanistische Bildung gefunden, noch ist ihnen später Beachtung im Zusammenhang mit dem klassischen Bildungsideal geschenkt worden. Dies verwundert nicht, insofern die Diskussion über eine Erziehung des Menschen zum Vernunftgebrauch und damit zur Friedensgesinnung im Zuge des sich gegen Aufklärung und Französische Revolution ausbreitenden Konservatismus schon nach kurzer Zeit passé war und statt dessen erneut der Krieg zum ‚Vater aller Dinge‘ erklärt wurde wie beispielsweise bereits 1800 in Friedrich GENTZ' Version „Über den ewigen Frieden“. Alle Natur sei Kampf, und gerade der Krieg habe „den menschlichen Geist auf tausend Wegen entwickelt und gebildet“ als Ansporn zu „den wichtigsten Erfindungen in den Wissenschaften und Künsten, zur Ausbreitung, Erhöhung und Verfeinerung der Industrie“, zur Verbesserung der Verkehrsverhältnisse und generell zur „Erweiterung und Belebung jeder Art von menschlicher Tätigkeit“. Seine zerstörende Wirkung sei nur einzudämmen, in keinem Falle jedoch zu verhindern (zitiert nach SCHULZ 1983, 178). Eine solche Philosophie paßte in der Tat besser als die HERDERS zunächst zum preußischen, später zum preußisch-deutschen Machtstaat und hat dann auch – wie eingangs dargestellt – die Grundlage für Erziehung und Unterricht zumindest bis 1945 abgegeben.

### 3. Friedenspädagogische Konzepte und Bemühungen in der Weimarer Republik

Eine organisierte Friedensbewegung hat sich in Deutschland im Vergleich zu seinen westlichen Nachbarstaaten erst sehr spät, nämlich Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit der *Gründung der Deutschen Friedensgesellschaft*, entwickelt (vgl. RIESENBERGER 1985); von *friedenspädagogischen* Konzepten und Bemühungen kann man sogar erst für die Weimarer Zeit sprechen, was vor allem damit zusammenhängt, daß bis zum Ende des Ersten Weltkrieges entsprechende Aktivitäten im staatlich kontrollierten Erziehungswesen undenkbar gewesen wären. So hat die Pädagogenschaft insgesamt den preußisch-deutschen Machtstaat wie den Ersten Weltkrieg nahezu geschlossen mitgetragen, unterstützt und größtenteils auch nach 1918/19 mit ihren politischen Optionen der Vorkriegs- und Kriegszeit grundsätzlich nicht gebrochen (WEBER 1979). Selbst das Eintreten für eine Erneuerung von Schule und Erziehung im reformpädagogischen Geist war noch lange nicht identisch mit einer auf Frieden und Völkerversöhnung ausgerichteten Einstellung wie die nationalistische, militaristische, in diesem Falle sogar antisemitische Haltung des Begründers der deutschen Landerziehungsheime, Hermann LIETZ, zeigt (MEISSNER 1965, 63ff.).

Der Beginn einer Friedensbewegung innerhalb der Pädagogenschaft wie auch die *Entwicklung friedenspädagogischer Konzepte und Bemühungen* ist in ganz entscheidender Weise aufgrund von *Erfahrungen im Ersten Weltkrieg* in Gang gekommen und *durch die veränderten Macht- und Herrschaftsstrukturen der Weimarer Zeit* begünstigt worden. Schon

während des Krieges, vor allem jedoch seit dessen Ende haben Lehrer und Erzieher in zahlreichen Friedensorganisationen mitgearbeitet; darüber hinaus sind Frieden und Völkerverständigung Gegenstand von Kongressen und Tagungen verschiedener Pädagogenverbände, insbesondere auf internationaler Ebene, gewesen. So beschäftigten sich die freigewerkschaftlich organisierten sozialistischen Lehrer 1929 im Rahmen der von ihrem ‚Internationalen Berufssekretariat‘ regelmäßig veranstalteten „Internationalen Sommerhochschule“ mit dem Fragenkomplex „Schule und Weltfrieden“ (1930). Entsprechende Themen spielten auch auf den Veranstaltungen der vom Deutschen Lehrerverband mitbegründeten und mitgetragenen ‚Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände‘ eine wichtige Rolle (vgl. die Jahrbücher des Deutschen Lehrerverbandes von 1930 und 1931; RAEPPEL 1928). Schließlich haben friedenspädagogische Fragen auch bei den katholischen Lehrern und ihren Verbänden Beachtung gefunden, wie die Zeitschrift der katholischen Friedensbewegung: „Der Friedenskämpfer“ (1924–1932; 1924–1926 unter dem Titel „Katholische Friedenswarte“) ausweist. Unterstützung fanden solche Aktivitäten vor allem bei sozialdemokratischen und linksliberalen Politikern, auch bei dem – allerdings parteilosen – preußischen Kultusminister C. H. BECKER, der beispielsweise sein Eröffnungsreferat auf dem 1928 in Berlin veranstalteten Kongreß „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ unter das Thema „Internationaler Geist und nationale Erziehung“ stellte (BECKER 1928).

Über solche Aktivitäten von Lehrergruppen, Verbänden und Regierungsrepräsentanten hinausgehend hat es bereits in der Weimarer Zeit – explizit oder implizit – Ansätze von Konzepten einer Friedenspädagogik gegeben, die im folgenden näher erläutert werden sollen. Auffallend ist, daß bis zum heutigen Tag keiner der Pädagogen, die sich hier verdient gemacht haben und in der Regel auch in vorbildlicher Weise in der Friedensarbeit tätig gewesen sind, den sogenannten „Klassikern der Pädagogik“ zugerechnet wird (vgl. SCHEUERL 1979a, Bd. 2).

### 3.1 Friedrich Wilhelm FOERSTER: Friedenserziehung im Rahmen christlich-katholischer Erneuerung

Wenn überhaupt ein Friedenspädagoge der Weimarer Zeit auch heute noch einem größeren Publikum bekannt ist, dann ist es Friedrich Wilhelm FOERSTER. Bei Durchsicht der über ihn – schwerpunktmäßig noch in den fünfziger Jahren – erschienenen Veröffentlichungen stellt man allerdings fest, daß das Interesse seiner Rezipienten weniger auf seine friedenspädagogischen Aktivitäten, als vielmehr seine Bemühungen um eine Fundierung der Pädagogik auf christlich-katholischer Grundlage gerichtet war (ANTZ 1953; ANTZ / PÖGGELER 1955; PÖGGELER 1957). Dies, obwohl FOERSTER in seinen 1953 (a) erschienenen „Memoiren. Erlebte Weltgeschichte 1869 bis 1953“ den Kampf gegen den preußisch-neudeutschen Militarismus in den Mittelpunkt seiner autobiographischen Berichte und Reflexionen gestellt hat. Erst in jüngster Zeit, unter dem Einfluß der Friedensbewegung der achtziger Jahre, scheint auch der Antimilitarist und Friedenspädagoge FOERSTER an Aktualität zu gewinnen (KÜHNER 1983a, 1983b; DONAT 1987).



Friedrich Wilhelm FOERSTER (1869–1966) ist zweifellos ein Außenseiter gewesen. Geboren in Berlin als Sohn des bedeutenden Astronomen und Ethikers Wilhelm Julius FOERSTER, aufgewachsen in einem freidenkerisch, liberal und humanistisch-weltbürgerlich ausgerichteten Elternhaus, hat er schon früh kritische Distanz zu dem mit ‚Blut und Eisen‘ geformten Machtstaat BISMARCKs gewonnen und ist dementsprechend immer wieder angeeckt, zunächst bei seinen Lehrern, die er mit der Weigerung, „Deutschland, Deutschland über alles“ mitzusingen, schockierte, später bei der wilhelminischen Zensur, 1914 bei Münchner Oberlehrern, die ihn zum Vortrag eingeladen hatten und – konfrontiert mit seinen Anschauungen – protestierend den Saal verließen, sowie während des Krieges bei der Philosophischen Fakultät der Münchner Universität, die sich ebenfalls über seine ‚vaterlandslose‘ Gesinnung entrüstete und dem bayrischen Kultusminister empfahl, ihn – zur Strafe – für ein Jahr zu beurlauben. 1933 war er dann einer der ersten, dessen Bücher verbrannt und der selbst ausgebürgert wurde. So kam es, daß er insgesamt den größten Teil seines Lebens außerhalb Deutschlands verbrachte, und zwar zunächst vor allem in der Schweiz, in Frankreich, dann – auf der Flucht vor den Nazis – von 1940 bis 1963 in den USA und schließlich bis zu seinem Tode wieder in der Schweiz.

Friedrich Wilhelm FOERSTER ist einer der schärfsten *Analytiker des preußisch-neudeutschen Militarismus* gewesen (FOERSTER 1916, 1919, 1920, 1953a). Dessen Gefahr für Europa sah er vor allem darin, daß sich ihm sämtliche gesellschaftliche Bereiche sowie das gesamte geistige Leben – größtenteils freiwillig – unterordneten (1953a, 83 u. ö.). FOERSTER war einer der wenigen, die klar erkannten, daß der verlorene Weltkrieg noch längst nicht das Ende der imperialistischen Großmachtträume Deutschlands bedeutete, vielmehr schon seit Beginn der zwanziger Jahre die heimliche Wiederaufrüstung begann (402ff.). Deshalb sah er es als seine Aufgabe an, das befreundete Ausland entsprechend zu warnen. „Als STRESEMANN (1927) auf die Tribüne stieg, um der Versammlung (des Völkerbundes, W. K.) zu erklären, daß Deutschland vollkommen abgerüstet sei und sich entschlossen habe, dem Völkerbund beizutreten, fand jeder Delegierte auf seinem Pult eine große braune Broschüre mit dem Titel: ‚Le réarmement clandestin de l’Allemagne‘, die ihn darüber unterrichtete, daß der deutsche Außenminister vor der ganzen Welt die Unwahrheit sagte“, woraufhin STRESEMANN FOERSTER vor der internationalen Presse als ‚Lumpen‘ diffamierte (408); STRESEMANN hat sich dafür allerdings später entschuldigt. Bereits 1928 erklärte FOERSTER in einem Aufsatz für die Zeitschrift „Menschheit“, daß er „nicht zuletzt durch den vielsagenden Vorstoß und Erfolg HUGENBERGs zu der festen Überzeugung geführt worden“ sei, „daß die Entfesselung einer neuen europäischen Katastrophe durch den deutschen Nationalismus und Militarismus (dies Wort im Sinne einer ganzen Denkungsart genommen) gänzlich unabwendbar“ sei (268).

FOERSTER warnte das Ausland nicht nur vor der heimlichen Wiederaufrüstung Deutschlands, sondern im gleichen Zuge auch „vor jeder übereilten Abrüstung“ (1953a, 375), wie er überhaupt die Form des radikalen Pazifismus aus grundsätzlichen Erwägungen ablehnte. Hielt er es doch für eine „unwiderlegliche Tatsache“, daß „es eine gefährlich große Zahl von Menschen“ gibt, „die von der Bergpredigt her in keiner Weise beeinflussbar... und nur durch die elementaren Erziehungsmittel des Alten Testaments in Zaum zu halten“ sind (677). An dieser Stelle wird FOERSTERS *negatives Menschbild* sichtbar, das eng zusammenhängt mit seiner *christlich-katholischen Weltanschauung*, auf der auch seine Ethik und Moralpädagogik beruhen. Zwar analysierte er den neudeutschen Militarismus auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Struktu-

ren, darüber hinaus hielt er jedoch den Krieg für „tief . . . in der Menschennatur“ und d. h., in „der ungeheuren ideologischen und biologischen Gewalt der Leidenschaften“ „gewurzelt“. Friede wird uns deshalb „nur so weit geschenkt . . . , wie wir an der Übernatur teilnehmen . . . Der Friede muß aus dem Zentrum des christlichen Glaubens kommen, nur dann ist er dem Angriff gewachsen, der aus dem Sturmzentrum der diabolischen Welt heranbraust“ (FOERSTER 1953b, 325f.). So wie der Krieg nach FOERSTERs Auffassung in uns selber, im „Gegeneinandertreiben von Gut und Böse im Menschen“, in „unserer mitmenschlichen, nachbarlichen und familiären Zwietracht“, im „Nicht-auskommen-können mit dem Nächsten und Fernsten unserer Brüder“ begründet liegt, so muß *Friedenserziehung* „Angelegenheit der Schaffung der Geistherrschaft in jedem einzelnen Menschen“ sein; „folgen alle Menschen dieser Aufgabe, wird auch im Großen kaum Krieg entstehen können“ (PÖGGELER 1957, 297f.). Von diesen Prämissen her mußte für FOERSTER die *ethische Erneuerung im Sinne christlich-katholischen Glaubens oberstes Ziel jeder Friedenserziehung* sein. Nicht nur für die Erzieher, sondern vor allem auch für die politischen Mandatsträger forderte er die strenge Befolgung christlich-katholischer Grundsätze, sah er doch gerade in dem Abfall des politischen Katholizismus von den ihn leitenden Werten, in seinem Bündnis „mit den reaktionären Mächten und seiner oft unbegreiflichen Verleugnung des christlichen Erbgutes“ mit eine Ursache für die ungehemmten Entfaltungsmöglichkeiten des neudeutschen Militarismus (FOERSTER 1953a, 76). Diese Position hat FOERSTER Zeit seines Lebens leidenschaftlich und mit einem hohen Ausschließlichkeitsanspruch vertreten. Alternative Möglichkeiten zur Friedenssicherung und Friedenserziehung hat er nicht akzeptieren können, was sich in einem ausgeprägten, teilweise gefährlichen Antimarxismus, Antikommunismus und Antisozialismus niederschlagen hat (FOERSTER 1953a, 90ff., 628ff., 638f.), wie FOERSTER überhaupt – trotz seiner scharfsinnigen Analyse des neudeutschen Militarismus – groteske Fehleinschätzungen unterlaufen sind, wie etwa die positive Beurteilung der portugiesischen Militärdiktatur CARMORRAS und SALAZARs (547f.) oder die völlige Verkennung des amerikanischen Imperialismus im Korea-Krieg (572).

### 3.2 Elisabeth ROTTEN: Friedenspädagogik im Rahmen reformpädagogischer Erneuerung

Auch Elisabeth ROTTENs Engagement in der Friedensarbeit wie ihre friedenspädagogischen Bemühungen sind christlich begründet. Im Unterschied zu FOERSTER handelte es sich bei ihr jedoch um ein *undogmatisches, den Quäkern verwandtes, auf praktische Nächstenliebe und völlige Ablehnung von Gewalt hin ausgerichtetes Christentum*, das sich zugleich mit *Toleranz gegenüber anders begründeten friedenspädagogischen Ansätzen* verband.

Ähnlich wie FOERSTER ist auch Elisabeth ROTTEN (1882–1964; vgl. BLUME 1962; CORTI 1962; HECKMANN 1964; HIRSCH 1964; HERRMANN o. J.) entscheidend durch ihre Herkunft geprägt. Als Tochter von Auslandschweizern wurde sie in Berlin geboren und von Kind auf an den Umgang mit und die Unterstützung von Menschen verschiedenster Nationalität gewöhnt. Nach dem frühen Tod des Vaters lebte sie zusammen mit ihrer Mutter abwechselnd in Deutschland und in der

Schweiz, so daß sie eigentlich zwei Heimatländer hatte. Während des Ersten Weltkrieges baute sie in Berlin gemeinsam mit Friedrich SIEGMUND-SCHULTZE, einem führenden Repräsentanten des Internationalen Versöhnungsbundes, die „Auskunfts- und Hilfsstelle für Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland“ auf (ROTTEN 1916) und arbeitete dabei eng mit dem Roten Kreuz zusammen; vor allem kümmerte sie sich um die durch den Kriegsausbruch von 1914 zwischen die Frontlinien geratenen Kinder. Ebenfalls noch während des Ersten Weltkrieges war sie an der Gründung der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit beteiligt und arbeitete im Bund Neues Vaterland führend mit. Auch in der Weimarer Zeit gehörte ihr Engagement der Friedensarbeit, darüber hinaus fand sie noch Zeit, eine Reihe von Versuchsschulen wie beispielsweise Wilhelm BLUMEs Schulfarm Insel Scharfenberg in Berlin ideell und materiell zu unterstützen (BLUME 1962). 1934 mußte sie Deutschland verlassen; seitdem lebte sie in Saanen im Berner Oberland, von wo aus sie jedoch bis ins hohe Alter hinein trotz schwacher Konstitution und schlechter Gesundheit zahlreiche Vortragsreisen durchführte und vielfältige Arbeitskontakte unterhielt. Von ihren Nachkriegsaktivitäten sei nur noch die Gründung des Kinderdorfes „Pestalozzi“ in Trogen (Halbkanton Appenzell) erwähnt (1945/46), mit dem sie besonders kriegsgeschädigten Kindern unterschiedlicher Nationalität half und damit ein weiteres Stück praktischer Friedensarbeit leistete (ROTTEN 1945).

So wichtig die Beiträge Elisabeth ROTTENS in verschiedenen Friedensorganisationen sowie der praktischen Friedensarbeit gewesen sind und so sehr sie sich damit allein schon einen festen Platz in der Geschichte der Friedensbewegung verdient hat, so interessant ist für unseren Zusammenhang darüber hinaus ihr spezifischer friedenspädagogischer Ansatz. Im Unterschied zu FOERSTER basierte dieser auf einem *positiven Menschenbild*; *Krieg wie Zwietracht zwischen den Menschen* wurden von ihr nicht als Ergebnis einer Veranlagung zum Bösen gesehen, sondern vielmehr als *Produkt falscher Erziehung*. Deshalb war für sie die pazifistische Weltanschauung „zuerst und zutiefst . . . ein psychologisches Problem“. Sah sie doch in der militaristischen Haltung eine Art Kompensation eigener Schwäche und umgekehrt in der pazifistischen eine Art innerer Stärke: den „Willen zur Kraft statt des Willens zur Macht, der im Grund doch nur eine Flucht aus innerer Ohnmacht ist; das stolze Selbstvertrauen in die Sieghaftigkeit des reinen Mittels; das Wagnis, aus dem Eigensten der Seele zu schöpfen, anstatt sich auf einen äußeren Apparat der Gewalt zu stützen, der eines Tages wie ein Kartenhaus zusammenstürzen kann und wird“ (ROTTEN 1920, 18). Das Gelingen einer solchen *Erziehung* war für sie nicht so sehr eine Frage von „Methoden mehr oder weniger und gewaltloser Erziehung“, als vielmehr *grundsätzlich* davon abhängig, inwiefern es gelang, die „*Seelenkräfte*“ des Kindes zu „erschließen“, zu „lösen“ und ihrer *schöpferischen Bestimmung* zuzuführen sowie das „*Du in der anvertrauten Seele*“ zu „erfüllen“ und zu „bejahen“ anstatt – wie in der herkömmlichen Schule – die „Seele“ des Kindes „nach Maß und Weisung von außen“ zu ‚biegen‘ und damit Gewalt auf sie auszuüben (ROTTEN 1922, 3).

Bei der Suche nach entsprechenden Konzepten kamen Elisabeth ROTTEN von Anfang an ihre internationalen Kontakte zugute, durch die sie eine Vielzahl reformpädagogischer Ansätze des In- und Auslandes kennenlernte, die in diese Richtung gingen. Man muß es ihr als besonderes Verdienst anrechnen, diese vielfältigen Ansätze koordiniert, zwischen ihren Vertretern intensive Kontakte hergestellt und sie auf das Ziel der Friedenserziehung hin gelenkt zu haben. Dazu diente ihr zunächst eine im Rahmen der Deutschen Liga für Völkerbund geschaffene Pädagogische Abteilung (ROTTEN 1920) mit einer von ihr herausgegebenen „Internationalen Erziehungsrundschau“ (Beilage zur „Neuen Erziehung“ 2, 1920 – 2, 1921), dann seit 1921 der von ihr gemeinsam mit Beatrice ENSOR (London)

und Adolphe FERRIÈRE (Genf) gegründete „Internationale Arbeitskreis“ (später: „Weltbund“) „für Erneuerung der Erziehung“ (RÖHRS 1977), dessen „Deutsche Mittelstelle“ (später: „Deutsche Sektion“) sie leitete und dessen Ideen sie im Rahmen der von ihr – seit 1927 gemeinsam mit Karl WILKER – herausgegebenen Zeitschrift: „Das Werden Zeitalter“ (1922 bis 1933) nach außen hin zu verbreiten suchte.

Elisabeth ROTTENS *Konzept der Friedenserziehung* läßt sich in den „Grundsätzen“ des „Weltbundes“, die in jedem ersten Quartalsheft des „Werdenden Zeitalters“ abgedruckt waren, deutlich wiederfinden (z. B. Das Werden Zeitalter 5, 1926, 65). Als „wesentliches Ziel aller Erziehung“ wurde dort gefordert, „das Kind bereit zu machen, der Überlegenheit des Geistes über das Stoffliche und der Verwirklichung dieses Geistes im täglichen Leben zu dienen.“ „Die Erneuerung der Erziehung“ sollte sich deshalb, unabhängig von spezifischen Ausformungen, darauf richten, „die geistige Kraft im Kinde zu wahren und zu erhöhen“ (1. Grundsatz). Der 7. Grundsatz wies ausdrücklich auf die friedenspädagogische Konsequenz einer solchen Erziehung hin, nämlich „im Kinde . . . den künftigen *Gemeindegänger, Volksgenossen und Weltbürger*“ heranzubilden, „der seinen Dienst für den *Nächsten*, für sein *Volk* und die *Menschheit* erfüllt“, „den Menschen in ihm“ zu „befreien“, „der, seines eigenen Menschentums bewußt, dieses in *jedem* anderen ehrt“ (Hervorhebungen W. K.). Darüber hinaus bot der „Weltbund“ direkte Möglichkeiten der *Völkerverständigung*, insofern er „Beziehungen“ und „ein wachsendes Gefühl innerer Zusammengehörigkeit zwischen Lehrern und anderen, die diese Erziehungsideen teilten, in allen Ländern der Welt“ herstellte. Dazu dienten insbesondere die alle zwei Jahre stattfindenden Kongresse des „Weltbundes“ sowie dessen Zeitschrift, das „Werdende Zeitalter“, die parallel zur deutschen auch noch in einer englischen und französischen Ausgabe erschien. 1925 fand der 3. Kongreß des Weltbundes zum Thema: „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“ in Heidelberg statt; Redner waren unter anderen Martin BUBER und Alfred ADLER, denen Elisabeth ROTTENS friedenspädagogisches Konzept besonders nahestand, wie ihr Kommentar zu ADLER verdeutlicht:

„Wenn das Ziel der individualpsychologischen Lebensanschauung ist: ‚Verstärkter Wirklichkeitsinn, Verantwortlichkeit und Ersatz der latenten Gehässigkeit durch gegenseitiges Wohlwollen, die aber ganz nur zu gewinnen sind durch die bewußte Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls und durch den bewußten Abbruch des Strebens nach Macht‘, so drückt dies ganz und gar die Überwindung der Gewalt durch die aufbauenden und schöpferischen Kräfte der Liebe aus, die uns Ausgangspunkt und Ziel der Erziehung ist“ (ROTTEN 1926, 3).

Enge Beziehungen unterhielt sie auch zu Maria MONTESSORI, die damals ganz ähnliche friedenspädagogische Überlegungen entwickelte und unter anderem vor dem Völkerbund in Genf vorgetragen hatte (KRAMER 1977, 293; MONTESSORI 1971).

Zweifellos haben Elisabeth ROTTEN, Maria MONTESSORI und viele andere im „Weltbund“ zusammengeschlossene Reformpädagogen der Erziehung ein hohes Maß an Verantwortung für die Sicherung des Friedens sowie die Veränderung des nationalen und internationalen Lebens in Richtung auf ein friedfertiges Miteinander zugesprochen. Die Frage, die sich dabei allerdings stellt, ist zum einen, wie die Erzieher, die ja in der Regel noch unter den alten Gewaltverhältnissen erzogen worden waren, auf die neue Aufgabe vorbereitet werden sollten, und zum anderen, ob sich eine solche ‚gewaltfreie‘ Erziehung

im Rahmen der bestehenden, auf Gewalt basierenden Gesellschaft und Kultur überhaupt realisieren ließ. Aus dem Rückblick hat es den Anschein, als ob den realen gesellschaftlichen Verhältnissen als *Rahmenbedingungen des Erziehungsprozesses* sowie *den darin sozialisierten Erziehern und Lehrern* als Trägern der ‚neuen‘ Erziehung zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Nur so ist es zu erklären, daß beispielsweise Maria MONTESSORI viele Jahre lang mit MUSSOLINI und dem Faschismus paktierte, ohne sich über deren menschenverachtende und den Frieden gefährdende Gewaltpolitik klar zu werden (KRAMER 1977, 284ff.).

Ähnliches gilt für eine Reihe von Reformpädagogen in Deutschland, nicht jedoch für Elisabeth ROTTEN, die sich in zahlreichen Friedensorganisationen politisch betätigte. Nach 1945 enthielten ihre Beiträge häufiger Stellungnahmen zu konkreten politischen Ereignissen, sei es zu den Erfahrungen mit dem Faschismus, sei es zum Rüstungswettlauf. Dabei hat sie allerdings an ihrem *friedenspädagogischen Konzept der gewaltfreien, das Du ernstnehmenden ganzheitlichen Erziehung im Sinne der Reformpädagogik* grundsätzlich festgehalten und sich davon letztendlich auch größere politische Wirksamkeit versprochen als beispielsweise von einem besonderen Unterrichtsfach „Politik“, wie es Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre verstärkt gefordert wurde (ROTTEN 1961).

### 3.3 Paul OESTREICH: Friedenserziehung im Rahmen kultureller Erneuerung

Einen ähnlich hohen Anspruch an die Erziehung, letztendlich jedoch mit stärker gesellschafts- und kulturbezogener Akzentuierung, enthält das friedenspädagogische Konzept Paul OESTREICHs, dessen Wirken in engem Zusammenhang mit dem Bund Entschiedener Schulreformer gestanden hat. Im Unterschied zu FOERSTER und ROTTEN stammte er nicht aus großbürgerlichem, sondern kleinbürgerlich-handwerklichem Milieu, er selbst sprach sogar von seiner „proletarischen“ Herkunft. Sein *Pazifismus* war nicht christlich, sondern *sozialistisch begründet*.

Paul OESTREICH (1878–1959; BÖHM 1973; KEIM 1987) wurde im ostpommerschen, heute polnischen Kolberg an der Ostsee als Sohn eines Tischlers geboren und wuchs in beengten Verhältnissen auf. Jugend- und Schulzeit waren für ihn zugleich Leidenszeit. Zwar konnte er eine höhere Schule besuchen, mußte jedoch schon früh seine Eltern bei ihrer Arbeit unterstützen, so daß er die Differenz zu seinen durchweg gut situierten Mitschülern schmerzlich empfand. Im Unterschied zu vielen anderen „Aufstieglingen“ paßte er sich jedoch an das Milieu, das er durch seine Schulbildung kennenlernte, nicht an, sondern rebellierte dagegen, und zwar zeitlebens. Seine politischen Überzeugungen entwickelten sich in der Vorkriegs- und Kriegszeit, wobei er zunächst in Friedrich NAUMANNs „Nationalsozialen Verein“ mitarbeitete und dann mehr und mehr zum überzeugten Sozialisten wurde, als der er zuletzt der SPD, nach 1945 der KPD angehörte, ohne sich parteipolitischen Dogmen zu beugen. Zur gleichen Zeit entwickelte er sich zum radikalen Pazifisten und betätigte sich schon während des Krieges im „Bund Neues Vaterland“ sowie der „Zentralstelle Völkerrecht“; nach dem Ersten Weltkrieg arbeitete er unter anderem in der Deutschen Friedensgesellschaft an führender Stelle mit.

Paul OESTREICHs friedenspädagogische Tätigkeit ist vor allem mit dem von ihm mitbegründeten und später maßgeblich geprägten Bund Entschiedener Schulreformer verbunden gewesen. In ihm hatte sich 1919 eine Gruppe fortschrittlicher Oberlehrer (Studienräte) zusammengeschlossen, die im Philologenverband damals keine Möglichkeit mehr sahen, ihre reformerischen Vorstellungen durchzusetzen. Stand dabei anfangs die Umgestaltung des höheren, bald schon des gesamten Schulwesens

im Mittelpunkt, so zielte die Arbeit des Bundes ab Mitte der zwanziger Jahre zunehmend auf eine Erneuerung sämtlicher Bereiche von Erziehung, ja des kulturellen Lebens überhaupt, was sich sowohl in seiner Umbenennung in „Volksbund für Neue Erziehung“ als auch seiner Öffnung für Lehrer sämtlicher Schulformen, später sogar für alle an Erziehungsfragen Interessierte niederschlug. Von Anfang an haben friedenspädagogische Fragen in der Arbeit des Bundes eine wichtige Rolle gespielt. Bereits auf seiner ersten Tagung im Herbst 1919 in Berlin (OESTREICH 1920) wurden zwei Vorträge zu den Themen „Pazifismus und Schule“ sowie „Friedenspädagogik“ gehalten, letzterer von Elisabeth ROTTEN, die zu OESTREICH und dem Bund intensive Kontakte unterhielt. Friedenspädagogische Themen spielten auch auf späteren Kongressen sowie bei anderen Veranstaltungen der „Entschiedenenen“ eine wichtige Rolle, nicht zuletzt übernahm OESTREICH selbst zahlreiche Vorträge mit pazifistischer und friedenspädagogischer Thematik (KEIM 1987). So bezeichnete sich der Bund zu Recht als „kulturell-pazifistische Vereinigung“ und war Mitglied im deutschen Friedenskartell, einem mehr oder weniger lockeren Zusammenschluß zahlreicher pazifistischer Verbände der Weimarer Zeit. Bei der Vorbereitung und Ausrichtung des 23. Weltfriedenskongresses in Berlin kam es sogar zu einer intensiven Zusammenarbeit des Bundes mit der Deutschen Friedensgesellschaft, die sich überhaupt zahlreiche führende Pazifisten der Weimarer Zeit mit Vorträgen bei den Entschiedenenen Schulreformern engagierten.

Ähnlich wie Friedrich Wilhelm FOERSTER und Elisabeth ROTTEN ging auch OESTREICH davon aus, daß Fortschritte in Richtung auf Friedensgesinnung und Völkerverständigung weder allein von politischen Verhandlungen noch von besonderen Methoden gewaltloser Erziehung oder spezifischen Inhalten der politischen Bildung bzw. des Geschichtsunterrichts zu erwarten seien, obwohl er die Bedeutung des letzteren keineswegs unterschätzte. Für vordringlich hielt er jedoch die *Erkenntnis*, daß *Unfriede und Krieg Produkte einer spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Verfaßtheit als Folge des Industrialisierungsprozesses* waren. Diese Verfaßtheit der Menschen wurde von ihm gelegentlich auch mit den Begriffen „Kulturlosigkeit“ bzw. „Unkultur“ umschrieben (OESTREICH 1970, 17ff.). Offensichtlich ist OESTREICH zu dieser Analyse sowohl durch die Kulturkritik NIETZSCHEs und LAGARDEs als auch sozialistischer Autoren wie MARX, BERNSTEIN und KAUTSKY angeregt worden. Der Erziehung wollte er die *Aufgabe* übertragen, diesen *kulturlosen Zustand zu überwinden* und an der *Schaffung einer neuen „Volkskultur“* (OESTREICH 1923) mitzuarbeiten; diese sollte zugleich „Menschheitskultur“ und damit Garant von Völkerverständigung und Frieden, ihr Träger dementsprechend der „brüderliche Mensch“ sein (OESTREICH 1970, 15ff.). Wie dieser allerdings aussehen sollte oder gar zu erziehen war, bleibt bei OESTREICH ebenso unklar wie die von ihm anvisierte neue Kultur, womit zugleich eine zentrale Schwäche des OESTREICHschen Ansatzes zutage tritt, nämlich seine begrifflich verschwommene, dem Stil expressionistischer Prosa nahestehende Sprache, die wenig zur Analyse bestehender gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse oder zur Anleitung einer gesellschaftsverändernden Praxis taugt. Deutlichere Konturen gewinnt lediglich das Schulreformmodell OESTREICHs und des Bundes, das er programmatisch als „Schule zur Volkskultur“ bezeichnete (so der Titel von OESTREICH 1923). Diese sollte zugleich Einheits-, Lebens- und Produktionsschule sein; *Einheitsschule*, weil sie die Trennung der herkömmlichen Schulformen aufhob, *Lebensschule*, weil sie nicht nur Bücherwissen, sondern die Vertrautheit mit der konkreten Lebenswirklichkeit intendierte und *Produktionsschule*, weil sie Kopf- und Handarbeit miteinander verband. OESTREICH hat sie allerdings nirgends erprobt, ja, sich sogar strikt gegen Schulversuche, die andere Mitglieder des Bundes wie ins-

besondere Fritz KARSEN durchführten, ausgesprochen, weil er von ihnen eine Verwässerung seiner Ideen befürchtete. Statt dessen hoffte er, auf dem Wege der Bundesarbeit eine breite Öffentlichkeit für sein Konzept zu gewinnen, was angesichts der Mehrheitsverhältnisse in Weimar als aussichtslos erscheinen mußte. 1933 wurden seine Aktivitäten durch die Nazis gewaltsam abgebrochen, der „Bund“ aufgelöst, er selbst zeitweise inhaftiert. Nach der Entlassung arbeitete OESTREICH im Widerstand mit; nach 1945 hat er seine pazifistische wie friedenspädagogische Tätigkeit zunächst in West-, später in Ost-Berlin fortzusetzen versucht.

### 3.4 Siegfried KAWERAU: Friedenserziehung im Rahmen eines neuen Geschichtsunterrichts

Wie OESTREICH ist auch Siegfried KAWERAU Gründungsmitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer gewesen. Anders als die bisher behandelten Pädagogen, deren friedenspädagogische Ansätze mehr oder weniger auf einer grundsätzlichen Ebene angesiedelt waren, hat sich KAWERAU besonders mit einem *Teilbereich friedenspädagogisch relevanter Praxis, dem Geschichtsunterricht*, beschäftigt, dessen Inhalte und Formen kritisch analysiert sowie Wege und Möglichkeiten zu seiner Reform aufgezeigt.

Siegfried KAWERAU (1886–1936; KAWERAU 1928; EHRENTREICH 1977; HUH 1978; NEUNER 1980; LÜTGEMEIER-DAVIN 1983, 213–228) stammte aus einer streng protestantischen Pfarrer- und (Ober-)Lehrerfamilie, wurde kaiser- und krichentreu erzogen und machte – wie viele andere Pazifisten seiner Generation – die entscheidenden Erfahrungen seines Lebens im Ersten Weltkrieg. 1914 noch begeisterter Kriegsteilnehmer, wurde er vor Verdun zum Kriegsgegner und Gesellschaftskritiker. Er engagierte sich im Bund der Kriegsdienstgegner sowie der Deutschen Liga für Menschenrechte, trat aus der Kirche aus, schloß sich der SPD an und beteiligte sich mit Paul OESTREICH an der Gründung des Bundes Entschiedener Schulreformer, zu dessen führenden Köpfen er bis zu seinem – aufgrund persönlicher Differenzen mit Paul Oestreich erfolgten – Austritt im Jahre 1925 gehörte. Während dieser Zeit war er als Lehrer mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Latein, seit 1927 als Schulleiter an verschiedenen höheren Schulen in Berlin tätig; nebenher vertrat er die SPD als Stadtverordneter und gehörte der Charlottenburger Schuldeputation als Mitglied an. 1933 wurde er aus dem Schuldienst entlassen und zeitweise inhaftiert; 1936 starb er – erst 50jährig – „an Lungenkrebs und wohl auch an den Auswirkungen der Mißhandlungen während seiner Gefängniszeit“ (NEUNER 1980, 218).

Bereits auf der ersten Tagung der Entschiedenen Schulreformer, der sogenannten „Herrenhaus“-Tagung im Oktober 1919 in Berlin, gab KAWERAU in einem Vortrag zum Thema: „Pazifismus und Schule“ eine – auf den eigenen Schulerfahrungen basierende – glänzende Analyse der militaristischen Tradition der höheren Schule im Kaiserreich:

„Von Gott und Vaterland ist zu uns geredet worden, von den Heroen LUTHER und BISMARCK, besonders aber von den Herrschern, von WILHELM I., dem Gründer dieser Anstalt, und von seinem Enkel WILHELM II. Man hat uns gesagt, das Christentum verbiete den Mord, man hat uns gesagt, die Vaterlandsverteidigung gebiete den Mord. Man hat alles so schön mit Redewendungen umspinnen, man wußte soviel ‚Wenn‘ und ‚Aber‘, daß wir völlig eingeschlafert wurden . . . Eigentlich pazifistische Gedankengänge erreichten unsere Hirne nicht, tauchte derartiges am Horizont auf, so wurde es sofort mit dem Fluch der Lächerlichkeit verscheucht.“ Ich konnte mir „die Verhältnisse gar nicht

anders denken, als daß die Deutschen immer brav und fromm gewesen, die bösen Feinde uns aber stets gekränkt und verleumdet hätten. Ich war entschlossen, den Erbfeind, die Franzosen, besiegen zu helfen, falls er sich wieder einmal ‚erdreisten‘ sollte . . . Das Nationale, das Patriotische war das Selbstverständliche, das einfach außerhalb jeglicher Diskussion stand“ (KAWERAU 1920, 63f.).

In den folgenden Jahren hat KAWERAU dann in einer Reihe von Büchern und Artikeln für die von ihm mit herausgegebene ‚Bundes‘zeitschrift „Die Neue Erziehung“ vor allem den herkömmlichen Geschichtsunterricht einer umfassenden Analyse unterzogen. Schon 1921 stellte er dabei resigniert fest, daß, wer da glaube, aus den Kreisen der Geschichtslehrer „komme eine entschiedene Reform“, sich gewaltig irre. Es werde „weiter gepaukt“ und vor allem im nationalistischen Geist unterrichtet (Die Neue Erziehung 3, 1931, 293). Sehr genau sah KAWERAU die dabei *wirksamen Mechanismen als Folge militaristischer und chauvinistischer Sozialisation der Lehrerschaft*, die auch nach 1918/19 fortwirkte. So attestierte er dem Geschichtslehrer immer noch einen „in der Regel . . . nach Bedarf wechselnden Standpunkt“:

„Einmal ist's der ‚große Mann‘, der die Geschichte macht, z. B. FRIEDRICH DER GROSSE; dann ist's ‚das Volk‘, das Geschichte macht, z. B. das preußische Volk, das den großen NAPOLEON zwingt; der eine unternimmt *Raubkriege*, und zwar der Angehörige des *andern* Volkes, z. B. LUDWIG XIV.; der andere verrichtet *Kulturtat*, wenn er große Landstücke an der Grenze mit dem Recht des Stärkeren in Besitz nimmt, z. B. FRIEDRICH DER GROSSE bei der polnischen Teilung – der Angehörige des *eigenen* Volkes – und hilft keine andere Erklärung, dann ist's der liebe Gott, die Vor-sehung, das Schicksal oder wie sonst der Regisseur heißt“ (KAWERAU 1925, 455, Hervorhebungen im Original).

Damit mußte die in Art. 148 der Reichsverfassung geforderte Erziehung zur Völkerverständigung von vornherein zum Scheitern verurteilt sein. Hätte sie doch ein „Gefühl für die Fragen internationalen Ranges, für Völkerbund und Völkerrecht, für einen Standpunkt übervölkischer Gerechtigkeit, für ein Verhalten internationalen Taktes“ erfordert, das aufgrund des eigenen überzogenen nationalistischen Standpunktes beim deutschen Geschichtslehrer damals in der Regel so gut wie nicht entwickelt war: „Er kennt die Psyche anderer Völker nicht, er weiß nichts von einer Schau über die Kulturen hin, er steht in borussischer Befangenheit mit der ganzen Eingebildetheit des europäischen Herrenmenschen“ (KAWERAU 1925). Dies wirkte sich nicht nur auf die Entwicklung nationalistischer Stereotypen sowie von Feindbildern in bezug auf die europäischen Nachbarn aus, sondern prägte auch die Wahrnehmung des andersdenkenden oder auch nur andersrassischen Mitbürgers als politischen bzw. rassischen Gegner oder sogar Todfeind, wie die zahlreichen politischen Morde in den zwanziger Jahren zeigen. Angesichts der Ermordung Walter RATHENAU's im Juni 1922 beklagte KAWERAU deshalb zu Recht, daß höhere Schulen und Universitäten nach dem Ersten Weltkrieg nicht von „solchen Elementen“ gesäubert worden seien, „die da bewußt die Seelen der Kinder mit Haß- und Mordgedanken vergiften“ (Die Neue Erziehung 5, 1923, 123).

Neben den *Geschichtslehrern* waren es vor allem die *Geschichtsbücher*, mit Einschränkungen auch die *Geschichtslehrpläne*, die KAWERAU *für den fortwirkenden Chauvinismus und Militarismus verantwortlich* machte. Auch an ihrer Grundtendenz hatte sich offensichtlich nur wenig geändert. So kam er in bezug auf das von Bernhard KUMSTEL-



LER unter anderem bei Quelle & Meyer in Leipzig zuerst 1923, später in weiteren Auflagen herausgegebene „Geschichtsbuch für die deutsche Jugend“ aufgrund einer ausführlichen Analyse in der Neuen Erziehung (5, 1923, 179–185) zu folgendem Fazit:

„Nicht (nur, W. K.) weil dieses Buch der Reichsverfassung ins Gesicht schlägt, die da einen Unterricht ‚im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung‘ verlangt, sondern (auch, W. K.) weil dies Buch, geboren aus borussischem Machthunger, die Einheit Deutschlands, das Erbe KANTs und GOETHEs, die sittliche Gesundung der deutschen Jugend gefährdet, darum lehnen wir es ab. Giftgrün wie sein Umschlag ist der Geist, der aus ihm ätzend aufsteigt“ (185).

Um wenigstens eine Vorstellung zu geben, wie recht KAWERAU mit seinem Urteil hatte, sei zunächst der Schlußabsatz zum Ausgang des Ersten Weltkrieges zitiert, und zwar aus der späteren Auflage von 1926:

„Graue Novemberschleier legten sich trauernd um dieses Ende eines unvergleichlich heroischen Ringens, in dem der Deutsche in echt germanischer Kämpferfreude und Opferwillen, in echt preußischer Pflichterfüllung, seiner Vorfahren wert, Tod und Teufel getrotzt hatte“ (KUMSTELLER 1926, 164).

Ganz offensichtlich ist dieser Text nicht auf Friedensgesinnung, sondern auf Verherrlichung des Krieges abgestellt. Dementsprechend werden andere Völker, andere Rassen (Afrikaner) oder auch der politische Gegner als bedrohliche Feinde aufgebaut. So wird der Bolschewismus als „etwas Russisches, Urrussisches“ charakterisiert, dessen Merkmale die „Wonne am Zerstören und Martern“, der „Radikalismus des Denkens und Grübelns“ sowie die „Aufopferung für eine Idee“ sind. Da verwundert es kaum mehr, daß am Ende dieses Absatzes nur noch die blanke Angst vor dem vermeintlichen Feinde bleibt:

„Ungeschwächt ist die Werbekraft des Bolschewismus in Europa und Asien; sogar unter den schwarzen Minenarbeitern in Transvaal macht er sich bemerkbar. Wird er wirklich die Weltrevolution entfachen und den Kapitalismus überwinden? Das ist eine der vielen Schicksalsfragen Europas“ (176f.).

Es ist das Verdienst KAWERAUS, dieses und viele andere Geschichtsbücher immer wieder kritisch durchmustert und deren Tendenz zur Völkerverhetzung und Kriegsverherrlichung an den Pranger gestellt zu haben. 1927 faßte er seine zahlreichen Analysen in einer „Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923“ zusammen, über deren Tendenz Alfred KERR in einem Vorwort treffend sagt: „Schluß mit dem Verklagen des Drüben, dem Vertuschen des Hüben“ (KAWERAU 1927, 2); sie ist auch heute noch mit Gewinn zu lesen und stellt in gewissem Sinne ein Pendant zu der von Caspar KUHLMANN 1982 vorgelegten Analyse neuerer Schulgeschichtsbücher dar.

KAWERAU beschränkte sich nicht darauf, den herkömmlichen Geschichtsunterricht der Weimarer Zeit zu kritisieren – so verdienstvoll dies allein schon war, sondern bemühte sich darüber hinaus auch um dessen *Reform im Geiste der Weimarer Verfassung* und d. h. *im Sinne von Aufklärung und Völkerverständigung*. Davon zeugt bereits sein Engagement bei den Entschiedenen Schulreformern, wo er bis zu seinem Ausscheiden 1925 viele Aktivitäten in dieser Richtung entwickelte. Höhepunkt war zweifellos die vom Bund veranstaltete Internationale Geschichtstagung im Oktober 1924, deren Vorbereitung und Durchführung ganz in KAWERAUs Händen lag. Die Planungsphase fiel dabei gerade in

die Zeit des Ruhrkampfes, während derer der Haß insbesondere gegen Frankreich groß war, so daß die von KAWERAU ausgesprochenen Einladungen an französische Kollegen auf großen Widerstand stießen (KAWERAU 1925, 11). „Als der Bund für seine Tagung um die Räume der Berliner Universität bat“, lehnte deren Rektor diesen Antrag mit der Begründung ab, „die Universität sei nicht der geeignete Rahmen für die Geschichtstagung des Bundes“ (5), so daß man ins Schöneberger Rathaus ausweichen mußte. Dieses Beispiel zeigt, wie schwer es Pazifisten und friedenspädagogisch engagierte Schulreformer in der Weimarer Zeit – trotz des Art. 148 – immer noch hatten! Auf der Tagung selbst trafen sich dann Historiker und Geschichtsdidaktiker aus aller Welt, die durch das gemeinsame Ziel der Völkerverständigung miteinander verbunden waren. Sie bemühten sich drei Tage lang um „die Grundlagen der Geschichtsbetrachtung und die sich daraus ergebenden Grundsätze für einen zeitgemäßen Geschichtsunterricht“, wobei der ganze dritte Tag der Unterrichtspraxis gewidmet war (Die Neue Erziehung 6, 1924, 688; KAWERAU 1925).

KAWERAU hat selbst auch ein geschichtsdidaktisches Konzept vorgelegt, das auf einer Art „soziologischen Behandlung der (geschichtlichen) Tatsachen“ basierte (KAWERAU 1921a, Iff.; 1924b). Danach sollten die Schüler – statt Zahlenreihen, insbesondere von Herrschergestalten und Kriegen, zu pauken – sich unter Anleitung des Lehrers Zusammenhänge erarbeiten und d. h., Einsichten in gesellschaftliche Strukturen, Entwicklungen etc. gewinnen. Als Grundlage hierzu dienten KAWERAU „Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart“ (KAWERAU 1921a), in denen er die wichtigsten Daten zu den verschiedenen Bereichen der wirtschaftlichen Entwicklung, der sozialen Zustände und Bewegungen, des geistigen Lebens, der innerstaatlichen Organisation und der auswärtigen Politik übersichtlich nebeneinander gestellt hatte. Dieses Konzept, das in Ansätzen an entsprechende Bemühungen der Geschichtsdidaktik in den späten sechziger und den siebziger Jahren erinnert, wirkt auch heute noch ungemein aktuell. Für unseren Zusammenhang sind vor allem seine *friedenspädagogischen Intentionen* beachtenswert, die auf die Durchbrechung des Teufelskreises von Chauvinismus und Militarismus zielten. Bezugspunkt war dabei die von KAWERAU angestrebte „neue“ bzw. „werdende Gesellschaft brüderlichen Geistes“ (KAWERAU 1924a). Der Geschichtsunterricht sollte zeigen – und darin lag vor allem seine erzieherische Aufgabe –, wie durch „gesteigertes planvolles Zusammenwirken“ Kulturfortschritt entsteht und umgekehrt durch „Anwendung von Gewalt“ Kultur zerstört wird. Ganz abgesehen davon lehnte KAWERAU Gewalt als Mittel auch aus dem Grunde ab, weil sie „es zum Wesen hat, sich zum Selbstzweck zu setzen“ (1924a, 208). Daraus ergaben sich vom damaligen Standpunkt völlig *neue Kriterien* der Beurteilung historischer Prozesse: An die Stelle der Kriterien ‚nationale Größe‘ und ‚militärische Stärke‘ trat das „Wohl der Allgemeinheit“, die allgemeine „Lage des Volkes“ bzw. der Grad „gegenseitiger Hilfe im öffentlichen Leben“ (213).

Ähnlich wie KAWERAU haben sich weitere Mitglieder des Bundes um eine Reform des Geschichtsunterrichts im Geiste der Völkerversöhnung bemüht. Besonders erwähnt werden muß – der ebenfalls an einer Berliner höheren Schule als (Ober-)Lehrer (Studienrat) tätige – Erich WITTE, der bereits 1921 umfassende Vorschläge für einen Unterricht im Sinne des Art. 148, Abs. 1 der Reichsverfassung gemacht hat. Diese zielten u. a. darauf ab,

- die Kriegsgeschichte kürzer und dafür die Kulturgeschichte ausführlicher zu behandeln;
- die Schüler „über die Zwecklosigkeit aller Eroberungskriege, über die Unsinnigkeit eines Revanchekrieges und über die Kulturwidrigkeit aller Kriege“ aufzuklären;
- alle Fälle besonders zu würdigen, „in denen internationale Streitigkeiten durch Schiedsgerichte beigelegt worden sind“;
- andere Völker gerecht zu behandeln und das eigene Volk nicht zu überschätzen;
- internationales Leben und Völkerrecht als Lehrgegenstände in den Unterricht einzubeziehen;
- die Lehrer im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen „mit dem gegenwärtigen Völkerrecht und der pazifistischen Gedankenwelt bekannt zu machen“ und nicht zuletzt
- die Schülerbibliotheken von „allen militaristischen und nationalistischen Büchern“ zu reinigen und diese durch solche zu ersetzen, die zu einer Erziehung der Schüler im Geiste der Völkerveröhnung geeignet sind (WITTE 1921, 51).

Im übrigen mußte WITTE an seiner eigenen Schule erfahren, welche Widerstände auch nach 1919 Lehrern erwachsen, die einen entsprechenden Unterricht zu praktizieren versuchten, und zwar sowohl von Eltern, Kollegen, Schulleitern als auch der Schulaufsicht. Darüber wie auch über viele ähnliche Beispiele hat WITTE ausführlich in einer kleinen Schrift: „Der Militarismus der preußischen Schulaufsichtsbehörden“ (1924) berichtet. Tatsächlich gab es nur ein einziges Land, nämlich Braunschweig, das im Rahmen eines besonderen Erlasses, dem sogenannten „Kulturerlaß“, Art. 148 I der Reichsverfassung eindeutig und verbindlich konkretisierte und eine entsprechende Umgestaltung der Lehrpläne sämtlicher dem Braunschweigischen Staatsministerium unterstellten Schulen, einschließlich Privatschulen, anordnete und „deren strengste Befolgung im Unterricht“ zu überwachen ankündigte (abgedruckt bei WITTE 1921, 37f.).

### 3.5 Anna SIEMSEN: Friedenserziehung durch völkerverbindende Jugendbücher

Auch Anna SIEMSEN gehörte zeitweise dem Bund Entschiedener Schulreformer an, engagierte sich darüber hinaus jedoch vor allem in der (partei-)politischen Bildungsarbeit. Im Vergleich zu OESTREICH und KAWERAU war ihr Sozialismus stärker *marxistisch orientiert*, so daß sie neben *Nationalismus* und *Militarismus* vor allem den *Monopolkapitalismus* und die mit ihm zusammenhängenden *Klassenstrukturen für den unfriedlichen und unsolidarischen Zustand der Gesellschaft nach innen und außen hin verantwortlich* machte.

Wie KAWERAU stammte Anna SIEMSEN (1882–1951; SIEMSEN 1951; STEINBERG 1983) aus einem protestantischen Pfarrhaus, allerdings aus einer dörflichen Gemeinde, dem westfälischen Mark. Sie wurde hier als zweites von fünf Kindern 1882 geboren; interessanterweise sind noch zwei ihrer Brüder, August und Hans, als pazifistisch engagierte Pädagogen bzw. Schriftsteller hervorgetreten. „Der ‚vaterländische‘ Geschichtsunterricht“ der Dorfschule, die sie besuchte, unterschied sich in nichts von dem anderer Schulen; er „beschränkte sich im allgemeinen auf die Hohenzollernlegende und die kriegerischen Ruhmestaten der Väter vom Großen Kurfürsten bis zum neudeutschen Kaiserreich“ und intendierte dementsprechend „Kaisertreue und Militärfrömmigkeit“ (SIEMSEN 1951, 16). Immerhin scheint das Elternhaus Gerechtigkeitssinn und gewisse ethische Maßstäbe bei den Kindern gefördert zu haben; so riefen die „Verurteilung von DREYFUS und die Niederlage der Buren wilde Empörung und schmerzliche Tränen“ bei den Kindern hervor (18). Zum entscheidenden Erfahrungshintergrund für das pazifistische Engagement Annas wie auch ihrer Geschwister wurde jedoch der Erste Weltkrieg, der „ihre Augen für den großen Betrug der Kriegs- und Durchhaltepropaganda“ öffnete und ihnen zugleich „die Ungerechtigkeit der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung“ vor Augen führte (32). Anna SIEMSEN engagierte sich deshalb im Bund Neues Vaterland sowie in dessen Nachfolgeorganisation, der Deutschen Liga für Menschenrechte. Darüber hinaus gehörte sie der Deutschen Sektion der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit

wie auch der Deutschen Friedensgesellschaft an, letzterer zeitweise als Mitglied des Präsidiums. Parteipolitisch organisierte sie sich zunächst ebenso wie ihr Bruder August in der USPD, nach deren Auflösung in der SPD und schließlich 1931 – nach parteiinternen Auseinandersetzungen wegen ihres Engagements in der Deutschen Friedensgesellschaft und ihres energischen Protestes gegen den Bau des ersten Panzerkreuzers – in der Sozialistischen Arbeiter-Partei (SAP).

Nachdem sie bereits vor dem Ersten Weltkrieg und während des Krieges als Lehrerin an verschiedenen Höheren Töcherschulen in Detmold, Bremen und Düsseldorf tätig gewesen war, arbeitete sie in der Weimarer Zeit als Referentin zunächst im preußischen, bis zum Einmarsch der Reichswehr kurzzeitig auch im thüringischen Volksbildungsministerium; dabei galt ihr Interesse vor allem der Reform des Berufs- und Fachschulwesens. Mit dem Ruf nach Thüringen verband sich zugleich eine Professur an der Jenaer Universität; nebenher war sie Dozentin in der dortigen Volkshochschule sowie Gastlehrerin an der Arbeiter-Hochschule Tinz. 1933 emigrierte sie in die Schweiz und konnte dort vielen politischen Flüchtlingen weiterhelfen. 1946 kehrte sie nach Deutschland zurück und engagierte sich hier in den letzten Lebensjahren insbesondere für die Einigung Europas.

Anna SIEMSENS Beiträge zur Pädagogik sind vielfältig: zu nennen sind ihre auch heute noch leistungswerte *Analyse des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft*, ihr *Konzept sozialistischer Bildung*, ihre *Vorschläge für eine Verbesserung der beruflichen Bildung*, insbesondere der weiblichen Jugend, wie überhaupt ihre *Bemühungen um die Frauenbildung* sowie nicht zuletzt ihre *Gedanken zur ästhetischen Erziehung*. Wenn Anna SIEMSEN hier im Zusammenhang der Friedenspädagogik besonders gewürdigt wird, so vor allem wegen ihrer Verdienste um eine neue Form des Jugendsachbuches, das nationale Verengung überwindet und zum Verständnis anderer Völker und deren Menschen anleitet.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für Anna SIEMSENS friedenspädagogische Bemühungen waren – ganz ähnlich wie für KAWERAU – die negativen Erfahrungen mit den Schulbüchern der Weimarer Zeit, und zwar nicht nur den Geschichts-, sondern auch den Lesebüchern:

„die Hälfte kriegsideologisch-nationalistisch, die Hälfte unbestimmt, verschwommen, aus Gründen einer unmöglichen und unklaren Neutralität, alle aber rückwärts gewandt, so daß sie den Kindern ein Deutschland der Wälder, Burgen, kleinen Städte und friedlichen Dörfer vortäuschen, das in den Bildern Moritz von SCHWINDs und Ludwig RICHTERs, aber nicht in der Wirklichkeit vorhanden ist.“

Besonders schlimm stand es dabei ihrer Meinung nach

„um den Schüler in Höheren Schulen, mag er nun männlichen oder weiblichen Geschlechts sein, dem eine völkische Romantik die Welt verstellt, der vom Hildebrand-Lied bis zur KLEISTschen Hermannsschlacht der ewigen Variation des Landsknechtglaubens begegnet: ‚Im Felde, da ist der Mann noch was wert‘, und der mit ihm – und ohne eine Ahnung von internationalen Zusammenhängen und gesellschaftlichen Tatsachen – dem Stahlhelm und der sinnlosen Fronde entgegenwächst, in der sich unsere bürgerliche Jugend gefällt“ (SIEMSEN 1927a, 118f.).

Tatsächlich diente ja gerade KLEISTs „Hermannsschlacht“ während des Ruhrkampfes 1923 zur Aufstachelung nationaler Emotionen auf der höheren Schule, wogegen die im Deutschen Friedenskartell zusammengeschlossenen pazifistischen Verbände und Organisationen beim damaligen preußischen Kultusminister BOELITZ zweimal nachdrücklich intervenierten (Die Neue Erziehung 5, 1923, 265).

Anna SIEMSEN beschränkte sich jedoch nicht darauf, völkische und militaristische Tendenzen im deutschen Schulbuch zu beklagen und ihre Entfernung zu fordern, vielmehr

sah sie ihre Aufgabe „weit umfassender und positiver“ in der *Überwindung einer nationalistisch verengten Sichtweise durch die Schaffung europäischer Schulbücher*. Damit wollte sie „der europäischen Literatur und dem europäischen Geist, die als Wirklichkeit außerhalb unserer Schulen vorhanden sind, die Türen der Schulen . . . öffnen“ (SIEMSEN 1926, 763). Hierfür fehlten damals allerdings noch so gut wie alle Voraussetzungen, so daß es zunächst erst einmal entsprechender – thematisch begrenzter – Vorentwürfe bedurfte. An dieser Pionierarbeit hat sich Anna SIEMSEN als Herausgeberin von Jugendsachbüchern selbst beteiligt. Dazu gehören insbesondere ihre „Literarischen Streifzüge durch die Entwicklung der europäischen Gesellschaft“ (1925), das „Buch der Mädel“ (1927b), ihre „Unliterarischen Streifzüge“ (1928), die „Menschen und Menschenkinder aus aller Welt“ (1929) sowie ihr „Spanisches Bilderbuch“ (1937), eine Art Bericht über eine Reise durch das Spanien des Bürgerkrieges. Mit Ausnahme des letzteren, das aufgrund von eigenen Erfahrungen einem größeren Leserkreis das republikanische Spanien nahezubringen versucht, und der „Literarischen Streifzüge“, die eine Art Sozialgeschichte der europäischen Literatur für Arbeiter und Jugendliche darstellen, haben alle anderen den Charakter von thematisch konzentrierten Lesebüchern mit den Schwerpunkten: ‚Mädchen in aller Welt‘ („Buch der Mädel“), ‚Reiseeindrücke und -erfahrungen in Europa‘ („Daheim in Europa“) und ‚Kinder in aller Welt‘ („Menschen und Menschenkinder . . .“); dabei stammen die Texte teils von Anna SIEMSEN selbst, teils von anderen Autoren. Gemeinsame Grundintention der genannten Bücher ist das *Bemühen um Verständnis für andere Völker, Menschen und Länder sowie um eine europäische bzw. internationale Gesinnung*. Diesem Ziel dienen verschiedene Arten von Geschichten, Reportagen, Essays und Bilder, die zunächst einmal eine Vorstellung von der unterschiedlichen Lebensweise und den gesellschaftlichen Existenzbedingungen verschiedenartiger Völker zu vermitteln suchen. Das Problem von Krieg und Frieden zieht sich – direkt oder indirekt – wie ein roter Faden durch die Bände hindurch, wobei die Darstellung von Erfahrungen mit dem Ausland gelegentlich auch die Funktion hat, nationale Strukturen und Entwicklungen kritisch zu hinterfragen. Beispielsweise demonstriert Anna SIEMSEN in den „Unliterarischen Streifzügen“ („Daheim in Europa“, 1928) in einem Essay über „Nationalismus“ anhand von Pariser Denkmälern, daß es zwar auch in Frankreich viel Militarismus und Nationalismus gegeben hat, daß dort jedoch – viel stärker als bei uns – auch andere Traditionen lebendig waren:

„Die Revolutionäre: DANTON, DESMOULINS, FOURIER, BLANC und ihresgleichen bringen es auf etwa zwei Dutzend (Denkmäler). SCHEURER-KAESTNER, der so tapfer den DREYFUSskandal aufrollte, und WALDECK-ROUSSEAU, der Minister der DREYFUSrevision, haben beide ihr Denkmal. Die Wissenschaftler, Dichter und Künstler bringen es auf über hundert, und unter ihnen sind die eigentlichsten Revolutionäre: VOLTAIRE, DIDEROT, ROUSSEAU, BEAUMARCHAIS . . . Wollen wir“, fragt Anna SIEMSEN, „für unser Volk der Denker und Dichter einmal eine ähnliche Statistik aufmachen?“ (68).

Dieser Text wird illustriert durch Bilder, die zum einen die Siegestsäule und Schlachtenbilder aus dem Versailler Schloß, zum anderen DELACROIX' Gemälde „Die Revolution“ abbilden, letzteres unter der Überschrift: „Worauf Frankreich stolz ist“ (67 u. 69). Überhaupt spielt das – damals besonders belastete – deutsch-französische Verhältnis sowie die

Unsinnigkeit gegenseitiger Kriege eine wichtige Rolle. Daneben werden auch die Völker der Dritten Welt – Südamerikas, Chinas und Afrikas – mit berücksichtigt und der Kolonialismus als eine Form und zugleich Ursache von Unfrieden angeprangert, wobei SIEMSEN hierfür wiederum bei vielen Menschen die Unkenntnis über jene Völker mitverantwortlich macht:

„Der Weiße sieht auf den Neger oder Chinesen herunter. Und wenn die Menschen gar andere Sitten haben als wir, ärmer, unwissender, hilfloser sind, dann reden wir von Wilden und Barbaren, über die wir uns lustig machen und die wir gleichzeitig fürchten und oft aus lauter Hochmut und Furcht mißhandeln“ (SIEMSEN 1929, 5).

Das Bemühen um Frieden beschränkt sich jedoch nicht auf die *Völkerverständigung*, sondern bezieht auch die *innergesellschaftlichen Verhältnisse* mit ein, wobei Anna SIEMSEN – etwa im „Buch der Mädel“ – unterschiedliche Formen von Ausbeutung, auch der Frau, als Ursache von Unfrieden sichtbar macht. Zugleich werden Vorkämpferinnen für Gerechtigkeit und Frieden wie Vera FIGNER in Rußland und Rosa LUXEMBURG in Deutschland vorgestellt.

Neben den besprochenen Werken von Anna SIEMSEN hat es in der Weimarer Zeit noch eine ganze Reihe von Kinder- und Jugendbüchern mit friedenspädagogischer Intention gegeben, unter anderem die „Märchen aus aller Welt“ von Lisa TETZNER, die „Russischen Märchen“ von Graf SCHAFFGOTSCH sowie Balder OLDENS Geschichte „Madumas Vater“, in der die Freundschaft zwischen einem weißen und schwarzen Jungen erzählt wird (vgl. MANZ 1931). So wichtig und wertvoll diese und andere Bücher waren, sie haben insgesamt kaum ein größeres Publikum erreicht und schon gar nicht die nationalistische und militaristische Kinder- und Jugendliteratur verdrängen können.

### 3.6 Kurt LÖWENSTEIN: Friedenserziehung im Rahmen (internationaler) Kinder- und Jugendzeltlager

Wenn zum Abschluß unseres Überblicks über friedenspädagogische Bemühungen der Weimarer Republik Kurt LÖWENSTEIN vorgestellt wird, dann soll damit zugleich der wichtige *Beitrag der sozialistischen Kinderfreundebewegung zur Friedenserziehung* gewürdigt werden; deren *auf Kriegsächtung und internationale Verständigung hin angelegte ‚Kinderrepubliken‘* erreichten gegen Ende der zwanziger und zu Beginn der dreißiger Jahre insgesamt Hunderttausende von Proletarierkindern.

Kurt LÖWENSTEIN (1885–1939; LÖWENSTEIN, K. 1976; LÖWENSTEIN, D. 1976; BETZ u. a. 1985; RADDE 1985), Sohn eines jüdischen Kleinhändlers aus Bleckede in der Nähe von Lüneburg, engagierte sich schon vor dem Ersten Weltkrieg in der von Wilhelm Julius FOERSTER, dem Vater Friedrich Wilhelm FOERSTERS, mitbegründeten Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur und trat für die Abschaffung der Todesstrafe ein (BETZ u. a. 1985, 9); 1914 meldete er sich als Krankenpfleger zum Roten Kreuz, „wo er nicht auf Menschen zu schießen brauchte, sondern ihnen helfen konnte“ (LÖWENSTEIN, D. 1976, 368). Ende 1918 wurde er zunächst Mitglied eines Soldatenrats, trat dann in die USPD, nach deren Auflösung in die SPD ein, wobei er von 1919 bis 1923 Charlottenburger bzw. seit 1920 Berliner Stadtverordneter, von 1924 bis 1933 Mitglied der SPD-Reichstagsfraktion war. Obwohl er 1920 von der Berliner Stadtverordnetenversammlung, in der die beiden sozialdemokratischen Parteien die absolute Mehrheit besaßen, zum Oberschulrat gewählt worden war, konn-

te er dieses Amt nicht antreten, weil der Oberpräsident der Provinz Berlin-Brandenburg ihm die Bestätigung verweigerte, nachdem die bürgerlichen Parteien ihn als ‚roten Juden‘ diffamiert hatten. Statt dessen kämpfte er von 1920 bis 1933 als Stadtrat für das Volksbildungswesen im Arbeiterbezirk Neukölln für den Aufbau eines sozialistischen Schulwesens in einer begrenzten Region (Einrichtung zahlreicher Volksschulen auf der Grundlage weltlicher und/oder von Lebensgemeinschaftsschulen, Unterstützung Fritz KARSENs bei der Umwandlung des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums in einen Schulenkomples im Sinne einer sozialistischen Einheitsschule mit angeschlossenen Arbeiter-Abiturientenkursen für begabte Volksschüler). Im Februar 1933 mußte LÖWENSTEIN aus Deutschland fliehen, nachdem SA-Truppen in seine Neuköllner Wohnung eingedrungen waren und sein Arbeitszimmer verwüstet hatten. Wenige Monate vor Beginn des Zweiten Weltkrieges ist er im Pariser Exil gestorben.

LÖWENSTEIN war zweifellos ein bedeutender sozialistischer Bildungspolitiker und Schulreformer der Weimarer Zeit (RADDE 1985). Für unseren Zusammenhang ist sein Wirken im Rahmen der Deutschen Kinderfreundebewegung von besonderem Interesse. Diese wurde in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg aus Österreich adaptiert, wo sie sich bereits seit 1908 in Form von zahlreichen Ortsgruppen ausgebreitet hatte (RICHARTZ 1981). 1924 kam es in Leipzig zur Gründung der ‚Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde‘, deren Vorsitzender LÖWENSTEIN wurde und bis 1933 blieb. Zugleich hat er mit zahlreichen Schriften auf Programmatik und Praxis der deutschen Kinderfreunde-Organisationen entscheidenden Einfluß genommen; grundlegend wurde vor allem sein 1924 in erster, 1928 in zweiter Auflage erschienenes Buch: „Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“ (abgedruckt in LÖWENSTEIN, K. 1976). Es enthält auch ein Kapitel zur Frage der Friedenserziehung aus der Sicht der sozialistischen Arbeiterschaft (194–197). Dabei ging LÖWENSTEIN davon aus, daß die Arbeiterklasse „kein Interesse an dynastischen Kriegen und an der imperialistischen Machterweiterung des modernen Kapitals“ haben konnte, weil sie – wie die Erfahrung gezeigt hat – immer zu den Verlierern, nie zu den Gewinnern von Kriegen gehört hatte (196). Statt dessen sollte der internationale Zusammenschluß die Klassensituation der Arbeiterschaft verbessern, wenn die nationalen zu internationalen Klassenkämpfen wurden, wobei LÖWENSTEIN ‚Kampf‘ nicht mehr im Sinne von ‚roher Gewalt‘, also von Barrikadenkämpfen und Bürgerkrieg, sondern im Sinne von geistiger Auseinandersetzung verstanden wissen wollte.

Wie aber sollte eine Erziehung von Arbeiterkindern zum Pazifismus und zu internationaler Verständigung aussehen? Voraussetzung war zunächst einmal, daß es für sie „keine militärischen Spielzeuge und keine Kriegsspiele“ gab sowie herkömmliche kriegerische Tugenden ihres Vorbildcharakters entkleidet wurden. Statt dessen galt es, den Kindern schon früh zu vermitteln, daß „Mut zur Wahrhaftigkeit, zur sozialen Verantwortung und zum Pionierdienst für die werdende Gesellschaft . . . bedeutsamer“ sind „als der Mut des Schützengrabens“ (LÖWENSTEIN, K. 1976, 195). Dafür bildeten die Kinderfreunde-Gruppen – Nestfalken (6–10 Jahre), Jungfalken (10–12) und Rote Falken (12–16) – einen optimalen Rahmen, da sie den Kindern entsprechende altersgemäße Erfahrungen vermitteln konnten. Denn „wir mögen unseren Kindern durch schöne Erzählungen, durch anfeuernde Beispiele die künftige Zeit lieb machen, und wir wollen es mehr tun als bisher – doch lebenswirksame Solidarität muß im und am Leben geübt und erworben werden“ (147). Dies galt in besonderem Maße für die Erziehung zur Friedensgesinnung und den in der Reichsverfassung verankerten Geist der Völkerversöhnung.

Als ausgesprochen günstig für friedenserzieherische Bemühungen erwiesen sich die seit 1926 von der Reichsarbeitsgemeinschaft geplanten und durchgeführten ‚roten Kinderrepubliken‘, d. h. weitgehend autonome und selbstverwaltete Ferien-Großzeltlager mit jeweils 1000 bis 2500 Arbeiterkindern. Die pazifistische Einstellung fand hier in der Regel nicht nur negativ in dem Verbot von Kriegsspielen, sondern positiv im Aufbau einer demokrati-

schen Gesinnung, in einer Praxis friedlicher Konfliktlösung, darüber hinaus in regelrechten Antikriegskundgebungen und Friedens-Gelöbnissen ihren Ausdruck (Reichsarbeitsgemeinschaft 1930; PUHLMANN 1985). Von Anfang an hatten an den deutschen Zeltlagern vereinzelt auch Ausländerkinder teilgenommen; das erste international konzipierte Zeltlager mit dem programmatischen Namen „Solidarität“ fand im August 1932 in Draveil in der Nähe von Paris statt (LÖWENSTEIN, K. 1976, 409ff.). Die internationale Zusammensetzung der Kinder sollte deren „Hinauswachsen“ aus „nationaler Selbstverständlichkeit zu internationalem Arbeitsbewußtsein“ ermöglichen, woraus sich die „innere pädagogische Aufgabe des Lagers“ ergab. Darüber hinaus hielt LÖWENSTEIN dessen „direkte Wirkung auf die öffentliche Meinung und Willensbildung“ für bedeutsam (409). Zu Recht stellte er derartige, von den Kindern unterschiedlicher Nationen gemeinsam verwaltete Ferienzeltlager in ihrem Wert für die internationale Verständigung weit über Formen der individuellen Begegnung, wie sie damals im Rahmen des Schüleraustauschs und des internationalen Briefwechsels praktiziert wurden: „Ohne all die Versuche individueller Verständigung irgendwie herabsetzen zu wollen, sehen wir Kinderfreunde die internationale Verständigung in dem *Setzen einer internationalen Wirklichkeit*“ (409; Hervorhebung W. K.).

Die internationale Kinderrepublik „Solidarität“ erhielt ihre besondere Bedeutung durch die zeitgeschichtlichen Umstände:

„Die PAPEN-Regierung hatte die sozialdemokratisch geführte preußische Regierung mit Polizeigewalt aus dem Amt getrieben. Die NSDAP hatte große Wahlerfolge und Deutschland war auf dem Wege, einen faschistischen Militärstaat zu errichten. In dieser Zeit der Besorgnis kamen nun unerwartet Tausende von deutschen Kindern nach Frankreich, um Frieden, Versöhnung und Solidarität zu verkünden. Als die Kinder aus den Zügen stiegen und nach dem Lagerplatz marschierten, waren die Massen der zuschauenden Franzosen zu Tränen gerührt“ (LÖWENSTEIN, D. 1976, 374).

Diese zeitgeschichtlichen Umstände veranlaßten die deutsch-französische Lagerleitung, ein Friedensfest in der Zeltlager-Republik durchzuführen:

„Der Platz der Republik sollte den Namen ‚Platz des Friedens‘ erhalten. Alle Zelte und Dörfer bekamen außerordentlich mannigfaltigen Friedensschmuck. Die Bastler fabrizierten ein Abzeichen, zwei Hände, die ein Gewehr zerbrechen, und dieses selbstgefertigte Abzeichen ist noch tagelang von all den nahezu tausend Kinderrepublikanern mit besonderer Sorgfalt getragen worden. Deutsche und französische Transparente prägten, ohne lästig zu fallen, jedem unwiderstehlich den Charakter des Tages ein.“

LÖWENSTEIN selbst hielt eine kleine Rede „über die Bedeutung des Friedens“ in deutscher und französischer Sprache. Es folgten von den Kindern vorbereitete Darbietungen zu demselben Thema sowie Begrüßungsworte der 14jährigen deutschen und 13jährigen französischen Parlamentspräsidentin. „Ein Bewegungschor symbolisierte den Krieg zwischen Deutschen und Franzosen und ein Wechselsprechchor grüßte deutsch und französisch den Frieden und die Solidarität.“ Wie LÖWENSTEIN berichtet, muß die Wirkung dieses Festes auf die Zeltlager-Teilnehmer wie auch auf Tausende von französischen Besuchern eine nachdrückliche gewesen sein, was sich insbesondere „in einer großen Anzahl von Zuschriften, in den deutschen und französischen Kinderbriefen und in den Berichten der Presse“ niederschlug (LÖWENSTEIN, K. 1976, 419).



Ein halbes Jahr später bereits mußte LÖWENSTEIN ins französische Exil gehen; in Deutschland hatten die Nazis die Macht übernommen. Eine Fortsetzung der in Draveil begonnenen internationalen Kinderrepubliken wie auch anderer friedenspädagogischer Aktivitäten war deshalb hier für die nächsten 12 Jahre ausgeschlossen.

### 3.7 Paul GEHEEBs ‚École d’Humanité‘: Das Weiterwirken friedenspädagogischer Ansätze der Weimarer Zeit im Exil

Das Jahr 1933 bedeutete nicht für alle in der Weimarer Zeit begonnenen friedenspädagogischen Ansätze das Ende. Zwar mußten nach HITLERs Machtübernahme ihre Repräsentanten sowie die um Friedenserziehung bemühten Lehrer und Erzieher Deutschland verlassen oder aber in den Untergrund, zumindest aber in die sogenannte ‚innere Emigration‘ gehen, doch hat ein Teil der Vertriebenen oder freiwillig ins Exil gegangenen Pädagogen die in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren begonnene Arbeit im Ausland fortzusetzen versucht (FEIDEL-MERTZ 1983; FEIDEL-MERTZ / SCHNORBACH 1981; KEIM 1986). Als Beispiel dafür soll hier Paul GEHEEBs 1934 in der Schweiz gegründete École d’Humanité stehen.

Der Name Paul GEHEEB (1870 bis 1961; SCHÄFER 1960; SCHWARZ 1970, 19–33) ist vor allem mit der *Odenwaldschule*, einem der ‚klassisch‘ zu nennenden Modelle der deutschen Landerziehungsheime, verbunden; GEHEEB hat sie – nach Erfahrungen bei Hermann LIETZ in Haubinda (1902 bis 1906) und mit Gustav WYNEKEN in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf (1906 bis 1909) – 1910, also bereits vor dem Ersten Weltkrieg, gegründet. Was GEHEEB von LIETZ, WYNEKEN und vielen anderen Repräsentanten der Landerziehungsheimbewegung vor allem unterschied, war seine sehr viel stärkere *gesellschaftlich-politische Orientierung*, die ihn auch veranlaßte, die Odenwaldschule in erreichbarer Nähe zu den Städten Darmstadt, Mannheim und Heidelberg anzusiedeln, die Koedukation einzuführen und eine weitergehende Schülermitbestimmung bzw. -selbstverwaltung zu gewährleisten als LIETZ und WYNEKEN. Bereits der Odenwaldschule lag eine friedenspädagogische Intention zugrunde, die sich biographisch bis in die Jugendzeit GEHEEBs, insbesondere seine Zugehörigkeit zum Kreis um Moritz von EGIDY, zurückverfolgen läßt (SCHÄFER 1960, 18ff.) und die man bezüglich ihrer Struktur den Grundsätzen des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ zuordnen kann. Sie basierte auf einem *positiven Menschenbild*, dem Glauben „an den göttlichen Ursprung jeder Menschenseele“, deren Entfaltung allerdings ein Klima des Vertrauens, gegenseitiger Liebe und freier Entfaltungsmöglichkeiten voraussetzte. Deshalb forderte GEHEEB im Interesse des Kindes wie auch eines friedlichen Zusammenlebens „eine Abrüstung der riesengroßen physischen und intellektuellen, wirtschaftlichen und technischen Übermacht, die der Erwachsene gegenüber dem Kind – dem bildsamsten und unterdrückbarsten Geschöpfe auf Gottes verschandelter Erde – mit Selbstverständlichkeit bisher zu gebrauchen, also zu mißbrauchen pflegte“ (GEHEEB 1967, 112f.). Daß GEHEEBs Odenwaldschule ihrem so verstandenen friedenspädagogischen Konzept gerecht wurde, zeigen Zeugnisse ehemaliger Schüler (CASSIRER u. a. 1950, 91ff.; CASSIRER u. a. 1960, 93ff.). „Die Schule wurde nicht von Lehrern mit den Mitteln der Strafe und des Lobes geführt, einen ‚Direktor‘ gab es nicht. Von dem Übermaß an Vertrauen Paul GEHEEBs getragen, regierte sich diese freie Schulgemeinde in der Form einer Schülerselbstverwaltung. Jeglicher Zwang und Druck waren derart verpönt, daß es praktisch keine Strafen gab, keinen Drill, keine Examina, ja nicht einmal eine Versetzung von Klasse zu Klasse. Ein seminar-ähnliches Kurssystem war für alle Beteiligten erstaunlich anregend und produktiv. Schüler aller Nationen und verschiedenster sozialer Schichten lebten voller Eintracht zusammen, und Verstöße gegen die Disziplin einer solchen Gemeinschaft brachten die Gefahr, sich der Mißachtung auszusetzen, mit sich“ (CASSIRER u. a. 1960, 98).

Anfang 1933 drangen Angehörige der SS in die Odenwaldschule ein, durchsuchten sie und mißhandelten jüdische Mitarbeiter. GEHEEB entschloß sich daraufhin, im Frühling 1934 mit einer Reihe von Schülern und Mitarbeitern Deutschland zu verlassen und in der Schweiz eine neue Schule zu gründen, die er *École d'Humanité, Schule der Menschheit*, nannte. „Nahe der Völkerbundstadt Genf“, schreibt GEHEEB, „war es mir selbstverständlich, keine schweizerische oder gar deutsche Schule aufzubauen, sondern den übernationalen Charakter unserer Gemeinschaft nunmehr aufs stärkste zu betonen“ (GEHEEB 1967, 124). Bereits in der Odenwaldschule waren etwa ein Fünftel der Kinder und ein größerer Teil der Mitarbeiter Ausländer. Trotz grundsätzlicher Gleichbehandlung unterschiedlicher Rassen und Kulturen basierte das Curriculum der Schule jedoch weitgehend auf der deutschen Kultur. In der *École d'Humanité* wollte GEHEEB einen Schritt weitergehen, nämlich in der Schule selbst *unterschiedliche Kulturen repräsentieren und nebeneinander vermitteln*, so daß jedes Kind über die Grundlagen der eigenen Kultur hinaus zugleich die anderer Nationen kennenlernen konnte. Dabei dachte GEHEEB vor allem an die französische, angelsächsische, deutsche und slawische, aber auch die chinesische und indische Kultur.

„Stellen Sie sich also als Anfang eine Schule in der Form eines Landeserziehungsheimes vor, das zunächst aus 5–6 derartigen Kulturgemeinschaften besteht, deren jede etwa 20 Mitglieder ihrer Nation, Lehrer und Kinder, enthält! Diese selbständig nebeneinander bestehenden Kulturgemeinschaften werden ihre beglückende Synthese in dem Bewußtsein finden, die Kultur der Menschheit, ihrer Idee nach, darzustellen“ (GEHEEB 1983, 121f.).

Unschwer entdeckt man in dieser Formulierung HERDER, dessen Humanitätskonzept GEHEEB bei seiner Schulgründung ebenso beeinflußt hat wie KANTs Idee des ewigen Friedens (124). Jedes Kind sollte sich zunächst der Kulturgemeinschaft seiner Nation anschließen; diese war nicht nur als Arbeits-, sondern zugleich auch als Lebensgemeinschaft mit möglichst sogar separater räumlicher Unterbringung konzipiert. Demgegenüber sollten die „Schulgemeinden“, die „religiösen Feiern und viele andere Gelegenheiten . . . sämtliche nationale Lebensgemeinschaften zu einem harmonischen Ganzen“ „vereinen“. Darüber hinaus waren vielfältige multinationale Arbeitsgemeinschaften geplant, und zwar „nicht nur in den Werkstätten für Tischlerei, Buchbinderei, Weberei usw. . . ., sondern auch im Unterricht vor allem der Naturwissenschaften, ja auch der allgemeinen übernationalen Kulturgeschichte“. Das Haupthindernis für die internationale Zusammenarbeit sah GEHEEB in sprachlichen Schwierigkeiten, weshalb er neben einem gründlichen Studium der Muttersprache das Erlernen von Englisch, Französisch und Deutsch für alle Schüler verbindlich machen wollte (122).

Die Realisierung von GEHEEBs Projekt einer ‚Schule der Menschheit‘ in der Schweiz war mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Ihre erste Form fand sie in Versoix am Genfer See (April 1934 bis Dezember 1938), danach mußte sie „ihren Standort noch mehrfach unter abenteuerlichen Umständen . . . wechseln“, bis sie 1946 ihr endgültiges Domizil in Goldern auf dem Hasliberg im Berner Oberland fand, wo sie bis heute besteht (FEIDELMERTZ 1983, 117ff.). Sie wirkt dort immer noch als „Keimzelle völkerverbindender Menschlichkeit“, wie GEHEEB seine Schule 1943 mitten in dem „die Völker hinschlachtenden Kriegswahnsinn“ bezeichnete. Dabei schwebte ihm vor, daß nach dem Krieg „in

jedem größeren Land . . . wenigstens *eine* solche kulturelle Gemeinschaft entstehen“ sollte, „die in Organisation und Methoden den Schulen zum Vorbild diene und die Gesinnung der Völkerversöhnung, der wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit und des ewigen Friedens zwischen den Nationen ausstrahle“ (GEHEEB 1983, 124).

Ähnliche Intentionen, wenn auch in anderer Form, versuchten damals beispielsweise emigrierte deutsche Lehrer in der Pestalozzi-Schule in Buenos Aires (FEIDEL-MERTZ 1983, 184ff.) oder – wiederum in anderer Form – Karl MAEDER in seiner erst nach dem Krieg gegründeten Stockbridge School im Staate Massachusetts zu verwirklichen (NABEL 1985). Solche friedenspädagogischen Bemühungen im Exil haben allerdings auf das Nachkriegsdeutschland kaum zurückgewirkt; bis vor kurzem waren sie hierzulande überhaupt so gut wie unbekannt, was im übrigen für die dargestellten friedenspädagogischen Ansätze der Weimarer Zeit bis zum heutigen Tag gilt. Diese Tatsache allein läßt daran zweifeln, daß es 1945 zu einem wirklichen Neuanfang der Friedenserziehung gekommen ist.

## 4. Friedenspädagogische Ansätze und Bemühungen nach 1945

### 4.1 Friedenserziehung als Bestandteil antifaschistischer Erneuerung

Will man die Bemühungen der Nachkriegszeit um eine Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung verstehen, muß man sich zweierlei vergegenwärtigen: *erstens*, daß der HITLER-Faschismus in bis dahin nicht gekanntem Ausmaß den Krieg als systematisches Instrument zur Vernichtung und Ausrottung ganzer Völker und Rassen benutzt hatte, dem insgesamt etwa 55 Millionen Menschen, davon allein 20 Millionen Sowjetbürger und 6 Millionen Polen (ca. 20% der polnischen Bevölkerung überhaupt) zum Opfer gefallen waren; damit zusammenhängend *zweitens*, daß der Faschismus in Deutschland wie auch der Zweite Weltkrieg von der überwiegenden Mehrheit der Deutschen zumindest toleriert, wenn nicht aus voller Überzeugung mitgetragen worden sind. Daraus leiteten sowohl die Alliierten als auch deutsche Widerstandsgruppen die Notwendigkeit ab, zunächst den deutschen Faschismus, seine militärischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Grundlagen zu zerschlagen und dann das deutsche Volk umzuerziehen, insbesondere es aufzuklären über die inhumanen faschistischen Ziele sowie deren Zusammenhang mit Krieg, Völker- und Rassenvernichtung. Letzteres mußte vor allem für die deutsche Jugend gelten, von der in erster Linie abhing, ob es gelingen würde, ein friedliches Deutschland aufzubauen. Dafür hatten bereits vor Kriegsende verschiedene deutsche Widerstands- und Exilgruppen Konzepte ausgearbeitet wie beispielsweise Minna SPECHT im britischen Exil. Ihre 1943 in deutscher und 1944 in englischer Sprache erschienene Schrift: „Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg“ zeigt den unauflöslichen *Zusammenhang von antifaschistischer und friedenspädagogischer Zielsetzung*.

Minna SPECHT (1879 bis 1961; Erziehung und Politik 1960; FEIDEL-MERTZ 1983, 249; NIELSEN 1985) war Mitarbeiterin des Neukantianers Leonard NELSON und Mitbegründerin bzw. verantwortliche Mitträgerin des von ihm initiierten, sozialistisch-freidenkerisch ausgerichteten Internationalen Jugendbundes (IJB) sowie des ebenfalls von ihm ins Leben gerufenen Internationalen So-

zialistischen Kampfbundes (ISK), beide mit pazifistischer Grundhaltung (EICHHORN 1974). Nach Erfahrungen bei Hermann LIETZ in Haubinda leitete sie seit 1925 das ISK-Landerziehungsheim Walkemühle, emigrierte 1933 mit einer Gruppe von Lehrern und Schülern nach Dänemark und führte dort den in Deutschland begonnenen Schulversuch in kleinem Rahmen an verschiedenen Orten fort. Während des Zweiten Weltkrieges hat sie im britischen Exil zusammen mit Fritz BORINSKI das German-Educational-Reconstruction-Committee (G.E.R.) aufgebaut und sich vor allem mit Erziehungsfragen für die Zeit nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus beschäftigt (BORINSKI 1960). In diesem Zusammenhang ist die erwähnte Schrift „Gesinnungswandel“ entstanden.

Mit ihren Vorschlägen für die Neugestaltung des deutschen Erziehungswesens wollte Minna SPECHT vor allem „eine andere Gesinnung in der deutschen Jugend“ stiften als die „im Faschismus gipfelnde Gewaltanbetung“ (SPECHT 1943, 5). Diese andere Gesinnung wird von ihr mit Begriffen des klassischen Erbes, mit „Humanität“ und „Weltbürgertum“, umschrieben (46). Voraussetzung für eine Erziehung in solchem Geiste mußte jedoch die „politische Neuordnung“ sein, insbesondere „die Zerschlagung aller Nazi-Institutionen und die Überantwortung aller Nazi-Verbrecher an Gerichte, die Beseitigung der Wehrmacht und der Waffenindustrie; die politische und wirtschaftliche Ausschaltung der Junkerkaste; die öffentliche Kontrolle der Wirtschaft und die Einordnung Deutschlands in den Rahmen einer überstaatlichen europäischen Zusammenarbeit“, womit Minna SPECHT einen damals noch bei allen antifaschistischen Gruppen bestehenden Konsens bezüglich der politischen Konsequenzen für den Wiederaufbau Deutschlands formulierte. Die „Beseitigung des alten Systems“ sollte dabei bereits als solche „einen unmittelbar erzieherischen Wert“ haben, insofern sie „der älteren Jugend den entschlossenen Willen der Umwelt“ zeigen würde, daß diese „über Grundfragen einer gerechten Ordnung nicht mit sich handeln“ lasse (6f.).

Minna SPECHT unterschied zwischen Aufgaben für die Übergangszeit, Vorschlägen für die künftige Schule und Überlegungen bezüglich der Lehrerschaft. Während der Übergangszeit wollte sie Nicht-Nazis, die Gruppe der Verführten und die Noch-Nazi-Anhänger jeweils unterschiedlich behandeln, wobei sie vor allem Mittel der Aufklärung, aber auch pädagogisch begleitete Maßnahmen der Wiedergutmachung im Rahmen von Erziehungslagern vorsah:

„Der Sinn der Lager, wie ich sie mir denke, ist der, die heranwachsende Jugend in gemeinsamer Arbeit mit Erwachsenen praktisch helfen zu lassen, mutwillig Zerstörtes wieder herzustellen. Dieser rechtliche Gedanke gibt den Ausschlag, und nicht nur die Sorge, neue Wohnstätten und Arbeitsgeräte so schnell wie möglich zu beschaffen . . . Der wenn auch nur vorübergehende Aufenthalt der Jugend in einem solchen Lager, in einer solchen werktätigen Arbeitsgemeinschaft, soll den Geist der Selbsthilfe zeigen, den des Aufbaus anstelle des Willens zum Zerstören, den ersten, eindringlichen, gemeinsamen Schritt zum Frieden“ (25f.).

Im Mittelpunkt des Schullebens sollte künftig eine *Erziehung zur Verständigung*, d. h. vor allem *zur friedlichen Lösung von Konflikten* stehen. „Die wachsende Sicherheit, daß weder eine Autorität noch irgendeine andere zufällig überlegene Gewalt den Frieden herstellt, sondern daß das Rechtsgefühl der im Streit Liegenden angerufen wird, dies ist es, was uns am Herzen liegt, wenn wir eine andere Jugend heranbilden wollen.“ Dabei sah Minna SPECHT in der Schule ein geeignetes Lernfeld, den Schüler durch tägliche Übung auf die härteren Konflikte des späteren Lebens vorzubereiten (SPECHT 1943, 29). Voraussetzung

dafür waren allerdings wiederum *Lehrer, die ein solches Erziehungsziel unterstützten*, möglichst schon mit der praktischen Umsetzung Erfahrung hatten. Gerade in der Lehrer-Frage aber lagen die größten Schwierigkeiten:

„Die Kapitulation fast der gesamten organisierten Lehrerschaft, von der Volksschule bis zu den Universitäten, bei der Machtübernahme durch HITLER, der zehnjährige Dienst unter den Anweisungen eines RUST und LEY, kann nichts anderes hervorrufen als ein Gefühl der Bestürzung und der Scham, begleitet von der Sorge, wie die Erziehung der Jugend nach Kriegsende gelingen soll“ (41).

Alle Lehrer sollten zunächst „entlassen und nur auf Bewährung wieder eingestellt“ werden (43); den dadurch entstehenden Lehrermangel wollte Minna SPECHT durch die Wiedereinstellung ehemals von den Nazis entlassener Lehrer und durch Einrichtung von Schnellkursen für neue Lehrer in Grenzen halten. Der Lehrerausbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung der im Amt tätigen Lehrer mußte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, wobei unter friedenspädagogischem Aspekt die Betonung des internationalen Charakters der Lehreraus- und -weiterbildung Beachtung verdient (44). Von Anna SIEMSEN (1947) kam der Vorschlag, europäische Akademien zur Lehrerausbildung einzurichten, in denen nicht – wie bei gewöhnlichen Auslandsaufenthalten – „der eine Partner einer überwältigenden Majorität des andern gegenübersteht, sondern eine Vielfalt Gleichberechtigter unter den für alle gleichen Bedingungen eines fremden, aber freundlich gesinnten Gastlandes miteinander arbeiten“ (736).

Fragt man nach dem Erfolg der von Minna SPECHT u. a. intendierten ‚Umerziehung‘ der deutschen Jugend zu Friedensbereitschaft und Völkerverständigung in den westlichen Besatzungszonen sowie der späteren Bundesrepublik, kann man feststellen, daß zwar die ‚Nazi-Institutionen‘, Wehrmacht und Waffenindustrie – zunächst einmal – beseitigt wurden, daß aber schon die Überantwortung aller Nazi-Verbrecher an die Gerichte und die öffentliche Kontrolle der Wirtschaft nur sehr rudimentär gelangen. Was die Entnazifizierung der Lehrerschaft (ebenso wie die der Justiz) anbelangte, beschränkte sich die Verurteilung auf einige Repräsentanten des nationalsozialistischen Regimes, während fast 98% der in Entnazifizierungsverfahren Untersuchten letztendlich als ‚entlastet‘ bzw. als bloße ‚Mitläufer‘ eingestuft wurden. So blieb ein Großteil der ehemals nationalsozialistischen Lehrerschaft im Amt oder wurde zumindest nach kurzem Wartestand wieder eingestellt, und zwar von der Volksschule bis hin zur Universität. Daß in diesem Punkt die sowjetischen Militärbehörden in ihrer Besatzungszone bzw. später die DDR anders verfahren, sei wenigstens erwähnt.

Auf einen wirklichen Neuanfang in der Friedenserziehung hat sich insbesondere der seit 1947 begonnene ‚Kalte Krieg‘ negativ ausgewirkt. Zwar konnte im Zuge der Westintegration das Verhältnis zu Frankreich entspannt, ja sogar auf eine freundschaftliche Basis gestellt werden, dafür erhielt der schon in der Weimarer Zeit verbreitete Antikommunismus neuen Auftrieb und verstärkte das Feindbild nach dem Osten hin. Obwohl noch unmittelbar nach dem Kriege bei allen Gegnern des Nationalsozialismus ein Konsens über die zukünftige Entmachtung und Nicht-Wiederbewaffnung Deutschlands bestand, war schon bald die militärische Integration der Bundesrepublik in das westliche und der Deutschen Demokratischen Republik in das östliche Verteidigungsbündnis beschlossene Sache. Diese seit dem Ende der vierziger Jahre abzeichnende und Mitte der fünfziger Jahre ab-

geschlossene politische Entwicklung hat die Diskussion in der Bundesrepublik über Möglichkeiten einer Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung in entscheidendem Maße bestimmt. Bald schon wurde der Pazifismus in Konzepten der politischen Bildung abgelehnt und sogar mitverantwortlich für das Scheitern von Friedensbemühungen in der Weimarer Zeit gemacht, wie z. B. von Friedrich OETINGER alias Theodor WILHELM:

„Das ‚Alles oder Nichts‘, das ‚Friede um jeden Preis‘, das uns von pazifistischer Seite unaufhörlich ins Ohr drang, bewirkte zuletzt nur, daß die wahren Friedenskräfte in Deutschland gelähmt wurden“ (OETINGER 1956, 252).

Verbote wie das des Spielens mit Soldaten und des Zielscheibenschießens galten nur noch als „Kinderrezepte der Friedenserziehung“ (252) und sogar vor einer „prinzipiellen moralischen Verfemung des Krieges“ wurde gewarnt, weil diese „bisher immer nur wiederum prinzipielle Gegendemonstrationen hervorgerufen“ hätten (253). Allerdings hat es wie in der Weimarer Zeit auch in den fünfziger und sechziger Jahren *ernsthafte* friedenspädagogische Ansätze und Bemühungen gegeben, von denen im folgenden die Arbeit des Schwelmer Kreises und des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg als Beispiele dienen mögen.

Ausdrücklich zu betonen ist dabei, daß sich die friedenspädagogischen Bemühungen der Nachkriegszeit darin nicht erschöpft haben: Den hier ausführlich dargestellten Beispielen ließen sich weitere an die Seite stellen wie das des schon bald nach 1945 begonnenen Internationalen Jugendaustauschs oder das des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig unter der Leitung von Georg ECKERT. Ebenso wäre die Unterstützung friedenspädagogischer Bemühungen durch staatliche Stellen wie etwa den ersten niedersächsischen Kultusminister Adolf GRIMME, dessen Nachfolger Richard VOIGT sowie deren Mitarbeiter Hans ALFKEN zu würdigen; der Hinweis darauf muß hier jedoch genügen.

## 4.2 Der Schwelmer Kreis: Friedenserziehung als Brücke zwischen Deutschland und Deutschland

Der Schwelmer Kreis (Arbeitsausschuß 1962; KLUTHE / HIMMELSTEIN 1977; HEINEMANN / KLUTHE 1979) war eine lose Vereinigung von Pädagogen, die in der Weimarer Zeit bereits zum großen Teil im Bund Entschiedener Schulreformer mitgearbeitet, zwischen 1933 und 1945 überwiegend im antifaschistischen Widerstand gekämpft und sich während der Besatzungszeit in ihren Zonen für einen demokratischen Wiederaufbau Deutschlands eingesetzt hatten. Das Scheitern dieser Bemühungen und die sich aus dem Ost-West-Gegensatz ergebenden Gefahren veranlaßten sie, sich zusammenzuschließen, gemeinsame Tagungen durchzuführen und auf Politiker und Öffentlichkeit einzuwirken. Das Besondere des Schwelmer Kreises war, daß in ihm Lehrer, Wissenschaftler und Erzieher aus *beiden* deutschen Staaten zusammenarbeiteten; daraus ergaben sich zugleich die Schwierigkeiten, denen sich die in der Bundesrepublik lebenden Mitglieder im Zuge des Kalten Krieges und der Angst vor kommunistischer Unterwanderung ausgesetzt sahen. Viele potentielle Interessenten wurden durch Weisungen ihrer vorgesetzten Dienstbehörde von einer Mitarbeit abgehalten. Die Gründung des Schwelmer Kreises erfolgte 1952 auf einer Zusammenkunft in Schwelm, zu der Fritz HELLING (1888–1972), damals Oberstudiendirektor an einem Schwelmer Gymnasium (HEINEMANN 1978), eingeladen hatte. Bereits in der Weimarer Zeit gehörte er zu den führenden Köpfen des Bundes Entschiedener Schulreformer; in seinen Händen lag weitgehend auch die Organisa-

tion des Schwelmer Kreises. Weitere führende Mitglieder auf westlicher Seite waren unter anderen Walter KLUTHE (als westdeutscher Sekretär), Otto KOCH, Josef RUDOLF und Klara Maria FASSBINDER, auf östlicher Paul OESTREICH, Otto TACKE, Leo REGNER, Fritz WEISE und Fritz HEIDENREICH (als ostdeutscher Sekretär).

Die friedenspädagogischen Intentionen des Schwelmer Kreises standen in engem Zusammenhang mit einem politischen Engagement *für die Verständigung zwischen beiden deutschen Staaten sowie gegen Wiederbewaffnung und Kalten Krieg:*

„Bei aller Gegensätzlichkeit der in der BRD und in der DDR bestehenden Gesellschaftssysteme bemüht sich der Schwelmer Kreis, durch Zusammenarbeit im pädagogischen Bereich die Annäherung der beiden getrennten deutschen Staaten zu fördern und durch eigene Mithilfe zur Entspannung der Gegensätze und zur Wiedervereinigung Deutschlands beizutragen.

Der Schwelmer Kreis setzt sich für den Frieden ein. Da er sich für die den Erziehern anvertraute Jugend verantwortlich fühlt, wendet er sich gegen alle Formen der Kriegsvorbereitung, besonders gegen die Aufrüstung mit atomaren Waffen. Auch im Wiederaufleben des Rassenhasses und des Chauvinismus sieht er eine ernste Gefahr. Die Menschheit kann nicht durch eine Politik des Gegeneinander, des Drohens und der Abschreckung, sondern nur durch eine klare Entscheidung für die friedliche Koexistenz der Völker gerettet werden.

Der Schwelmer Kreis erstrebt eine Bildung und Erziehung der Jugend im Geiste des Humanismus, der Demokratie, des Friedens und der Völkerverständigung“ (Arbeitsausschuß 1962, 1f.).

Dabei berief man sich auf das geistige Erbe des Christentums, des Humanismus und des Sozialismus; ausdrücklich genannt wurden unter anderen COMENIUS, HERDER, GOETHE sowie Thomas und Heinrich MANN. Die Themen der Gründungstagung von 1952 waren bezüglich ihrer Fragestellung typisch auch für spätere Tagungen: „Verantwortung der Pädagogen in der Ost-West-Spannung“ (Fritz DENK, Erlangen); „Erziehung der Jugend zu Demokratie und Frieden“ (K. M. FASSBINDER) und „Wege zueinander“ (Willy HAMMELRATH, Oberhausen) (HEINEMANN / KLUTHE 1979, 319). Die Redner dieser und späterer Tagungen gehörten einem breiten Spektrum politischer und religiöser Überzeugungen an. Aufgrund von Schwierigkeiten, die das Gesamtdeutsche Ministerium den Organisatoren machte, mußten die Haupttagungen der folgenden Jahre in der DDR stattfinden (vgl. die Tagungsthemen bei KLUTHE / HIMMELSTEIN 1977, 247). Neben diesen gesamtdeutschen Tagungen mit allgemeinen Themen veranstaltete man Kolloquien zu speziellen Fragen, wobei für unseren Zusammenhang vor allem die Historikergespräche, wiederum mit Teilnehmern aus beiden deutschen Staaten, aber auch aus anderen Nationen von Interesse sind. Dabei ging es – wie 1956 – um Fragen der Geschichtsbücher und deren Beitrag zu Frieden und Völkerverständigung (Historikergespräch in Braunschweig 1956) wie überhaupt die kritische Revision von Lehrinhalten und Schulbüchern zentrale Gegenstandsbereiche bildeten.

Von 1954 bis 1974 erschien als inoffizielles Organ des Schwelmer Kreises die Zeitschrift „Schule und Nation“; die dort abgedruckten Beiträge verdeutlichen, wie breit das Spektrum pazifistischer und friedenspädagogischer Traditionen war, dem sich der Schwelmer Kreis verpflichtet fühlte; unter anderen gehörten dazu Bertha von SUTTNER (H. 1/1964), Friedrich Wilhelm FOERSTER (H. 4/1964) und Elisabeth ROTTEN (H. 2/1964; H. 3/1965). Überhaupt zeigten Autoren und Beiträge der Zeitschrift, daß nur der von kommunistischer Unterwanderung sprechen konnte, dem es um Diskreditierung

einer damals nicht ins Konzept des Kalten Krieges passenden Richtung pädagogischen Engagements ging.

Der spezifisch friedenspädagogische Beitrag des Schwelmer Kreises läßt sich vor allem darin sehen, daß Pädagogen aus West- und Ostdeutschland in einer Zeit der ständigen Konfrontation den *Dialog* miteinander suchten, sich auf gemeinsame humanistische Traditionen besannen und damit sowohl ein Beispiel für andere abgaben als auch entsprechende Erfahrungen für ihre eigene pädagogische Praxis machten. Die Zeitschrift „Schule und Nation“ war damals eine der wenigen pädagogischen Zeitschriften, in denen die militaristischen Traditionen der deutschen Schule aufgearbeitet (HELLING 1965) und die Schule der fünfziger und sechziger Jahre einer kritischen Analyse unterzogen wurde. Dies gilt insbesondere für die in ihr vermittelten Inhalte, wie sie in Lese- und Geschichtsbüchern ihren Niederschlag fanden, und zwar vor allem hinsichtlich der in ihnen wirksamen Tendenzen des Kalten Krieges; positive und d. h. friedenspädagogisch wertvolle Ansätze in Schulbüchern oder in anderer pädagogischer Literatur erfuhren eine entsprechend ausführliche Würdigung.

### 4.3 Der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg: Friedenserziehung im Rahmen internationaler Bildungsarbeit

Setzte der Schwelmer Kreis in gewissem Sinne die friedenspädagogische Tätigkeit des Bundes Entschiedener Schulreformer aus der Weimarer Zeit fort, so stellen die Aktivitäten des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg (IAS) einen Neuansatz der Friedenserziehung dar; neu war zunächst, daß es sich hierbei zuerst um eine Einrichtung der *Erwachsenenbildung* gehandelt hat, wie auch die *Orientierung an dänischen Vorbildern*. Dabei muß man sich vergegenwärtigen, daß zumindest die bürgerliche Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit in weiten Teilen national bis nationalistisch eingestellt war und ihre Arbeit unter die Parole Volk-Bildung durch Volksbildung gestellt hatte. Demgegenüber wußte sich beispielsweise die englische und skandinavische Erwachsenenbildung schon damals sehr viel stärker internationalen Bildungszielen verpflichtet; in Dänemark gab es sogar seit 1921 eine Internationale Volkshochschule in Helsingör (NEUMANN 1968, 31ff.).

Die Entstehung des IAS (NEUMANN 1968, 140ff.) ist aufs engste verknüpft mit der Person Walter SCHULZE (1903–1980; SCHOMBURG 1963). Dieser war in den zwanziger Jahren reformpädagogisch orientierter Junglehrer in Braunschweig gewesen, erhielt unter dem nationalsozialistischen Kultusminister FRANZEN bereits 1930 Berufsverbot und konnte dann bis zum Krieg in Hamburg als Volksschullehrer weiterarbeiten. Während des Krieges schloß er sich der dänischen Widerstandsbewegung an und übernahm nach dem Krieg die Aufgabe der kulturellen Betreuung deutscher Flüchtlinge, wobei er die Bekanntschaft vieler dänischer Lehrer und Erwachsenenbildner machte und insbesondere Einblicke in die dänische Erwachsenenbildung gewann. Nach Deutschland zurückgekehrt, initiierte er als Rektor einer Volksschule in Wolfenbüttel deutsch-dänische Lehrertreffen im Schullandheim Sonnenberg im Oberharz, das erste im Februar 1949 mit 24 dänischen und 36 deutschen Erziehern. Dieses erste Treffen wurde ein Jahr später wiederholt; weitere internationale Tagungen mit Teilnehmern auch aus anderen Ländern schlossen sich an. Bereits im November 1951 wurde der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg e. V. in Wolfenbüttel gegründet, womit die von SCHULZE zunächst ehrenamtlich und nebenher geleistete internationale Bildungsarbeit zu einer hauptamtlich betriebenen und finanziell abgesicherten Dauereinrichtung wurde. 1953 konnte das



Internationale Haus Sonnenberg mit für die Zwecke der Erwachsenenbildung geeigneten Räumlichkeiten eingeweiht werden. Von diesem Zeitpunkt ab ergab sich zugleich die Möglichkeit parallel veranstalteter Internationaler Jugend-Tagungen im ehemaligen Schullandheim; sie stellen seit 1954 einen zweiten Schwerpunkt im Programm des IAS dar. „Von 1949 bis 1963 nahmen 56 000 Menschen aus 82 Nationen an Sonnenberg-Tagungen teil“ (Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg 1963, 409); 1985 fand bereits die 2500. Veranstaltung dieser Art statt.

Ausgangspunkt Walter SCHULZEs für seine internationale Bildungsarbeit war die Einsicht, daß der „auf Vorurteile sich stützende aggressive Nationalismus in Deutschland“, der zum Faschismus, zum Zweiten Weltkrieg sowie zur systematischen Ausrottung von Rassen und Völkern geführt hatte, durch administrative Maßnahmen allein nicht zu überwinden war, sondern eine „pädagogische Ergänzung finden müsse“ (NEUMANN 1968, 142). Dafür schienen ihm internationale Bildungsveranstaltungen nach dem Muster der dänischen Heimvolkshochschulen, wenn auch auf einen wesentlich kürzeren Zeitraum begrenzt, eine ideale Form zu sein. Das besonders Vorbildliche der dänischen Volksbildungsarbeit sah er vor allem in deren „aufgelockerter, informeller Methode mit ihrer *Kombination von Erweckung (Initialzündung) und Aufklärung, emotionaler und zugleich geistiger Bildung*“ (142). Dementsprechend verzichtete SCHULZE von vornherein auf thematisch vollgestopfte Tagungsprogramme, die den Teilnehmern kaum noch Zeit für ein wirkliches Kennenlernen bzw. ein informelles Gespräch ließen, sondern plante entsprechende Aktivitäten von vornherein mit ein. Schon bei dem ersten deutsch-dänischen Lehrertreffen im Februar 1949 wurden „an den Vormittagen . . . gewöhnlich Skitouren unternommen. Erst die Nachmittage und Abende waren für die angesetzten Vorträge und Diskussionen vorgesehen; diese währten ‚oft bis in die Nacht hinein‘, und auch bei den Skiwanderungen wurden sie . . . fortgesetzt“ (147). Dieses Grundprinzip der Sonnenberg-Tagungen gilt bis heute. Inzwischen liegen die „Arbeitseinheiten . . . an den Vormittagen und Abenden“, während „die Nachmittage . . . programmfrei“ bleiben; soweit möglich werden die Tagungsprogramme durch Studienfahrten, Besichtigungen, Internationale Abende und Fragestunden aufgelockert (Tagungen 1986, 1f.). Neben dem Tagungs-Rhythmus spielte von Anfang an ein *demokratischer Führungsstil* eine wichtige Rolle: Völkerverständigung sollte erlebbar sein, ‚gespielt‘ werden können, wobei man davon ausging, „daß dieses ‚Spiel‘ um so freier und um so bereitwilliger gepflegt wird, je weniger die Teilnehmer zu einer Zwangshaltung veranlaßt werden und sich durch einen Konformitätszwang erdrückt fühlen“ (NEUMANN 1968, 153). Auch dieser die Tagungen auf dem Sonnenberg von Anfang an leitende Grundgedanke ist bis heute bestimmend geblieben: „Im gemeinsamen Lernen und Erleben sollen Vorurteile überwunden und Lösungen gefunden werden, die verantwortliches Handeln erleichtern. Jeder kann sich beteiligen. Es gilt, Rücksicht auf die Meinungen und Interessen anderer zu lernen, Arbeit und Freizeit während der Tagung mitzugestalten“ (Tagungen 1986, 2). Schließlich kommt als drittem Element den thematischen Schwerpunkten ein hohes Maß an Bedeutung zu. Diese hatten zu Beginn vor allem dem deutschen Faschismus, seiner Entstehung und seinen Auswirkungen gegolten; in der Folgezeit bildeten Fragen der Demokratie, die Möglichkeiten eines neuen Europa, Probleme der Völkerverständigung wie auch der Ost-West-Konflikt und der Kalte Krieg wichtige Gegenstandsbereiche, wobei ein blinder Antikommunismus vermieden wurde.

Ursprünglich waren die Sonnenberg-Tagungen aus deutsch-dänischen *Erzieher-Treffen* hervorgegangen; auch in späteren Jahren stellte die Berufsgruppe der Lehrer und Erzieher das Gros der Teilnehmer, was man begrüßte, weil man sich davon einen Multiplikatoreffekt versprach (NEUMANN 1968, 170f.). Diese spezifische Adressatengruppe rechtefertigte aber auch gezielte Themenangebote, wie beispielsweise zur Frage: „Fremdsprache und internationale Verständigung“ (Sonnenberg-Brief 110, Dez. 1985) oder zu Problemen der Geschichtslehrbücher, wozu der langjährige Leiter des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig, Georg ECKERT, mehrfach als Referent gewonnen werden konnte.

Seit 1951 hat der IAS versucht, durch Publikationen, insbesondere die Sonnenberg-Briefe, regelmäßigen Kontakt zu Mitgliedern und ehemaligen Tagungsteilnehmern zu halten wie auch neue Interessenten zu gewinnen. Dem besonderen internationalen Charakter dieses Periodikums entspricht es, daß ab Heft 12-13 alle Beiträge in deutscher, englischer und französischer Sprache abgedruckt werden. Ein Überblick über die Autoren zeigt das breite Spektrum pazifistischer und friedenspädagogischer Positionen, die im IAS vertreten sind: Albert EINSTEIN, Elisabeth ROTTEN, Martin BUBER, Romano GUARDINI und Anna SIEMSEN (NEUMANN 1968, 237).

## 5. Neue Wege der Friedenserziehung in den siebziger und achtziger Jahren: Beispiel Bremen

Ostermarsch- und Studentenbewegung sowie die Erfahrungen mit dem amerikanischen Krieg in Vietnam führten in den sechziger und siebziger Jahren zu einer Sensibilisierung in bezug auf die Bedrohungen durch einen neuen Weltkrieg bei einem Großteil insbesondere der Jugend. Die sozialliberale Koalition und deren neue Ostpolitik haben darüber hinaus zu einer politischen Klimaveränderung beigetragen, als deren Folge das ehrliche Bemühen um Frieden und Friedenssicherung immer größeren Raum gewann. Dieses Bemühen hat auch in der Pädagogik seinen Niederschlag gefunden, in der heute das Thema *„Friedenserziehung“* fest etabliert ist. Allerdings stehen sich die *Positionen mit unterschiedlichem Friedens-Verständnis* nach wie vor unversöhnlich gegenüber, wie der Streit um die KMK-Richtlinien zur Friedenserziehung zu Beginn der achtziger Jahre gezeigt hat. Um so bemerkenswerter erscheinen die seit etlichen Jahren im kleinsten Bundesland, Bremen, unternommenen Anstrengungen von seiten des Senators für Bildung, ein überfachliches Curriculum „Friedenssicherung – Friedenserziehung“ für alle Schulen zu entwickeln, die einen wirklichen Neuanfang in der bisherigen Geschichte friedenspädagogischer Bemühungen darstellen.

Den Anstoß dazu gab eine von der Stiftung „die Schwelle – Beiträge zur Friedensarbeit – Bremen“ in Auftrag gegebene und von dem Bremer Oberschulrat Caspar KUHLMANN mit einigen Mitarbeitern durchgeführte Untersuchung zu der Frage, inwieweit das Thema ‚Frieden‘ überhaupt Gegenstand bundesrepublikanischer wie auch ausländischer Schulgeschichtsbücher ist (KUHLMANN 1982). Das Ergebnis dieser Studie war, daß nach wie vor die Darstellung von Krieg und Gewalt dominiert, dagegen die von Frieden, Friedensgestaltung und Verständigung unterbelichtet bleibt und in keinem Fall als Leitlinie des historischen Prozesses erscheint. „Der Schüler“ erfährt „Friedlosigkeit als überwältigendes Phänomen, gewissermaßen als ein über unserer politischen und kulturellen Herkunftsgeschichte waltendes Geschick (auch im Sinn der LORENZ’schen Theorie von der genetisch programmierten Aggression), dem nur in kaum wahrnehmbaren Ausnahmen etwas Aufbauendes ent-

gegengesetzt werden konnte“ (64). Damit aber werden dem Schüler wichtige Beispiele und Modelle zur Konfliktlösung, die es in der Geschichte auch gegeben hat, vorenthalten. Ebenso beklagen KUHLMANN und Mitarbeiter, daß die Geschichtsbücher in der Regel nur *einen* Standpunkt, nämlich den eigenen, kennen, dagegen nur selten einmal versuchen, „die zunächst abgewandte Seite eines Sachverhaltes (einer Person oder einer Gruppe) erkennen zu wollen und zu können (d. h. auch die entgangene Möglichkeit oder die Kehr-Seite)“ (56), was gerade eine ganz wichtige Voraussetzung für die Bearbeitung und Lösung von Konflikten wäre. Diese Defizite vorliegender Schulgeschichtsbücher versucht man in Bremen durch Arbeitsmappen zum Thema „Friedenssicherung – Friedenserziehung“ zu beseitigen. Sie sind im Auftrag des Senators für Bildung von unterschiedlichen Autoren erarbeitet worden und werden den Bremer Schulen unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Bisher sind 6 Folgen mit ganz verschiedenartigen Schwerpunkten und Zugangsweisen erschienen:

- „Kriegsausbruch. Bemühungen um Kriegsverhinderung am Beispiel des Ausbruchs des Ersten Weltkrieges 1914“ (Caspar KUHLMANN, Folge 1, Bremen 1982);
- „Arbeit am Schulbuch. Bemühungen, unterschiedliche Standpunkte, auch den des Gegners, kennenzulernen (Blickwechsel) am Beispiel der mittelalterlichen Kreuzzüge“ (Francoise DINGRE-MONT, Folge 2, Bremen 1982);
- „Militärische Sicherung“ (Jürgen HARTWIG, Folge 3, Bremen 1982);
- „Soziale Friedensförderung“ (AG Friedenserziehung unter Federführung des Senators für Bildung, Folge 4, Bremen 1983);
- „Menschenrechte – ihre Auslöschung am Beispiel der Juden in Deutschland“ (Francoise DINGRE-MONT, Folge 5, Bremen 1984);
- „Friedensbewegung in Bremen an Beispielen aus der Zeit der Weimarer Republik“ (Dieter HASLOPP, Folge 6, Bremen 1985).

Jede der genannten Folgen beschreibt zunächst die „Grundsätze“, die für sämtliche Arbeitsmappen gelten. Dabei wird vor allem auf die Widersprüche verwiesen, vor denen Friedenserziehung im Bereich des staatlichen Schulwesens steht, insofern sie zum einen die Bundeswehr als vom Gesetzgeber vorgesehene Einrichtung zur Friedenssicherung legitimieren soll, zugleich aber die Gefahren und Bedrohungen verdeutlichen muß, die ein solches Potential in sich birgt. Die Arbeitsmappen enthalten vor allem Materialien, vielfach in mühevoller Kleinarbeit aus zeitgenössischen Zeitungen und Beständen des Bremer Stadtarchivs zusammengestellt. Im Falle der Folgen 1 und 6 sind die Texte zum großen Teil speziell auf die Bremer Verhältnisse bezogen, womit dem Schüler besondere Identifikationsmöglichkeiten angeboten werden. Darüber hinaus geben inhaltliche und didaktische Kommentierungen vielfältige Anregungen zum Einsatz der Materialien im Unterricht bzw. zur Durchführung ganzer Unterrichtsreihen. Für die Oberstufenarbeit sind vor allem Literatur- und Quellenverzeichnisse mit Angaben zu den Fundorten hilfreich.

Die Bremer Arbeitsmappen zum Thema „Friedenssicherung – Friedenserziehung“ sind meines Wissens das bislang erste und einzige Beispiel systematischer friedenspädagogischer Arbeit von seiten einer staatlichen Schulbehörde. Inwieweit es ‚Schule‘ macht oder aber – wie die meisten der hier dargestellten friedenspädagogischen Ansätze und Bemühungen – Randerscheinung einer insgesamt eher auf Durchsetzung und Sicherung der eigenen Position bedachten Schulpolitik bleibt, einschließlich der militärischen, muß die weitere Entwicklung zeigen.

## Literatur

- Alt, R.: Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs, Berlin 1953  
 Antz, J.: Friedrich Wilhelm Foerster, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. 2, Freiburg 1953, 44–46  
 Antz, J. / Pöggeler, F.: Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres, Ratingen 1955

- Arbeitsausschuß des Schwelmer Kreises (Hg.):* 10 Jahre Schwelmer Kreis, Schwelm i. Westf. o. J. (1962)
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.):* Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933 bis 1945. Das Beispiel Berlin, Berlin 1983
- Becker, C. H.:* Internationaler Geist und nationale Erziehung, in: „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“, Bericht über den Kongreß in Berlin 1928, Berlin 1928, 18–27
- Bendele, U.:* Krieg und Schule 1914–1918, in: Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hg.): Hilfe Schule. Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder. Von der Armenschule zur Gesamtschule 1827 bis heute, Berlin 1981, 106–109
- Bergmann, K. / Schneider, G. (Hg.):* Gegen den Krieg, 2 Bde., Düsseldorf 1982
- Betz, G. u. a. (Hg.):* Wie das Leben lernen . . . Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente, Berlin 1985
- Blume, W.:* Zum 80. Geburtstag von Elisabeth Rotten. Ein Gedenkblatt von Freundeshand, in: Bildung und Erziehung 15 (1962), 65–77
- Böhm, W.:* Zur Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- Borinski, F.:* German Educational Reconstruction. Rückblick und Erinnerung, in: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, Frankfurt/M. 1960, 77–89
- Cassirer, E. u. a. (Hg.):* Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. Festschrift für Paul Geheeb zum 80. Geburtstag und zum 40jährigen Bestehen der Odenwaldschule, Heidelberg o. J. (1950)
- Cassirer, E. u. a. (Hg.):* Erziehung und Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag, Heidelberg 1960
- Cillien, U.:* Johann Gottfried Herder (1744–1803), in: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 1, München 1979, 187–197
- Comenius, J. A.:* Der Engel des Friedens (1667), in: Comenius, J. A.: Ausgewählte Werke, Bd. 3, Hildesheim / New York 1977, 339–373
- Corti, B. W. R.:* „Und so fortan“. Zu E. Rottens 80. Geburtstag, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): E. Rotten, Braunschweig o. J. (1962), 1–4
- Donat, H.:* Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). Friedenssicherung als religiös-sittliches und als ethisch-politisches Programm, in: Rajewsky, C. / Riesenberger, D. (Hg.): Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll, München 1987, 171–187
- Donat, H. / Holl, K. (Hg.):* Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Düsseldorf 1983
- Ehrentreich, A.:* Siegfried Kawerau, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 11, Berlin 1977, 378–379
- Eichhorn, P. u. a.:* Beiträge zur Friedensforschung im Werk Leonard Nelsons. Vier von der Philosophisch-Politischen Akademie Kassel preisgekrönte Arbeiten, Beihefte zur Zeitschrift Ratio, H. 1, Hamburg 1974
- Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, Frankfurt/M. 1960
- Exner, K. u. a.:* Kurt Löwenstein. Leben und Leistung, Berlin-Grünwald 1957
- Feidel-Mertz, H. (Hg.):* Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek 1983
- Feidel-Mertz, H. / Schnorbach, H.:* Lehrer in der Emigration. Der Verband Deutscher Lehreremigranten (1933–39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung, Weinheim / Basel 1981
- Foerster F. W.:* Die deutsche Jugend und der Weltkrieg. Kriegs- und Friedensaufsätze, Leipzig 1916<sup>3</sup>
- Foerster, F. W.:* Weltpolitik und Weltgewissen, München 1919
- Foerster F. W.:* Mein Kampf gegen das militaristische und nationalistische Deutschland. Gesichtspunkte zur deutschen Selbsterkenntnis und zum Aufbau eines neuen Deutschland, Stuttgart 1920
- Foerster, F. W.:* Erlebte Weltgeschichte 1869 bis 1953. Memoiren, Zürich 1953a
- Foerster, F. W.:* Christus und das menschliche Leben, Recklinghausen 1953b
- Geheeb, P.:* Die Odenwaldschule – ein Versuch neuzeitlicher Erziehung (1946), in: Dietrich, T. (Hg.): Die Landerziehungsheimbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1967, 111–125
- Geheeb, P.:* Idee und Projekt einer Schule der Menschheit, in: Feidel-Mertz, H. (Hg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek 1983, 120–124
- Heckmann, G.:* Leben ohne Gewalt. Elisabeth Rotten: geb. 15. Febr. 1882, gest. 2. Mai 1964, in: Neue Sammlung 4 (1964), 490–500

- Heinemann, K.-H.: Fritz Helling – Porträt eines politischen Pädagogen, in: Demokratische Erziehung 4 (1978), 495–509
- Heinemann, K.-H. / Kluthe, W.: Die Verteidigung des demokratischen Humanismus – Schwelmer Kreis und Kalter Krieg, in: Demokratische Erziehung 5 (1979), 315–327
- Helling, F.: Die Volksbildung im preußisch-deutschen Militärstaat, in: Schule und Nation 11 (1965), H. 3, 14–17; H. 4, 3–7
- Herder, J. G. H.: Sämtliche Werke, Bd. 17 u. 18, Berlin 1881 u. 1883
- Herrmann, U.: Das Problem der Friedenserziehung in Leben und Werk Elisabeth Rottens, (unveröffentlichte Staatsexamensarbeit) Neuss o. J.
- Heydorn, H.-J.: Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte, in: Heydorn, H.-J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit, Bildungstheoretische Schriften 1, Frankfurt/M. 1980, 203–227
- Hirsch, W.: Aus dem Leben und Wirken von Elisabeth Rotten, in: Der neue Bund 30 (1964), 87–98
- Historikergespräch in Braunschweig. Bericht, o. O. o. J. (1956)
- Huhn, J.: Georg Siegfried Kauer (1886–1936), in: Quandt, S. (Hg.): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen, Paderborn u. a. 1978, 280–303
- Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Politik und Bildung. Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Braunschweig 1963
- Kauer, S.: Pazifismus und Schule, in: Oestreich, P. (Hg.): Entschiedene Schulreform. Vorträge gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im ‚Herrenhaus‘ zu Berlin, Berlin 1920, 62–69
- Kauer, S. (Hg.): Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1921a
- Kauer, S.: Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts, Berlin 1921b
- Kauer, S.: Soziologische Pädagogik, Leipzig 1922a
- Kauer, S.: Alter und neuer Geschichtsunterricht, Leipzig 1922b
- Kauer, S. (Hg.): Die ewige Revolution. Ergebnisse der internationalen Geschichtstagung 2.–4. Oktober 1924, Berlin 1925
- Kauer, S.: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923, Berlin 1927
- Kauer, S.: Selbstbildnis, (als Mskr. gedruckt) Leipzig 1928
- Keim, W.: Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik. Ein Literaturbericht, in: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), 345–360
- Keim, W.: Paul Oestreich (1878–1959). Friede durch kulturelle Erneuerung, in: Rajewsky, C. / Riesenberger, D. (Hg.): Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll, München 1987, 188–200
- Kluthe, W. / Himmelstein, K.: Vor 25 Jahren: Schwelmer Kreis, in: Demokratische Erziehung 3 (1977), 245–249
- Koch, L.: Kant und das Problem der Erziehung, in: Vjs. f. Wiss. Päd. 49 (1973), H. 1, 32–43
- König, H.: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, Berlin 1960
- Kramer, R.: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau, München 1977
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt/M. 1984
- Kuhlmann, C.: Frieden – kein Thema europäischer Schulgeschichtsbücher?, Frankfurt/M. / Bern 1982
- Kühner, H.: Friedrich Wilhelm Foerster, in: Donat, H. / Holl, K. (Hg.): Die Friedensbewegung. Organisierte Pazifismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Düsseldorf 1983a, 118–120
- Kühner, H.: Friedrich Wilhelm Foerster – ein Lebensweg gegen den preußischen Militarismus, in: Festschrift für Adolf Gasser, Berlin 1983b
- Kumsteller, B.: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Oberstufe, IV. Teil, Leipzig 1926
- Löwenstein, D.: Kurt Löwenstein. Eine biographische Skizze, in: Betz, G. u. a. (Hg.): Wie das Leben lernen ... Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente, Berlin 1985, 7–27
- Löwenstein, K.: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933, Internationale Bibliothek, Bd. 91, Berlin / Bonn-Bad Godesberg 1976

- Lütgemeier-Davin, R.: Georg Siegfried Kawerau, in: Donat, H. / Holl, K. (Hg.): Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Düsseldorf 1983, 213-228
- Manz, E.: Jugendbuch und Friedensarbeit, in: Das Werdende Zeitalter 10 (1931), 234-239
- Matthias, A.: Krieg und Schule, Leipzig 1915
- Meissner, E.: Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung, Weinheim 1965
- Montessori, M.: Der Frieden und die Erziehung (1932), in: Böhm, W. (Hg.): Maria Montessori. Texte und Diskussion, Bad Heilbrunn/Obb. 1971, 87-101
- Nabel, G.: Verwirklichung der Menschenrechte: Erziehungsziel und Lebensform. Hans Maeder und die Stockbridge-School, Frankfurt/M. 1985
- Die Neue Erziehung, Sozialistische Pädagogische Zwei-Wochenzeitschrift, ab 2. Jg., H. 8/9: Zeitschrift (Monatsschrift) für Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik, zugl. Organ des Reichsbundes Entschiedener Schulreformer; Hg. von M. H. Baege, ab 2. Jg., H. 8/9 von M. H. Baege und S. Kawerau, ab 4. Jg. von S. Kawerau und P. Oestreich, ab 5. Jg. von S. Kawerau, P. Oestreich und F. Hilker, ab 6. Jg. von P. Oestreich u. a.; Erscheinungszeitraum 1 (1919) bis 15 (1933), H. 7
- Neumann, K.: Internationale Bildungsarbeit. Grundlagen und Erfordernisse, dargestellt am Beispiel des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg, Braunschweig 1968
- Neuner, I.: Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation, Bad Heilbrunn/Obb. 1980
- Nielsen, B. S.: Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933-1938, Wuppertal 1985
- Oestreich, P. (Hg.): Entschiedene Schulreform. Vorträge gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im ‚Herrenhaus‘ zu Berlin, Berlin 1920
- Oestreich, P.: Die Schule zur Volkskultur, München / Leipzig 1923
- Oestreich, P.: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie, Berlin / Leipzig o. J. (1947)
- Oestreich, P.: Pädagogik in Leitsätzen, Heidelberg 1970
- Oetinger, F.: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956<sup>3</sup>
- Pöggeler, F.: Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersterns. Eine systematische Darstellung, Freiburg 1957
- Puhlmann, H.: „Die Staatsgewalt geht vom Kinde aus“. Die roten Kinderrepubliken, in: Betz, G. u. a. (Hg.): Wie das Leben lernen ... Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente, Berlin 1985, 73-86
- Puppe, Fibel, Schießgewehr. Das Kind im kaiserlichen Deutschland. Katalog zur Ausstellung in der Akademie der Künste vom 5. 12. 1976 bis zum 30. 1. 1977, Berlin 1977
- Radde, G.: Dr. Kurt Löwenstein: Erziehungspolitiker zwischen Restauration und Klassenkampf. Festvortrag in der Kurt-Löwenstein-Oberschule in Berlin-Neukölln am 18. 5. 1985 zum 100. Geburtstag des Namenspatrons, (unveröffentlichtes Manuskript) Berlin 1985
- Raepfel, L.: Die erste Tagung der „Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände“. 14.-16. April 1928 in Berlin, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 57 (1928), 350ff.
- Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde (Hg.): Die roten Kinderrepubliken. Ein Buch von Arbeiterkindern für Arbeiterkinder. Aus Briefen, Tagebuchblättern und Hordenaufzeichnungen zusammengestellt und ergänzt von Andreas Gayk, Kiel, Kiel o. J. (1930<sup>2</sup>)
- Richartz, N.: Die Pädagogik der ‚Kinderfreunde‘. Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik, Weinheim / Basel 1981
- Riesenberger, D.: Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933, Göttingen 1985
- Röhrs, H.: Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielsetzung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, Rheinstetten 1977
- Rotten, E.: Auskunfts- und Hilfsstelle für Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland, Berlin 1916

- Rotten, E.: Aufgaben künftiger Völkerbund-Erziehung, Berlin 1920
- Rotten, E.: Erneuerung der Erziehung, in: Das Werdende Zeitalter 1 (1922), 1-4
- Rotten, E.: Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde, in: Das Werdende Zeitalter 5 (1926), 1-5
- Rotten, E.: Der geistige Ort des Kinderdorfes, in: Friedens-Warte 45 (1945), 126-136
- Rotten, E.: Erziehung und Politik, in: Sonnenberg-Brief 24, Braunschweig 1961, 33-35
- Schäfer, W.: Paul Geheeb. Mensch und Erzieher. Eine Biographie, Stuttgart o. J. (1960)
- Schaller, K.: ... auf daß sie aufhören, Krieg zu führen. ‚Der Engel des Friedens‘ des J. A. Comenius, in: Rest, H. O. F. (Hg.): Waffenlos zwischen den Fronten. Die Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwirklichung, Graz / Wien / Köln 1971, 30-39
- Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik, 2 Bde., München 1979a
- Scheuerl, H.: Johann Amos Comenius (1592-1670), in: Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 1, München 1979b, 67-82
- Schomburg, E.: Walter Schulze zum 60. Geburtstag, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg (Hg.): Politik und Bildung. Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Braunschweig 1963, 5-8
- Schule und Nation, Zeitschrift hg. von E. Adelman u. a.; Erscheinungszeitraum 1 (1954) bis 21 (1974)
- Schule und Weltfrieden. Vorträge der Internationalen Sommerhochschule der Lehrer im IGB, 1929, Volkslehrer-Schriftenreihe, Jena 1930
- Schulz, G.: Die deutsche Literatur zwischen Französischer Revolution und Restauration. 1. Teil: Das Zeitalter der Französischen Revolution 1789-1806, München 1983
- Schwarz, K. (Bearb.): Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime, Stuttgart 1970
- Siegel, E.: Das Wesen der Revolutionspädagogik. Eine historisch-systematische Untersuchung an der französischen Revolution, Berlin / Leipzig 1930
- Siemsen, A.: Literarische Streifzüge durch die Entwicklung der europäischen Gesellschaft, Jena 1925
- Siemsen, A.: Französische Schulbücher - ein Kapitel der Völkerverständigung, in: Sozialistische Monatshefte 32 (1926), 757-763
- Siemsen, A.: Unsere Schullesebücher, in: Sozialistische Monatshefte 33 (1927a), 116-120
- Siemsen, A.: Buch der Mädel, Jena 1927b
- Siemsen, A.: Daheim in Europa. Unliterarische Streifzüge, Jena 1928
- Siemsen, A.: Menschen und Menschenkinder aus aller Welt, Jena 1929
- Siemsen, A.: Spanisches Bilderbuch, Paris 1937
- Siemsen, A.: Europäische Akademien, in: SCHOLA 2 (1947), 732-738
- Siemsen, Aug.: Anna Siemsen. Leben und Werk, Hamburg / Frankfurt 1951
- Specht, M.: Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg, Welwyn Garden City o. J. (1943)
- Steinberg, H.-J.: Anna Siemsen, in: Donat, H. / Holl, K. (Hg.): Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Düsseldorf 1983, 357-359
- Tagungen 1986, Beilage zum Sonnenberg-Brief 110, Braunschweig 1985
- Weber, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1917-1933, Königstein/Ts. 1979
- Das Werdende Zeitalter, Fortsetzung der Internationalen Erziehungs-Rundschau, Organ des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung, vierteljährliche Beilage zur Neuen Erziehung, ab 3 (1924): Monatsschrift für Erneuerung der Erziehung; hg. von E. Rotten, ab 3. Jg. von E. Rotten und K. Wilker; Erscheinungszeitraum 1 (1922) bis 12 (1933)
- Witte, E.: Der Unterricht im Geiste der Völkerversöhnung. Vorschläge zur Ausführung von Art. 148, Abs. 1 d. Reichsverfassung, Berlin 1921
- Witte, E.: Der Militarismus der preußischen Schulaufsichtsbehörden, Leipzig 1924
- Wöhlbier, F.: Militärische Vorbildung der Jugend durch die Schule. Praktisches Handbüchlein, Berlin o. J. (ca. 1915)
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.): Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Ausführliche Beschreibung mit 49 Abbildungen auf Tafeln und im Text, Berlin 1915