



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Friedenspädagogische Aspekte in
Fr. W. Foersters christlicher Pädagogik“

Verfasserin

Romana Schusser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 043 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Evangelische Religion und UF Englisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Schelander

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
1 EINLEITUNG	2
1.1 Der Fall Foerster	2
1.2 Fragestellung, Vorgehensweise und Methoden	3
1.3 Forschungsstand und Literatur	7
2 BIOGRAPHISCHER HINTERGRUND	10
2.1 Elternhaus, Kindheit und Bildung.....	10
2.2 Karriere und Publikationen/Schrifttum.....	12
2.3 Foerster und das Christentum	20
2.4 Pädagogische Einflüsse	26
2.5 Ergänzende Exkursionen	28
2.5.1 Friedensbewegung	28
2.5.2 Ethische Bewegung	30
2.5.3 Foerstes Pazifismus	32
2.5.4 Geschichte der Friedenspädagogik	33
3 FOERSTERS CHRISTLICHE PÄDAGOGIK	35
3.1 Allgemein	35
3.2 Arbeitsweise und „induktive Methode“	38
3.3 Ziele und Ebenen	41
3.4 Charakterbildung.....	44
3.4.1 Allgemeines	44
3.4.2 Komponenten der Charakterbildung.....	46
3.4.2.1 Körperliche Erziehung.....	47
3.4.2.2 Sittliche Erziehung	47
3.4.2.3 Religiöse Erziehung	51
4 FOERSTERS FRIEDENSPÄDAGOGIK ANHAND SEINER SCHRIFTEN	54
4.1 Jugendlehre (1904)	56
4.2 Schule und Charakter (1907).....	60
4.3 Lebensführung (1909).....	63
4.4 Die pädagogische Behandlung des Weltkrieges in Schule und Haus (1915).....	67

4.5	Die deutsche Jugend und der Weltkrieg (1915).....	71
4.6	Erziehung und Selbsterziehung (1918)	74
4.7	Politische Ethik und politische Pädagogik (1918)	79
4.8	Christus und das menschliche Leben (1922).....	82
4.9	Alte und neue Erziehung (1936)	85
4.10	Zusammenfassung und Analyse friedenspädagogischer Aspekte bei Foerster	88
5	RESÜMEE UND ABSCHLIEßENDE KRITIK	94
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	97
7	ANHANG.....	103
7.1	Deutsche Zusammenfassung	103
7.2	Abstract	104
7.3	Lebenslauf	105

**Meiner Familie,
meinem Freund,
meinen Freunden.**

Vorwort

Nachdem ich mich im Rahmen eines Seminars zur Friedensethik mit der österreichischen Pazifistin Bertha von Suttner beschäftigt hatte, liegen mir seit dem die Friedenspädagogik und vor allem ihre Geschichte sehr am Herzen. Dementsprechend lag es nahe, für diese Diplomarbeit ein friedenspädagogisches Thema zu wählen. Dank ergeht an dieser Stelle an Prof. Schelander, der es mir ermöglichte, eine Arbeit in diesem Themengebiet zu schreiben, und der mich dazu ermutigte, mich speziell mit Friedrich Wilhelm Foerster zu beschäftigen, einen heute leider fast vergessenen Friedenspädagogen, der vor, während und nach den beiden Weltkriegen wirkte.

1 Einleitung

1.1 Der Fall Foerster

„Foerster hat totalitäre Gefahren und Strukturen jedesmal in ihren kleinsten Anfängen aufgezeigt. Sie schon hier zu erkennen, konnte nur einem Geist möglich sein, dem die menschliche Würde alles bedeutete, unabhängig von der nationalen Zugehörigkeit. [...] Friedrich Wilhelm Foerster war der Prophet, der im Vaterlande nichts gegolten hat. Das war gestern, das ist heute. Vielleicht begreift ihn die Generation von übermorgen.“¹

Vor etwas mehr als 100 Jahren war Friedrich Wilhelm Foerster in Wien, um im „Sopiensaal“² einen Vortrag über Grundfragen der Pädagogik zu halten – auf Empfehlung von Otto Willmann – einem damals hochrangigen deutschen katholischen Pädagogen und Philosophen – hin. Dem folgte bald ein Studienjahr in Wien: im Sommersemester 1913 sowie im Wintersemester 1913/1914 war er außerordentlicher Professor der Pädagogik an der philosophischen Fakultät.³ Doch wer war nun dieser Foerster, dieser angebliche Nestor⁴ der Pädagogik und politischen Bildung?

Friedrich Wilhelm Foerster war ein bedeutender Mann um 1900 bis zum 2. Weltkrieg. Ein Mann, der Vielen als Pädagoge, Reformpädagoge, Friedenspädagoge, Moralpädagoge, Erziehungswissenschaftler, Philosoph, Kulturphilosoph, Lebensphilosoph und Lebenspädagoge, Idealist, Utopist, Widerstandskämpfer, christlicher Erzieher, Moralist, Pazifist, Kritiker, Ethiker, Polemiker, Politiker, „Prophet“, politischer Publizist, Nonkonformist, Psychologe und Geschichtsphilosoph, pädagogischer Volksschriftsteller, Verfechter von Völkerrecht und Menschenrechten, als Katholik und Protestant bekannt war. Für andere war Foerster der Synkretist, Außenseiter, Vaterlandsverräter, Landesverräter, Verbrecher und Wahnsinniger. All das war er, doch nichts davon traf eindeutig auf ihn zu. Er war weder Katholik noch Protestant, auch wenn er konfirmiert wurde und sich die meiste Zeit seines Lebens dem Katholizismus verpflichtet sah. Aufgewachsen in einer gänzlich religionslosen Familie, wurde er später gläubiger (und doch kirchenloser) Christ. Ein Christ mit

¹ Siehe Kühner, 1983, 185f.

² Siehe Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 615. Gemeint sein werden die Sopiensaale.

³ Genaues zu seinem Studienjahr in Wien siehe Hoschek, 2006, 67-65.

⁴ Vgl. Nachwort in Foerster, Politische Bildung, 111-130. Vgl. auch Hoschek, 2006, 9.

humanistischem und freidenkerischem Hintergrund und Idealen, der diese Leitbilder und später seinen Glauben mit der Welt zu teilen suchte. Heute längst vergessen, publizierte er über viele Jahrzehnte eine Fülle an Schriften⁵, deren gemeinsames Ziel der Frieden und die umfassende Bildung war. So kannten ihn viele als radikalen Pazifisten, der dann aber doch nicht für eine absolute Abrüstung war und außerdem seine Ideen zur Erreichung des Friedens entgegen dem Zeitgeist mit christlichen Argumenten begründen wollte. Seine Schriften waren immer zugleich pädagogisch, politisch, philosophisch und vor allem immer moralisch zu verstehen. Diese Aspekte könne man seiner Ansicht nach nicht trennen, wolle man Frieden auf Erden.

Seine Publikationen, wie die *Jugendlehre* (1904), waren damals Bestseller, sie waren weltweit erhältlich und wurden in vielen Sprachen kommentiert. Doch dann wurde Foerster die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt und seine Schriften öffentlich verbrannt. Er wurde Feind des Nationalsozialismus, da er von Beginn an dagegen protestierte, aufmerksam machte, publizierte und kritisierte. Friedrich Wilhelm Foerster, damals Bedrohung, heute nur noch wenigen bekannt. Entweder verkannt oder nicht (mehr) bekannt, so könnte man die Rezeption und Bekanntheit eines Mannes beschreiben, der die beiden Weltkriege schon lange vorher kommen sah, da er die Zeichen der Zeit zu deuten wusste, gleich einem Propheten, doch nur wenige hörten ihm zu.

Wenn er nicht das politische Geschehen weltweit in tausenden von Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln kommentierte, so widmete er sich vor allem – so könnte man annehmen – einer Form von allumfassender Erziehung und Bildung, deren gemeinsames Ziel der Friede (persönlich wie auch global) war. Vor allem um seine friedenspädagogischen Bemühungen soll es daher in dieser Arbeit gehen.

1.2 Fragestellung, Vorgehensweise und Methoden

Ziel dieser Arbeit ist es zunächst, Foerster, diesen vergessenen Pädagogen, anhand von biographischen Daten aus Primär- und Sekundärliteratur vorzustellen um aufzuzeigen, wie er zu dem wurde, der er war. Es sollen die verschiedensten Einflüsse genannt werden, die letztendlich vor allem seine friedenspädagogischen Ansichten erklären

⁵ Es waren um die 30 Monographien sowie 5.000 Artikel und Aufsätze, vgl. Hoschek, 2006, 9.

könnten. Nachdem Foersters Werk äußerst facettenreich ist, ist es nicht möglich, sich in einer Arbeit wie dieser mit dem „ganzen Foerster“ zu beschäftigen. Zunächst werde ich versuchen, Foersters universalistische Denkweise, vor allem in Bezug auf Pädagogik und Erziehung, nachzuzeichnen, um folgernd daraus auf seine friedenspädagogischen Aspekte einzugehen.

Anhand seiner Publikationen und Sekundärliteratur wird der Versuch unternommen, ein Bild von Friedrich Wilhelm Foerster darzustellen, um mögliche Einflüsse auf seine Person und vor allem seine Pädagogik herauszuarbeiten.

Zunächst soll veranschaulicht werden, dass Foerster gewissermaßen ein „Kind seiner Zeit“ war, er war einer von vielen Menschen, die sich in Zeiten von Kriegswirren für den Frieden einsetzten, und er war auch nicht der einzige Friedenspädagoge jener Zeit. Stark geprägt wurde er gewiss von seinem familiären Umfeld, das man als freidenkerisch und religionskritisch bezeichnen könnte. Foersters Vater Wilhelm Julius Foerster war ein anerkannter Astronom, der sich zeit seines Lebens für seine Ideale (vor allem den Frieden) stark machte. So lernte Friedrich Wilhelm Foerster schon früh Persönlichkeiten kennen, die sich für eine humanistische Denkweise stark machten und stets nach dem Frieden trachteten.

Auch wenn Foerster den Begriff der Friedenspädagogik einführte⁶, so war er nicht der einzige, der sich für eine derartige Pädagogik einsetzte, allerdings galten die religiösen/christlichen Begründungen seiner (Friedens-)Pädagogik damals eher als Unikum. Dieser christliche Hintergrund seiner Schriften sowie die Tatsache, dass er bis zum 2. Weltkrieg ein sehr einflussreicher Pädagoge und auch Pazifist war, der heute fast vergessen ist, macht es m.E. lohnenswert, Foerster, sein Leben, seine Schriften und vor allem seine christlichen Argumentationsweisen wieder näher zu betrachten.

In einem ersten Schritt werde ich versuchen, anhand zentraler Erkenntnisse der Forschung sowie der von Primärliteratur seinen biographischen Hintergrund näher zu beleuchten. Wer war dieser Foerster? Wie wurde er zu dem, der er war? Natürlich lassen sich anhand der Literatur nur Fragmente seines Lebens und seiner Person herausfinden, außerdem ist mir durchaus bewusst, dass Berichte über Foersters Leben und Wirken immer einer gewissen Unschärfe unterliegen, sei es in vermeintlich objektiver Sekundärliteratur oder in Foersters autobiographischen Schilderungen in

⁶ Vgl. Lipp u.a. 2010, 158f., vgl. Foerster, Politische Ethik und Erziehung.

seinen Memoiren. Meine Ansicht ist es jedoch, dass es nicht von Wichtigkeit ist, wie weit Berichte über Foersterns Leben von der vermeintlichen Realität abweichen mögen. – Denn, hätte Foerster nicht zu der Zeit gelebt, in der er lebte, wäre er wohl nicht der geworden, der er wurde – nämlich ein Pädagoge, Publizist und Ethiker, der sich für die Sache des Friedens einsetzte, und das mit jenen Mitteln, die ihm zur Verfügung standen.

Nachdem also der biographische Hintergrund und mögliche Einflüsse (vor allem in Bezug auf seine Pädagogik) beschrieben wurden, wird es Zeit, Foersterns pädagogische Ansichten – die ja sehr vielfältig waren – darzustellen, um somit gleichzeitig die Eigenheiten seines Denkens aufzuzeigen. Hier orientiere ich mich vor allem an der (quantitativ überschaubaren, aber inhaltlich sehr vielseitigen) Sekundärliteratur, die über die Jahrzehnte zu Foersterns pädagogischen Unternehmungen entstand. Es wird versucht, verschiedene Ebenen in Foersterns pädagogischer Denkweise herauszufiltern. Anhand der Einführung in die für Foersterns Werk wesentliche Charakterbildung sollen die verschiedenen Ebenen klarer gemacht werden, die Foerster immerzu im Blick hat.

Der Hauptteil der Arbeit widmet sich nun den Aspekten des Friedens in Foersterns pädagogischen Schriften. Es soll, angelehnt an Pöggelers „Zusammenfassungen“ verschiedenster Aspekte der Foerster'schen Pädagogik, der Versuch gewagt werden, einen Teil von Foersterns Monographien zu diesem Zweck zu untersuchen. Da er um die 30 Bücher herausgegeben hatte, war es freilich notwendig, eine Eingrenzung vorzunehmen. Die gewählten Bücher bilden nun eine Selektion, die in die Kategorien pädagogische, religiöse sowie politische Bücher fallen, um so das Repertoire Foersterns möglichst abzubilden. Die gewählten Texte stammen aus den Jahren 1904 bis 1936 und sind somit auch repräsentativ für seine publikationsreichsten Jahre bis vor dem 2. Weltkrieg, beinhalten aber auch ein Werk, das erst danach erschienen war. Teilweise werden erweiterte und in den 1950ern neu herausgegebene Ausgaben besprochen, so dass auch immer wieder Foersterns Ansichten vor und nach den Weltkriegen zur Sprache kommen. Unter der Auswahl findet sich auch ein verschriftlichter Vortrag, den Foerster 1915 in Wien gehalten hatte. Dieser Vortrag wird in der Sekundärliteratur beinahe unerwähnt gelassen, obwohl er gerade für Foersterns friedenspädagogisches Anliegen sehr interessant erscheint.

Diese Publikationen werden kurz zusammengefasst, außerdem werde ich eine Einordnung der Werke in Foersterns Leben und Wirken versuchen sowie – wenn möglich – Auskunft über deren Rezeption geben. Dabei muss ich in Anbetracht der Fülle an Konzepten und Ideen in Foersterns Werken selektiv und interpretierend vorgehen. Wann immer es möglich war, habe ich Ausschau nach Kapiteln gehalten, die Schlüsselwörter wie Frieden/Krieg, Zusammenleben, soziale Erziehung, staatsbürgerliche Erziehung/weltbürgerliche Erziehung, Pazifismus, Abrüsten, u.ä. enthielten. Wenn dies nicht möglich war, wurden Werke im Zusammenhang wahrgenommen und schließlich Zitate entnommen, die den genannten Schlüsselwörtern entsprechen.

In einem nächsten Schritt versuche ich, diese zusammengetragenen Aussagen Foersterns zu einer Pädagogik des Friedens zu analysieren und zu interpretieren. Es wird sich zeigen, dass Foersterns Bestrebungen auf diesem Gebiet über die Jahre immer expliziter wurden und dennoch die Kernaspekte von Anfang an vorhanden waren. Beenden werde ich die Arbeit mit einem Resümee sowie einer abschließenden Kritik.

Beim Zitieren gehe ich so vor, dass, wenn es sich um Werke Foersterns handelt, diese nicht mit Jahreszahl sondern mit Kurztitel in den Fußnoten vermerkt werden, bei allen übrigen Werken wird Autor, Jahr, und Seitenzahl angegeben. Die Kurztitel der jeweiligen Arbeiten sind im Literaturverzeichnis aufgelistet. Im Fließtext werden Titel von Monographien kursiv gesetzt. Hervorhebungen durch die Autoren werden in Zitaten beibehalten, eigene Hervorhebungen werden dezidiert gekennzeichnet. Im Fließtext sind Schlüsselbegriffe von Kapiteln zur leichteren Orientierung der LeserInnen fett markiert.

Wenn immer nötig, werden Substantive „gegendert“; wenn möglich, werden diese durch Verwendung des Binnen-I (z.B. SchülerInnen) angezeigt, ansonsten durch Trennung mit einem Schrägstrich (z.B. Freunde/Freundinnen).

1.3 Forschungsstand und Literatur

Nachdem Foerster bereits kurz vor 1900 zu publizieren begann, reichen (wissenschaftliche) Auseinandersetzungen mit seinen Schriften auch dementsprechend weit zurück. Schon früh wurde er durch sein Publizieren und Wirken als „Vaterlandsverräter“ abgestempelt – schließlich hatte seiner Ansicht nach Deutschland die Hauptschuld am 1. Weltkrieg gehabt (ebenso am zweiten) – was dazu führte, dass nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten bereits bei der ersten Bücherverbrennung Foersters Schriften zu einem großen Teil eliminiert wurden. Diese Büchervernichtung ging freilich einher mit einer groß angelegten Rufmordkampagne, die auch erfolgreich war, denn immer mehr wissenschaftliche wie private Kollegen und Freunde trennten sich von Foerster.

Ab den frühen 1930ern beschäftigten sich daher nur mehr eine geringe Zahl von Wissenschaftlern mit Foersters Schriften, und daraus lässt sich auch erklären, wieso er so stark in Vergessenheit geriet, obwohl er zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch der wohl meistgelesene deutsche Pädagoge weltweit war. Ein Großteil seiner Schriften war schlicht und ergreifend nicht mehr oder nur mehr sehr schwer zugänglich, und in geschichtlichen Überblicken o.ä. fand er bald keinen Einzug mehr.

Aufgrund der thematischen Vielfalt der Schriften Foersters beschäftigen sich viele Autoren auch meist nur mit ganz speziellen Aspekten aus Foersters Werken. Obwohl er eine Vielzahl an pädagogischen Büchern schrieb, gibt es so z.B. bisher nur Franz Pöggeler⁷ *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters* von 1957, die sich darin versucht, die Pädagogik Foersters auf einen Nenner zu bringen und wissenschaftlich zu untersuchen. Einige Jahre zuvor, 1954, gaben Joseph Antz und Pöggeler im Namen der *Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft*⁸ *Friedrich Wilhelm Foerster und seine*

⁷ Pöggeler sieht sich selbst als „Foerster-Schüler“; er wurde schon früh von Foersters Werken beeinflusst, und lernte schließlich Foerster nach dem 2. Weltkrieg auch persönlich kennen. Pöggeler war in die Neuherausgabe der Foerster-Schriften in den 1950-60ern maßgeblich beteiligt und bekam so wohl einen besonderen Einblick in das Leben und Werk Foersters. Vgl. Pöggeler, 1993, 137ff.

⁸ Diese Gesellschaft wurde 1951 von Antz gegründet, Pöggeler war selbst einige Zeit lang dort Vorstand. Im Jahr 1964 gab es in Österreich den Versuch, einen ähnlichen Verein zu gründen. Im Juni dieses Jahres nahm der *Verein der Freunde Friedrich Wilhelm Foersters in Österreich* seine Tätigkeit auf, doch bereits nach Foersters Tod zwei Jahre später begann die Vereinstätigkeit zu stagnieren und spätestens mit dem Tod des Gründers Oberstudienrat Prof. Dr. Ernst Joseph Görlich (1973) endeten die Tätigkeiten. 1974 schließlich wurde der Verein durch das Bundesministerium für Inneres aufgelöst, da seit 1972 keine Tätigkeiten mehr vorlagen. Der Verein vermachte einen Koffer mit Büchern von Foerster dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, mehr blieb

Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart heraus, eine Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres Foersters. Darin wurden wiederum verschiedene Aspekte aus Foersters Leben und Wirken besprochen.

In den 1960ern kamen zwei erwähnenswerte Publikationen heraus, zunächst eine Dissertation an der Universität Wien von Jan Herold zum Thema *F. W. Foersters Lehre von der Charakterbildung und ihre Stellung in der Pädagogik des XX. Jahrhunderts* (1967), und Herbert Burgers *Politik und politische Ethik bei F. W. Foerster* (1969). Herold war somit der erste und auch letzte Autor, der den Versuch unternahm, Foersters Vorstellungen zur Charakterbildung, die ja in einer Vielzahl seiner Werke belegt ist, zu bündeln. Bald darauf folgte wiederum eine Dissertation zum Thema *Sittengesetz und Sozialorganisation – Wege zur civitas humana. Friedrich Wilhelm Foerster und seine politische Ethik* (1971) von Hans-Henning von der Burg.

Ein Werk das auch in dieser Arbeit Erwähnung findet ist Bruno Hiplers herausgegebene Sammlung von Foerster-Artikeln zum Thema Frieden. *Friedrich Wilhelm Foerster: Manifest für den Frieden. Eine Auswahl aus seinen Schriften (1893-1933)* wurde 1988 veröffentlicht und war der erste Beitrag zur Erforschung von Foersters friedenspädagogischen Ansichten. In eine ähnliche Richtung ging 1990 Pöggeler mit seiner Publikation *Erziehung für die eine Welt. Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik*, worin er Foersters Ansichten als Beispiel einer solchen pragmatischen Friedenserziehung ausgiebig bespricht.

Bei den drei weiteren Büchern handelt es sich eher um biographische Arbeiten. 1995 brachte Mathias Iven *3 x Foerster. Beiträge zu Leben und Werk von Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster und Karl Foerster* heraus, eine Art Sammelband zu Foerster, seinem Vater und Foersters Bruder Karl. Darin kommen verschiedene Autoren zu Wort und beschreiben einzelne Aspekte sowie Lebensabschnitte der drei Foersters. 1999 veröffentlichte Pascal Max *Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foersters (1869-1966)*. Zwei Jahre später publizierte er zudem *Neuere Untersuchungen zur Sexualethik und Sexualpädagogik Friedrich Wilhelm Foersters*. 2002 legte Maria Hoschek an der Universität Wien eine Diplomarbeit mit dem Titel *Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966). Mit besonderer Berücksichtigung seiner Beziehungen zu Österreich* vor. Der Zusatztitel verrät es schon: Hoschek

von dieser Vereinsgründung Hoscheks Nachforschungen zufolge nicht übrig. Zum gesamten Absatz vgl. Hoschek, 2006, 171ff.

konzentriert sich in dieser biographischen Arbeit stark auf Foersters Beziehungen zu Österreich und bringt somit Erkenntnisse zutage, die in diesem Umfang in aller bisherigen (vorwiegend deutschen) Literatur unberücksichtigt blieben. Diese Diplomarbeit wurde später als Monographie veröffentlicht und liegt momentan in ihrer dritten Auflage (2006) auf. Im selben Jahr hat Max wiederum *Grundprobleme der Ethik. Eine Auswahl aus den Werken Friedrich Wilhelm Foersters* herausgegeben. Dabei handelt es sich um einen kommentierten Sammelband, der Ausschnitte aus Foersters Werken zu verschiedenen Themen zusammenfasst und zitiert, die für seine ethischen Ansichten relevant sind. Ebenfalls erschien an der Universität Klagenfurt eine Diplomarbeit zum Thema *Friedrich Wilhelm Foerster als europäischer Pazifist. Das föderalistische Österreich als Modell für ein gesamteuropäisches Friedensmodell* von Eva Maria Lamprecht.

Seit 2006 sind keine mir bekannten Monographien über Foerster mehr erschienen. 2002 brachte Susanne Enders *Moralunterricht und Lebenskunde* heraus. Darin beschreibt sie u.a. sehr ausführlich die moralpädagogischen Bestrebungen der ethischen Bewegung (vor allem die Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur) und Foersters ethische Unterweisung. Zuletzt widmete sich Karl Ernst Nipkow in *Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart* (2007) in einem Kapitel ausführlich Foersters friedenspädagogischen Ansichten.

2 Biographischer Hintergrund

„Wenige Menschen verdienen mehr Gehör als Foerster. Es gibt wenige Deutsche, die sich über ihr eigenes Land weniger getäuscht haben als dieser Deutsche.“⁹

2.1 Elternhaus, Kindheit und Bildung¹⁰

Friedrich Wilhelm Foerster wurde 1869 als Sohn des berühmten Astronomen, Mathematikers und Physikers Wilhelm Julius Foerster und dessen Frau Ina Foerster (geb. Paschen) in Berlin geboren. Er war das erste von fünf Kindern.

Foerster wurde von seinem Elternhaus stark geprägt, er bezeichnet es selbst in seinen Memoiren als „Kultstätte der naturwissenschaftlichen Weltanschauung“¹¹, in der überaus aufklärerische Grundeinstellungen vorherrschten. Zwar wuchs er in einer stark vom (liberalen) Protestantismus geprägten Umwelt auf, seine Erziehung und sein Aufwachsen beschreibt Foerster jedoch als vorwiegend religionslos. Seine Eltern sahen sich mehr als humanistische Freidenker und standen der Religion/Kirche distanziert gegenüber.

Foersters Vater war viele Jahre seines Lebens Vorstand der königlichen Sternwarte in Berlin und publizierte eine Fülle an Schriften. Nebenbei war er Gründungsmitglied einerseits der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* (1892), andererseits auch der *Deutschen Friedensgesellschaft* (1892). Unter seinen wissenschaftlichen Kollegen gab es für dieses Engagement für den Frieden immer wieder viel Kritik, dennoch ließ er sein Leben lang davon nicht ab, er war stets ein Gegner des Nationalismus und unterschrieb z.B. zu Beginn des 1. Weltkriegs den „Aufruf an die Europäer“¹², den damals u.a. auch Albert Einstein unterzeichnete. Foerster wurde schon früh von pazifistischen Ansichten sowie diversen Persönlichkeiten der Friedensbewegung geprägt.

Seine Schulzeit sieht Foerster später kritisch: nachdem er seine Elementarbildung in einer Privatschule erhielt, besuchte er zehn Jahre lang das königliche Friedrich-

⁹ Von Francois-Poncet 1946, zitiert in Donat, 1987, 183.

¹⁰ Vgl. dazu Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, Kapitel „Meine Eltern“ (39ff.), „Meine Schulzeit“ (48ff.), „Meine Studienzeit auf deutschen Universitäten“ (78ff.).

¹¹ Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 155.

¹² Vgl. http://philoscience.unibe.ch/documents/kursarchiv/WS99/Aufruf_Europaer.pdf [25.01.2013]. Siehe auch Lipp, 2010, 85f.

Wilhelm-Gymnasium in Berlin-Charlottenburg. In seinen Memoiren schreibt Foerster, dass er dem „Schulbetrieb völlig gleichgültig“ gegenüberstand, z.T. musste er Klassen wiederholen, da er das „Klassenpensum“ nicht zu erfüllen vermochte. „Wie er selbst sagt, waren seine späteren pädagogischen Schriften, vor allem seine Hauptwerke: ‚Jugendlehre‘ sowie ‚Schule und Charakter‘ sozusagen die Antwort auf alle die grundfalschen Methoden der Behandlung der Schuljugend, die er in seiner eigenen Schulzeit kennengelernt hatte.“¹³

Nach dem Abitur (1889) beschloss er, im katholisch geprägten Freiburg im Breisgau zu studieren (Philosophie, Nationalökonomie, Biologie und Physiologie 1889-1893); jene Zeit beeinflusste seinen Lebensweg stark. Waren sein Elternhaus sowie seine Berliner Umgebung wie schon erwähnt „Kultstätte der naturwissenschaftlichen Weltanschauung“, so ging er nun „in das Deutschland der katholischen Kirche“, eine ihm „gänzlich fremde Welt“.¹⁴ In seiner Studienzeit zeichnete sich bereits seine „Bekehrung“ zum Christentum langsam ab. Wie man anhand der Studienwahl sehen kann, hatte Foerster hier wohl noch keine festen Vorstellungen von seinem weiteren Lebensweg; er selbst begründet seine Studienwahl damit, dass er durch den Einfluss seines Vaters zunächst an Philosophie und Ethik interessiert war, so sah er sich nach dem Studium zunächst durchwegs als Ethiker (er schrieb auch seine Doktorarbeit zum „Entwicklungsgang der Kantischen Ethik“).¹⁵

Bereits während seiner Studienzeit und vor allem danach beschäftigte sich Foerster immer mehr mit ethischen sowie sozialen Fragen: so interessierte er sich u.a. für die sozialen Spannungen, mit denen die Arbeiterschaft zu tun hatte.¹⁶ Seine Studien ließen ihn erkennen, dass eine abstrakte Ethik alleine nicht genügen könnte, man müsse erkunden, wie es den Menschen wirklich ginge und von deren Problemen ausgehen. Er begann also Vorträge bei sozialdemokratischen Vereinskongressen zu halten und machte bei Reisen Bekanntschaft mit der englischen Arbeiterbewegung sowie der ethischen Bewegung in New York.¹⁷ Er lernte auf diese Weise Menschen unterschiedlicher Klassen und damit neue Denkweisen und Problemhorizonte kennen. Beispielsweise hatte er auch immer mehr mit der Jugendfürsorge zu tun, womit ihm

¹³ Siehe Hoschek, 2006, 15.

¹⁴ Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 73.

¹⁵ Vgl. Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 165f. und 79.

¹⁶ Vgl. Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 89ff.

¹⁷ Vgl. Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 109ff.

die Wichtigkeit von Erziehungsarbeit immer mehr vor Augen geführt wurde. Einmal meinte Foerster: „Wer nur eine Klasse [von Menschen] kennt, ist wie ein Mensch, der nur ein Buch gelesen hat.“¹⁸

2.2 Karriere und Publikationen/Schrifttum

Vor allem aufgrund des Engagements seines Vaters in der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* sowie der *Deutschen Friedensgesellschaft*, hatte Foerster schon früh die Möglichkeit, pazifistischen Persönlichkeiten der ganzen Welt zu begegnen. Mit den Zielen der ethischen Bewegung konnte er sich lange identifizieren und so engagierte er sich dort unter anderem durch die Herausgabe von deren Wochenschrift *Ethische Kultur*, in welcher er auch selbst viele Artikel veröffentlichte. 1895 publizierte er dort eine kritische Stellungnahme zu einer Rede Kaiser Wilhelms II. zum 25. Jahrestag der Schlacht von Sedan¹⁹. In dieser Rede hatte der Kaiser „die sozialdemokratische Führerschaft eine ‚vaterlandslose Rotte‘ genannt, die nicht wert sei, den deutschen Namen zu führen.“²⁰ Dieser Protest an der Sedanrede führte dazu, dass Foerster der Majestätsbeleidigung angeklagt wurde und zu drei Monaten **Festungshaft**²¹ in Weichselmünde verurteilt wurde.²² Dies war zwar ein milderes Urteil als die zunächst geforderten neun Monate Haft, jedoch führte diese Anklage dazu, dass Foerster sich in Deutschland nicht habilitieren konnte, was den weiteren Verlauf seiner Karriere empfindlich störte. Seine akademische Laufbahn in Deutschland war damit zunächst zu Ende. Er beschloss daher, in die **Schweiz** zu emigrieren. Von 1896 bis 1903 übernahm er die Rolle des Generalsekretärs des Internationalen Ethischen Bundes in Zürich, wo er vor allem für die „lebendige Kommunikation der einzelnen Landesverbände miteinander zu sorgen hatte.“²³ Während dieser Zeit unternahm er auch einige Studienreisen, wo er u.a. den Gründer der ethischen Bewegung in den USA kennen

¹⁸ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 16.

¹⁹ „Der Jahrestag dieses großen Sieges über den Erbfeind Frankreich im Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 wurde im Wilhelminischen Deutschland jeweils mit einem großen Triumphgesang zelebriert, der vor allem auch von der sozialdemokratischen Presse stets heftig kritisiert wurde.“
Siehe Hoschek, 2006, 31.

²⁰ Siehe Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 115.

²¹ Vgl. Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 114ff.

²² Vgl. dazu Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 114ff. und Foerster (Vater), 1910, 236ff.

²³ Siehe Hoschek, 2006, 37f. Vgl. Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 122ff.

lernen konnte, Felix Adler, von dem er pädagogisch stark beeinflusst wurde. Nebenbei gab Foerster außerdem die Vierteljahresschrift *Bericht über die Ethische Bewegung* heraus, war zeitweise Redakteur der *Ethischen Kultur* und habilitierte sich an der **Universität Zürich**, wo er dann ab dem Wintersemester 1898/99 als Privatdozent lehrte. Zudem begann er auch sittliche Jugendkurse für Kinder und Jugendliche im Alter von 11-14 Jahren abzuhalten. In der Zeitschrift *Ethische Kultur* veröffentlichte er daraufhin eine Vielzahl von politischen Kommentaren einerseits, andererseits sammelte er seine Erfahrungen in diesem Moralunterricht und publizierte am laufenden Band seine „Versuche mit Moralunterricht“.²⁴

Die Jahre um 1900 waren für Foerster in akademischer und publizistischer Hinsicht wichtig und prägend. Ebenso beeinflussten seine Erkenntnisse und Einsichten aus dieser Zeit sein ganzes weiteres Leben, was in fast allen späteren Schriften zum Ausdruck kommt. Auch im Privaten gab es einen Wandel, der sein Leben wohl am nachhaltigsten veränderte: seine **Hinwendung zum Christentum**.²⁵ Diese „Bekehrung“ führte letztlich dazu, dass er sein Engagement für die ethische Bewegung aufgab, da es mit seinen neu gewonnenen christlichen Ansichten nicht mehr zu vereinbaren war:

„Ich erlebte in meinem Studium der ethischen Bewegung, ihrer Erfolge und ihrer Mißerfolge, ihrer Wahrheit und ihres Irrtums, zwei ganz entgegengesetzte Wirklichkeiten: die eine bejahte mit großem Rechte den Ausbau einer realistischen Ethik, die andere zeigte mir in grellem Lichte die harte Grenze der sogenannten ‚autonomen Ethik‘, und offenbarte mir, wie schnell diese moralische Selbstgesetzgebung in die moralisch verkleidete Gesetzgebung der unteren Welt umschlägt.“²⁶

Im Sommersemester 1913 sowie im darauffolgenden Wintersemester lehrte Foerster als „außerordentlicher Professor der Pädagogik mit dem Titel und Charakter eines ordentlichen Universitäts-Professors“²⁷ an der **philosophischen Fakultät der Universität Wien**. Foerster selbst spricht in seinen Memoiren davon, dass er diese Stelle der Empfehlung des Kollegen Otto Willmanns²⁸ zu verdanken habe, aber wie Hoschek es aufzeigt, war seine Berufung an die Universität Wien mit einigen

²⁴ Vgl. dazu Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, Kapitel „Ethische Besprechungen mit Schweizer Jugend“ (127ff.).

²⁵ Siehe Kapitel 2.3. Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 62ff. und 155ff.

²⁶ Siehe Foerster zitiert in Rappich, 1967, 373, vgl. Hoschek, 2006, 38f.

²⁷ Vgl. Hoschek, 2006, 67.

²⁸ Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 615: „Ich verdanke es sicher der Empfehlung von Professor Willmann, daß ich [...] zu einem öffentlichen Vortrage im Sophiensaale in Wien eingeladen wurde und dann einen Ruf an die Universität Wien erhielt.“

Hindernissen und Problemen verbunden, denn nicht für alle Kommissionsmitglieder war Foerster der/ein Wunschkandidat.²⁹ Dennoch schien Foerster mit seinen Vorträgen bei den Studierenden sehr beliebt gewesen zu sein, wie sich Maria Maresch in der *Festschrift* erinnert,

„Die Wiener Lehrtätigkeit war für Friedrich Wilhelm Foerster zweifellos ein Höhepunkt seiner pädagogischen Wirksamkeit. Seine vornehme, beherrschte Persönlichkeit machte tiefen Eindruck auf die Universitätsjugend. Foerster gewann Kontakt mit den Studenten und widmete sich mitten im Glanz seines Erfolges gerade denen, die menschliche Hilfe am meisten brauchten. Als Foerster den Ruf der Universität München, das Ordinariat der Pädagogik anzunehmen, Folge leistete, war dieser Entschluß für viele ein schwerer menschlicher Verlust.“³⁰

Foersterns Vorlesungen zu Themen wie „Die Hauptprobleme der Erziehungslehre“ oder „Plato als Erzieher“ waren recht beliebt, jeweils nahmen immer zwischen 100 und 200 Studierende und GasthörerInnen teil.³¹ Seine Abschiedsvorlesung hielt er in der Aula der Hauptuniversität; diesen Vortrag überarbeitete er und gab ihn schließlich unter dem Titel *Das Österreichische Problem. Vom ethischen und staatspädagogischen Standpunkte* (1914, überarbeitet 1916) heraus und widmete es der österreichischen Jugend. Es geht darin um die „slawisch-germanische Verständigung“, denn das Gelingen dieser „Schicksalsgemeinschaft“ hielt Foerster für unumgänglich, wenn Österreich weiterhin erfolgreich bestehen wollte. Diese kleine Schrift machte ihn zu einem „Experten“ auf dem Gebiet, was u.a. dazu führte, dass Foerster 1917 von Kaiser Karl zu einer Unterredung eingeladen wurde. Kaiser Karl wurde nämlich mitgeteilt, dass Foersterns kleine Schrift, „das einzig mögliche Programm für die Erhaltung der Donaumonarchie und für die Wiederherstellung des europäischen Friedens“³² war, doch natürlich war es zu jener Zeit für derartige Vorhaben leider schon zu spät. Dennoch folgten dem Zusammentreffen mit dem Kaiser einige Vorträge Foersterns in Österreich zu friedenspolitischen Themen.

Wie schon erwähnt ging Foerster 1914 an die **Universität München**³³, er wurde dorthin als ordentlicher Professor der Pädagogik berufen. Nach der Majestätsbeleidigung von 1895 war ihm eine akademische Laufbahn in Deutschland

²⁹ Vgl. Hoschek, 2006, 67ff.

³⁰ Siehe Maresch, 1955, 210f.

³¹ Hoschek listet die Titel aller seiner Lehrveranstaltungen inkl. den Hörerzahlen genau auf, vgl. Hoschek, 2006, 79f.

³² Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 107.

³³ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 187ff.

eigentlich versagt worden, doch die Professur in München wurde dadurch möglich, da München eine gewisse Eigenständigkeit besaß. Ähnlich wie bei der Berufung nach Wien gab es auch hier im Vorfeld große Uneinigkeiten an der Fakultät, was ihn von Anfang an einer großen Gegnerschaft gegenüberstehen ließ. Mit Ausbruch des 1. Weltkrieges verschärfte sich die Situation, seine aus den Publikationen bekannte pazifistische Einstellung und sein Kampf gegen den Nationalismus und Militarismus wurden zunehmend als Hochverrat betrachtet. Foerster ließ sich freilich nicht einschüchtern und publizierte weiter Artikel wie „Bismarck im Lichte der großdeutschen Kritik“ (1916) und nahm regelmäßig Stellung zu politischen Themen und zum Fortgang des Weltkrieges, was ihm eine zwischenzeitliche „Beurlaubung“ einbrachte. Vor allem seine politisch motivierten Friedensaktivitäten hatten zur Folge, dass er im Wintersemester 1917/18 starken Anfeindungen ausgesetzt war. So „inszenierten nationalistische Studenten unter Anwendung verschiedener Musikinstrumente einen systematischen Lärmboykott gegen ihn“³⁴ in einer seiner Vorlesungen, am Tag darauf „versuchten 40 Alldeutsche unter Führung eines Fliegeroffiziers mit Stöcken in das Auditorium einzudringen um Foerster hinauszuprügeln“³⁵, diese wurden jedoch von den anwesenden Studierenden vertrieben. Foerster polarisierte.

Nach dem 1. Weltkrieg nahm er eine (für ihn ungewohnte) diplomatische Tätigkeit auf: er wurde „Gesandter der bayrischen Räteregierung in Bern“³⁶ unter Kurt Eisner³⁷, wofür Foerster später immer wieder kritisiert wurde, denn es schien so gar nicht zu seinen Ansichten zu passen. Dennoch ist das ein gutes Beispiel für Foersters vielseitige Persönlichkeit. Positiv zu erwähnen ist jedenfalls, dass Foerster es während dieser Zeit schaffte, „umfangreiche Lebensmittel-Hilfslieferungen für die hungernde Bevölkerung in Bayern“³⁸ zu organisieren. Diese Diplomatentätigkeit trug freilich stark zur Rufmordkampagne gegen Foerster bei. Dazu kam nach dem 1. Weltkrieg Foersters Ansicht, dass Deutschland die Haupt-/Alleinschuld für diesen Krieg zu tragen hatte. Für ihn war es nun von größter Priorität, das deutsche Volk davon zu überzeugen, wie es zu diesem Krieg gekommen ist und dass Deutschland letztendlich Schuld war. Er hielt

³⁴ Siehe Hoschek, 2006, 115.

³⁵ Siehe Hoschek, 2006, 116.

³⁶ Vgl. Hoschek, 2006, 119.

³⁷ Vgl. Foerster, Erlebte Weltgeschichte, 211ff.

³⁸ Siehe Hoschek, 2006, 119.

dazu viele Vorträge und publizierte Schriften wie *Weltpolitik und Weltgewissen* (1919) oder *Mein Kampf gegen das nationalistische und militaristische Deutschland. Gesichtspunkte zur deutschen Selbsterkenntnis und zum Aufbau eines neuen Deutschland* (1920). Die hungernde und vom Krieg traumatisierte deutsche Bevölkerung sowie die Politik konnte mit solchen Sichtweisen freilich wenig anfangen, von diesem „Wahrheitsfanatiker“ Foerster wollte man nichts mehr wissen, so gut er es auch meinte. „Das deutsche Volk war damals noch nicht in der Lage, die Kriegsursachen nüchtern zu prüfen und sich von den wirklich Schuldigen des Kriegs zu distanzieren. [...] Das Volk suchte aber in seinem großen Elend einen Schuldigen,“ so wurden den Leuten „Sündenböcke ihrer Wahl“³⁹ präsentiert, darunter auch Foerster.

Nachdem er in Deutschland noch einige Monate lang die politische Lage sowie die Lage der Jugendbewegung(en) studierte, entschloss sich Foerster 1922, das Land für immer zu verlassen. Im Juni bekam er von einem ehemaligen befreundeten Oberst die Warnung, dass es wohl besser wäre, das Land zu verlassen, denn er habe Informationen, dass Foerster gewissermaßen auf einer „Fememord-Liste radikalnationalistischer Kreise stehe.“⁴⁰ Foerster zitiert diesen Oberst: „Lieber Foerster, nehmen Sie den ersten Zug nach Basel, man ist auf Ihrer Spur, und Sie wissen, was das bedeutet [...]. Gehen Sie ins Ausland, klären Sie das Ausland auf und von dort her wenn möglich unser unglückliches Volk.“⁴¹ Wie zu Beginn der Arbeit in einem Zitat gesagt wurde, wurden Foerster „totalitäre Gefahren und Strukturen jedesmal in ihren kleinsten Anfängen“ bewusst. Schon gegen Ende des 1. Weltkrieges erkannte er z.B., dass dem Geschehenen nur ein weiterer Krieg folgen könne, wenn nicht ein großes Umdenken und Bewusstwerden der Gründe einsetzt. So ging Foerster schon lange in das „Exil“, bevor in Deutschland die nationalsozialistische Machtergreifung überhaupt von Statten ging. Von 1922 bis 1926 lebte er zunächst wieder in der Schweiz, die ihm inzwischen zur zweiten Heimat geworden war, dann verlegte er seinen Wohnsitz nach Paris, von wo aus er bis 1937 tätig war und dabei immer versuchte, Menschen davon zu überzeugen, dass Deutschland hinter den Kulissen diverser Friedensbemühungen eigentlich weiterhin am Rüsten war. So schrieb er in einem Artikel von 1927 (!) die „prophetischen“ Worte: „Die Herren Deutschlands wollen zweifellos Frieden, aber nur

³⁹ Vgl. Hipler, 1988, 19.

⁴⁰ Siehe Hoschek, 2006, 131.

⁴¹ Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 384f.

um ungestört den Krieg vorbereiten zu können und für den Tag gerüstet zu sein, der durch die Schwäche der Gegner entschieden werden wird. Das wird etwa zwischen 1933 und 1938 sein.“⁴² Er stützte seine Aussagen dabei immer auf eine ihm eigene Wirklichkeitssicht und die Fähigkeit, Ereignisse einerseits zurück zu ihren Wurzeln zu verfolgen, sowie diese in größere (politische/soziale/etc.) Zusammenhänge zu stellen und zu verorten.

Solche Voraussicht und dieser Wirklichkeitssinn prägten Foersters gesamtes Schaffen, politisch gesehen führten diese Diagnosen dann auch dazu, dass nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten Foersters Schriften gleich bei der ersten Bücherverbrennung 1933 symbolisch vernichtet und auf den Index gesetzt wurden, und ihm im selben Jahr schließlich auch noch die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt wurde. Die Zeit des 2. Weltkrieges verbrachte er trotzdem oder gerade deshalb weiterhin damit, Warnungen und Aufklärungen über die Vorgänge in Deutschland zu publizieren, er hielt Vorträge, machte Reisen u.a. nach England und traf sich mit Politikern, Diplomaten, und anderen wichtigen Personen. Nebenbei gab er auch weiterhin pädagogische Schriften wie *Charakterproben. Worte an junge Menschen* (1934) heraus. Als Foerster den neuen Weltkrieg nahen sah, übersiedelte er mit seiner Familie in ein kleines französisches Dorf, wo er bis zum Frankreichfeldzug im Mai 1940 blieb. Sodann flüchtete er überstürzt in die Schweiz, wo er um Asyl ansuchte. Dieses wurde ihm aber verwehrt, da er mittlerweile französischer Staatsbürger geworden war und ihm in Frankreich angeblich keine Verfolgung drohte.⁴³ Glücklicherweise bekamen er und seine Familie schließlich Asyl in Portugal, von wo aus sie noch im selben Jahr in die **USA** emigrierten. Auch dort setzte er seine pädagogische und politische Aufklärungsarbeit fort und traf z.B. auch auf Präsident Roosevelt, lehrte in New York an der „Deutschen Universität im Exil“ (1941-1945) und hielt Vorträge, in denen er vor allem aufzuzeigen versuchte, „daß der Nationalsozialismus eine logische Folge einer falschen deutschen Politik sei, die in der Weimarer Republik betrieben worden sei.“⁴⁴ Doch auch in den USA war Foerster vor Diffamierung nicht sicher, denn

⁴² Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 421, in Max, 1999, 181.

⁴³ In Wirklichkeit wurde Foerster allerdings schon von den Nationalsozialisten gesucht: „Er erfuhr inzwischen durch Mittelsmänner, daß nach der Einnahme von Paris [durch die Nazis] bereits am ersten Tag der deutschen Besetzung die Gestapo in der ehemaligen Pariser Wohnung von Foerster erschien, um ihn dort festzunehmen.“ Siehe Max, 1999, 205.

⁴⁴ Siehe Max, 1999, 208.

viele Deutsch-Amerikaner hielten ebenso im Exil an der Richtigkeit des Nationalsozialismus fest.

Nach dem 2. Weltkrieg machte sich Foerster erneut (bzw. wie schon nach dem 1. Weltkrieg) daran, „das fortwirkende nationalistische Denken in bestimmten Kreisen Deutschlands und den Mangel an Selbstkritik bezüglich der Kriegsschuld“⁴⁵ zu kritisieren. Dennoch wurde es in den darauffolgenden Jahren ruhiger um Foerster. Seine Leistungen auf den Gebieten der Pädagogik, Ethik, Religion und auch Politik wurden nur langsam beachtet. So erhielt er Ende der 1940er Jahre den Titel des Ehrendoktors der Theologie und zwar ausgerechnet von der Evangelisch-Theologischen Fakultät Leipzig. Anfang der 50er Jahre gründete sich zunächst in Deutschland (später auch in Österreich) die *Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft* (1951), der u.a. auch Martin Buber und Albert Einstein angehörten. Letzterer schlug Foerster im selben Jahr sogar für den Friedensnobelpreis vor⁴⁶, welcher ihm aber nie zuteil wurde. Nichtsdestotrotz bekam er in den 50ern mehrere Ehrungen für seine Lebensarbeit.

Die kommenden Jahre verbrachte Foerster vor allem damit, seine zum großen Teil durch die Nazis verlorengegangenen Schriften neu aufzulegen, außerdem verfasste er seine Memoiren *Erlebte Weltgeschichte. 1869-1953* (1953) und gab weiters noch einige neue religiöse/pädagogische Schriften heraus. Aus den Wirren der zwei Weltkriege folgerte Foerster u.a., dass es einer Neubegründung einer politischen Erziehung bedürfe, deren Aufgaben die folgenden Aspekte berücksichtigen müsse: „1) Historische Auseinandersetzung mit den „Irrgängen der letzten 150 Jahre“. 2) Verdeutlichung einer internationalen politischen Verständigung und Einigung. 3) Problematisierung der Fehler einer nationalistischen Politik, die lediglich Selbstverherrlichung diene. 4) Thematisierung der Schuldfrage hinsichtlich der beiden Weltkriege.“⁴⁷ Seine letzten Lebensjahre verbrachte Foerster als über Neunzigjähriger in der Schweiz, wo er im Jänner 1966 im Alter von 96 Jahren verstarb. Seinen Grabstein prägen die Worte „Erzieher – Ethiker – Mahner – Kämpfer“, Beschreibungen, die seine Lebensarbeit m.E. gut zusammenfassen.⁴⁸

⁴⁵ Siehe Max, 1999, 212.

⁴⁶ Einstein begründete das wie folgt: „Es mag schwer sein, Menschen zu finden, die tatsächlich erfolgreich im Bemühen um die Sicherung des Friedens waren.“ Siehe in Max, 1999, 218.

⁴⁷ Siehe Max, 1999, 225.

⁴⁸ Vgl. Max, 1999, 248.

Wie bereits erwähnt, hat Foerster in seinem Leben rund 5000 Artikel sowie 30 Bücher publiziert. Einen Großteil seiner Artikel schrieb er zwischen 1922 und der Machtergreifung der Nazis. Diese Artikel waren vor allem Stellungnahmen zu aktuellem politischen Geschehen (in Deutschland, Europa, aber auch weltweit), die oft recht polemisch verfasst waren. Der Großteil, vor allem seiner monographischen Werke, war pädagogischen und ethischen Themen gewidmet.

Insgesamt kann man sagen, dass hinter allen Schriften Foersters immer ein gewisses politisches, aber vor allem auch ein „**pädagogisches**“ **Moment** stand: beständig versuchte er die Ist-Situation zu bessern oder zu verändern, also auf Menschen so einzuwirken, dass diese z.B. mehr Verantwortung übernähmen, politische Zusammenhänge vielleicht besser oder kritischer wahrzunehmen begannen, oder dass sie sich mehr in Selbstbeherrschung und Charakterentwicklung übten.

Seine wohl bekanntesten Schriften veröffentlichte er zwischen 1900 und der Machtergreifung der Nationalsozialisten, so etwa *Jugendlehre, Schule und Charakter* oder *Christus und das menschliche Leben*. Teilweise erreichten diese Bücher große Auflagen, wurden in „alle europäischen Sprachen“⁴⁹ übersetzt, und so stieg Foersters Bekanntheit weltweit. Etwa bis in die 1920er Jahre war Foerster wohl der meist gelesene deutsche Pädagoge weltweit. Bereits seit den Anfängen seiner publizierenden Tätigkeiten polarisierte er mit seinen Schriften. „Foerster schreibt meistens in ungemein apodiktischer, ja herausfordernder Sicherheit dessen, was er für wahr hält; seine Sprache ist oft mehr Predigt und Beschwörung als Beschreibung und Beweis; werden Beweise geboten, setzen sie eine glaubensmäßige Zustimmung voraus, oder sie sind kasuistisch, der persönlichen Erfahrung entnommen, von deren Richtigkeit und Echtheit Foerster bis ins Letzte überzeugt ist.“⁵⁰ Eben mit dieser subjektiven Sicherheit will man in Wissenschaftskreisen oft nichts zu tun haben, in der „normalen“ Bevölkerung trifft Foerster da schon eher auf Zustimmung.

Kennzeichnend für Foerster und sein Schrifttum ist sein **sehr (all)umfassendes bzw. universalistisches Welt- und Menschenbild**. Für ihn gibt es nichts Selbstständiges oder Alleinstehendes. Man kann z.B. nicht Pädagogik betreiben oder Kinder und Jugendliche erziehen ohne zugleich auf andere Wissenschaften oder Aspekte des

⁴⁹ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 23.

⁵⁰ Siehe Pöggeler, 1957, XIII.

Lebens Bezug zu nehmen. Alles hat miteinander zu tun. So schreibt Foerster, „[e]s gibt keines meiner Bücher, selbst unter denjenigen, die den sozialen, politischen oder religiösen Fragen gewidmet sind, die nicht voll von pädagogischen Anwendungen und Schlußfolgerungen wären. Und wiederum gibt es keines meiner pädagogischen Bücher, das nicht irgendwie politische Konsequenzen aus pädagogischen Erkenntnissen zöge.“⁵¹ Dazu kommt, dass Foerster zeitlebens immer wieder auf seine eigenen Ideen und Konzepte zurückgriff, mit Pöggeler können wir sagen:

„Grundlegende Einsichten und Wahrheiten werden in allen seinen Werken aufs neue variiert, ja mitunter wiederholt; Foersters Bücher sind daher nicht als ‚alleinstehende Veröffentlichungen‘ zu betrachten, sondern als Variationen eines und desselben Grundthemas der Wirklichkeitserkenntnis; jedes von ihnen hat den Zweck, von einem speziellen Lebensgebiet aus eine bestimmte leitende Wahrheit ins Licht zu setzen; es soll hier induktiv gezeigt werden, daß es keine Kulturaufgabe gibt, deren Lösung ohne Unterordnung unter jene Wahrheit möglich ist.“⁵²

2.3 Foerster und das Christentum

Wie Foerster selbst schreibt, ist seine „spätere Entwicklung zum Christentum hin ein sehr persönliches Geheimnis, über das ich nicht gerne viel redete und schrieb, weil es mich in schmerzlichen Widerspruch zu meiner sehr geliebten Familie brachte.“⁵³ Obwohl er in seinen Memoiren ganze Abschnitte seinem Verhältnis zum Glauben widmet, macht Foerster dort keine klaren Aussagen, ob er nun als Katholik, Protestant, Ökumeniker o.ä. zu bezeichnen sei. Auch in den vermeintlich klärenden Worten seiner Biographie bewahrte er dieses „sehr persönliche Geheimnis“ weiterhin, und nahm es schließlich mit ins Grab.

In seinem Elternhaus hatte er wie oben beschrieben wenig Kontakt mit Religion, denn seine Eltern waren aufgeklärte Freidenker, die allen religiösen Phänomenen kritisch gegenüberstanden. Obwohl Foerster in einem protestantisch geprägten Land aufwuchs, so kam er hier doch nie wirklich mit dem Christentum in Berührung.⁵⁴ Schon früh entwickelte sich in ihm dennoch eine gewisse Sehnsucht nach Religion. So berichtet Foerster von Begebenheiten, in denen er mit seinem Vater in der

⁵¹ Siehe Foerster, *Schule und Charakter*, 15.

⁵² Siehe Pöggeler, 1955, 145, und Foerster, *Lebenskunde*, 1ff.

⁵³ Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 156.

⁵⁴ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, Kapitel „Meine Eltern“ (39ff.), „Meine Bekehrung zur christlichen Religion“ (155ff.).

Berliner Sternwarte die Unendlichkeiten sowie die scheinbare absolute Ordnung, eine „Harmonie der Sphären“⁵⁵, unseres Weltalls bestaute.

Wenngleich es freilich ausgezeichnete Universitäten in Berlin gab, so zog es Foerster doch in den katholischen Süden des Landes. Von diesem katholischen Christentum wusste er bis dahin wenig, doch stellte er sich mittelalterliche, längst versunkene Gedankenwelten vor. Dort angekommen bestätigten sich gewissermaßen seine Vorstellungen. Vor allem bei Besuchen in gotischen Kathedralen überkam ihn ein Gefühl der Ehrfurcht und des Staunens, ein ähnliches Staunen, wie damals in der Sternwarte. Über die Jahre beschäftigte sich Foerster immer mehr mit dem christlichen Glauben (so las er u.a. Augustin⁵⁶), und nach einer Reise in die USA war es ihm schließlich um 1900 Gewissheit:

„Die Entwicklung war durch sehr verschiedene Einflüsse bestimmt, die aber nicht ausreichten es zu klären, daß ich beinahe plötzlich aus dem schweren Morgentraum des modernen Menschen als gläubiger Christ erwachte – etwa im Alter von 30 Jahren. Da glaubte ich sofort an den ‚Gottmenschen‘ und konnte es nicht mehr begreifen, daß man an Gott glauben und Golgatha geistig erleben und noch daran zweifeln könnte, daß hier das Licht vom ewigen Lichte durch die irdische Finsternis durchgebrochen sei.“⁵⁷

Noch 1897 schrieb Foerster in einem Artikel in der *Ethischen Kultur*: „Das Christentum braucht nicht unterzugehen, damit die ethische Kultur siegt. Seine Verkünder müssen nur die Anmaßung aufgeben, daß das Evangelium die einzige Lebensquelle der Menschlichkeit und Charaktergröße sei.“⁵⁸ Und weiter heißt es „[i]st Privatsache dasselbe wie Nebensache? Wenn wir die Religion nicht als öffentliche Veranstaltung, sondern als Heiligtum des Individuums behandelt sehen wollen, sprechen wir damit ein Urteil aus über die Bedeutung, welche ihr im Leben des Einzelnen zukommt?“

⁵⁵ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 70f. Dort schreibt er auch: „Nie hat mich das Bild dieser himmlischen Ordnung verlassen, und als ich später dem Christentum mich näherte, vereinigte sich in meiner Seele das Bild menschlicher Liebesgemeinschaft auf Erden mit dem der Harmonie der Sphären am Firmamente, und es wurde mir klar, daß wir es nicht nur mit einer ethischen Lehre für die Menschenwelt zu tun haben, sondern daß der Heilige Geist, der einst über den Wassern schwebte, eben dieser Liebeswille des Schöpfers aller Dinge sei, der alles in der Welt zur Gegenseitigkeit zusammengeordnet hat, so daß eine unendliche Zahl getrennter Elemente nicht nur dazu da sind, ihre eigene Bahn zu gehen [wie die Planeten], sondern zugleich die anderen zu tragen und deren Existenzbedingungen geheimnisvoll dienstbar zu sein. [...] Niemals werde ich die Deutung der Sternenwelt und ihrer erhabenen Gesetze vergessen, die mir einst mein Vater gegeben hat.“

⁵⁶ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 155ff.

⁵⁷ Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 156.

⁵⁸ Siehe Foerster in *Ethische Kultur*, 5.1897, 148.

Vertieft sich nicht das religiöse Leben in dem Maße, als es individuell wird?“⁵⁹ Foerster steht zu dieser Zeit der Religion noch weitgehend kritisch gegenüber, erkennt aber schon damals deren positives Potential. Zu jener Zeit sprach er sich allerdings noch für eine Ethik aus, die nicht religiös begründet ist: „Man kann die Religion deshalb nicht zur Grundlegung des ethischen Lebens verwerten, weil die echte, tiefe, persönliche Religion, auf die es doch auch dem ernsthaften Seelsorger allein ankommt, im jugendlichen Gemüte überhaupt garnicht vorhanden sein kann, weil die erst eine Frucht der in Schicksalskämpfen und inneren Erlebnissen gereiften Seele ist.“⁶⁰ Schon hier ist Foerster der Ansicht, eine (ethische) Erziehung und Charakterbildung müsse vor aller religiösen Erziehung kommen. Diese Meinung vertrat er auch später, als er meinte, Moralunterricht sollte letztendlich auf den Religionsunterricht vorbereiten, also propädeutisch sein: „Mit einem Wort: Die Erziehung zur wahren Religion führt nur durch eine religionslose Charakterbildung. Religiöse Hingebung erwächst erst aus der Erweiterung der moralischen Gefühle.“⁶¹

Für Foerster wird ein **christliches Ordnungsbild**⁶² im Laufe der Jahre immer mehr zu einer festen Gewissheit, ja einer absoluten Wahrheit, die hinter allem steht. Diese Sichtweise hat Auswirkung in all seinem Denken und Tun, und so ist Foerster freilich auch davon überzeugt, dass es eine rechte Ordnung und höchste Wahrheit auch „in erzieherischen Dingen gibt, weil es sie im Wissen um das rechte *Menschenbild* gibt, so wie es in der christlichen Heilslehre vorgezeigt wird, in dem ihr innewohnenden Struktur- und Wirkgesetz, im Menschen. Schon früh sieht Foerster, nachdem er vom Studium der exakten Naturwissenschaft unbefriedigt blieb, ein, daß eine Erziehung und Lebensführung nur vollständig und der fragmentarischen Natur des Menschen gerecht werden kann, wenn der Mensch nicht nur von sich selbst und seinesgleichen erzogen wird, sondern wenn er Kraft und Ergänzung von Christus her findet, dem ‚primus magister‘, wie ihn der hl. Thomas von Aquin genannt hat.“⁶³

Zu diesem Ordnungsgedanken gelangte er auf vielerlei Wege. Schon in seiner Kindheit prägte ihn die Vorstellung der „Harmonie der Sphären“, die laut seinem Vater im Weltall bestand (Planeten kreisen um Sterne und tun das in einer Weise, dass es

⁵⁹ Siehe Foerster in *Ethische Kultur*, 5.1897, 149f.

⁶⁰ Siehe Foerster in *Ethische Kultur*, 5.1897, 151.

⁶¹ Siehe Foerster in *Ethische Kultur*, 5.1897, 151.

⁶² Vgl. auch Pöggeler, 1957, 54-60.

⁶³ Siehe Pöggeler, 1957, 31.

keine Kollisionen o.ä. gibt). Als „frischer Christ“ studierte er dann die Schriften der Kirchenväter und näherte sich so dem katholischen Ordo-Gedanken immer mehr an. Alles im Leben (und Sterben) hat seinen Platz und Sinn in dieser Gott-gewollten und Gott-gemachten Ordnung, seit jeher. Außerdem steht alles in dieser Ordnung miteinander in Verbindung, nichts steht für sich alleine. Foersters Umsetzen dieser Vorstellungen sieht man wohl am besten in seinen pädagogischen Werken. Eine Analyse und Unterteilung der Foerster'schen Pädagogik in ihre verschiedenen Ebenen und Teile/Komponenten soll im nächsten Kapitel versucht werden. Ziel von allem im Leben (und daher auch in der Pädagogik) ist Christus, bzw. die Nachfolge Christi, demnach geht es um eine **Heilsordnung**. Auch wenn Foerster sich selbst nie so bezeichnete, und zeitlebens keiner Kirche beitrug, so lässt sich gerade durch das Festhalten am Ordo-Gedanken erkennen, dass er sich wohl eher dem katholischen Christentum verpflichtet sah. Das merkt man auch in seinen religiösen Schriften: besonders hervor kommt der „katholische“ Foerster in seinem umfangreichen Werk *Christus und das menschliche Leben* (1922)⁶⁴, das sich wie ein ausführliches Glaubensbekenntnis liest. Er erläutert dort unter anderem die Trinitätslehre, den Sinn des Marienglaubens, Erbsünde und Erlösung, Sinn und Anwendung der Bergpredigt und die Nachfolge Christi.

In *Schule und Charakter* (1909) versucht Foerster bezogen auf die Schuldisziplin die Bedeutung von Freiheit und Gehorsam zu klären. Seiner Ansicht nach sind diese beiden (auch pädagogischen) Elemente nur im Christentum wahrlich versöhnt:

„Das Christentum ist das größte Ereignis in der Pädagogik, weil es zuerst in ganzem Umfange allen Dienst, alle Arbeit, alle Disziplin des Menschen mit dem innersten Leben der Persönlichkeit in Beziehung gesetzt und als das Mittel zur Erhöhung der Freiheit gefeiert hat, was sonst nur Knechtschaft und Unterdrückung zu sein schien. So hat es den Gehorsam als Befreiung vom Eigenwillen, die niederste und reizloseste Arbeit als Übung zur Selbstüberwindung, zur Geduld und zur Treue zu enthüllen gewußt. [...] Erst das Christentum lehrte die „Menschwerdung des Geistes, vertrat die tiefere Hygiene des Geistes, wußte, daß der Geist erst durch die Beherrschung und Durchdringung der Materie zur höchsten Kraftentfaltung gelangen kann.“⁶⁵

Für Foerster bedeuten Disziplin und Gehorsam also nicht Zwang, sondern Freiheit, und eben diese Sichtweise gilt es SchülerInnen zu vermitteln. Auch, wenn diese dem

⁶⁴ Mehr dazu vgl. Kapitel 4.8.

⁶⁵ Siehe Foerster, *Schule und Charakter*, 255f.

Christentum vielleicht ferne stehen, so würde Foerster hier auf Tertullian verweisen: „**Anima est naturaliter christiana**“⁶⁶ – Die Seele ist von Natur aus eine Christin, was sich für Foerster u.a. in dem „tiefverborgenen Verlangen jedes Menschen nach Herrschaft seiner geistigen Kräfte über Körper und Sinne“ äußert. Und weiter heißt es: „In jedem besseren Menschen, ja selbst in vielen scheinbar Verlorenen trifft der Appell an heroische Selbstüberwindung auf eine tiefe Empfänglichkeit. [...] Es ist, als wenn sich der Mensch erst dann wahrhaftig persönlich angesprochen und geehrt fühlt, wenn man dieses Verlangen in ihm voraussetzt und in Wirksamkeit ruft.“⁶⁷ Foerster knüpft also immer wieder bei Elementen des Charakters wie der Selbstbeherrschung an, die seines Erachtens einen christlichen Ursprung haben. Für Foerster gehört zum Menschen von Natur aus ein gewisses Streben nach Verbesserung und Vervollkommnung. Pöggeler fasst dieses Streben in Verbindung mit der Religion bei Foerster so zusammen:

„Ein Dreifaches ist es, was Foerster in der religiösen Durchdringung menschlichen Vervollkommnungstrebens und alles menschlichen Tuns erkennt: 1) die christliche Religion bezieht alles menschliche Tun auf den innersten Kern der menschlichen Persönlichkeit, d.h., sie sucht die volle Identität von menschlicher Bestimmung und menschlichem Tun zu begründen; 2. die christliche Religion hebt Arbeit und Tun – und mag es noch so „niedrig“ sein – in den Rang von Kräften und Mitteln der personalen Vervollkommnung, nimmt ihnen also ihren verengten Selbstzweck und würdigt sie, Mittel zur Erreichung des höchsten Zieles zu sein; 3. schließlich erfüllt die christliche Religion die in der Person veranlagte Erwartung, von Gott ganz durchdrungen zu werden, in Gottes Walten aufzugehen und stets mehr Gott ähnlicher zu werden in der ganzen Würde der Ebenbildlichkeit.“⁶⁸

In seinen Memoiren *Erlebte Weltgeschichte* schildert Foerster seine Entwicklung zum Christentum hin im Nachhinein als eine Art kontinuierlichen Weg zur Wahrheit. Er war zunächst davon überzeugt, dass ethische Unterweisung auf Moralvorstellungen gegründet sein kann, welche nicht auf Religion aufbauen. Durch vermehrtes Wissen sowie Menschenkenntnis kam Foerster aber zu der Einsicht, dass eine autonome Ethik nicht ausreichte, und so bekannte er sich immer mehr zum christlichen Glauben. Nur dieser vermochte ihm letztgültige Antworten zu geben und letztlich alles pädagogische Tun zu rechtfertigen. Da nun er selbst als ehemaliger religionsloser Freidenker diese Wende zum Christentum erleben konnte, war er davon überzeugt, dass er die „alten

⁶⁶ Vgl. Foerster, *Schule und Charakter*, 255.

⁶⁷ Siehe Foerster, *Schule und Charakter*, 255.

⁶⁸ Siehe Pöggeler, 1957, 67.

Wahrheiten“ des Christentums nur neu begründen müsse, dann würden auch andere dem Glauben Fernstehende wieder zur Religion zurück finden.

Ein kleines Detail am Rande: Obwohl Foerster seine Memoiren *Erlebte Weltgeschichte* „Meiner geliebten Frau die ein schweres und gefährliches Leben an meiner Seite mit unerschütterlichem Gottvertrauen tapfer durchgehalten hat“⁶⁹ widmete, werden weder der Name dieser Frau, noch sonstige Informationen von ihr bzw. über deren Beziehung und Ehe in den Memoiren erwähnt. Nach längerer Recherche wird man nur bei Burg fündig: „Daß schließlich auch seine Ehe mit Maria Werber, der Tochter des Freiburger Universitäts-Professors und geschiedenen Frau eines Züricher Rentiers, einer Heimkehr in den Schoß der alleinseligmachenden Kirche im Wege stand, ergänzt zumindest die anderen Beweggründe [warum er nicht der katholischen Kirche beitrug]: Foerster und seine Frau waren zutiefst vom Gebot der Unauflöslichkeit der Ehe überzeugt und litten zeitlebens unter dem Makel der Scheidung.“⁷⁰ Auch, wenn er sich eigentlich allem Anschein nach mehr der katholischen Kirche als der protestantischen zugehörig fühlte, so war diese Ehe ein großes privates Hindernis, den letzten verbindlichen Schritt zur katholischen Kirche zu tun. Abgesehen davon „[h]at Foerster seine um vier Jahre ältere (1865 in Freiburg geborene) Gattin, die ihn bis zu ihrem 98. Lebensjahr eine treue Gefährtin war (sie starb 1963 im Exil in New York), offenbar stets von der Öffentlichkeit ferngehalten, vermutlich um ihr etwaige Diffamierungen wegen dieses vermeintlichen ‚Makels der Scheidung‘ zu ersparen“; in den Memoiren verwendet er hier „stets nur den Pauschalbegriff ‚Familie““.⁷¹

Wie im dritten Kapitel zu sehen sein wird, ist für Foerster alles im Leben Teil eines größeren Sinn-Zusammenhangs: letztlich zielt alles auf den christlichen Seinszusammenhang ab und kommt auch von dort. Diese Zusammenhänge und Ordnungen gilt es aufzudecken und zu verstehen, und auch anderen deren Bedeutung für das Leben jedes/r Einzelnen verständlich zu machen.

⁶⁹ Siehe Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 5.

⁷⁰ Siehe Von der Burg, 1971, 29.

⁷¹ Siehe Hoschek, 2006, 49.

2.4 Pädagogische Einflüsse

„Der Lehrer, der nur Wissen überliefert, ist nichts als ein Handwerker – der Lehrer, der den Charakter bildet, ist ein Künstler.“⁷²

Wie bereits beschrieben, wurde Foerster sehr stark durch dessen Eltern (und deren Umfeld) geprägt, was sich auf vielen Ebenen seiner pädagogischen Bestrebungen widerspiegelt. Auch, wenn Foerster sich selten mit etablierten (wissenschaftlich arbeitenden) Pädagogen auseinandersetzte, so wurde er doch von einigen stark beeinflusst. Während seiner Zeit in der Schweiz kam er natürlich mit **Pestalozzi** in Berührung. Foerster stimmt mit vielen Ideen Pestalozzis überein, und dieser ist zumindest in der *Jugendlehre* sicher der am häufigsten zitierte Pädagoge. Auch Pestalozzi war der Ansicht, in der Schule habe es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern vor allem um Menschenbildung zu gehen, und auch handwerkliche Arbeit hatte für ihn großen Wert.⁷³ Neben Pestalozzi wird auch immer wieder auf **Comte** oder **Thomas a Kempis** verwiesen.

Ansonsten wurde er durch seine Studienreisen vor allem von anglo-amerikanischen Pädagogen stark beeinflusst. Da nennt Foerster zunächst Prof. **Felix Adler**, den Gründer der *New Yorker Gesellschaft für ethische Kultur*, der sich stark für einen nicht konfessionellen Moralunterricht einsetzte, da es in den USA keinen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gab. Foerster zitiert Adler selbst:

„Die Aufgabe des Moralunterrichts ist, die Gewohnheiten zu befestigen und in klarer, leichtfaßlicher Darstellung die Gesetze der Pflichten zu erklären, welche den Gewohnheiten zugrunde liegen. Der Wert solcher intellektueller Darlegungen besteht darin, daß sie dem moralischen Verhalten eine Grundlage in der Vernunft geben und ferner, daß sie es ermöglichen, die moralischen Regeln auf ganz neue Fälle anzuwenden, auf welche die Gewöhnung sich noch nicht erstreckt hat.“⁷⁴

In den 1890er Jahren kam es dann zur Eröffnung der ersten Schule der *Ethischen Gesellschaft* in New York. Dort gab es neben dem besagten Moralunterricht auch einen Handfertigkeitsunterricht, dem Foerster einen besonderen moralpädagogischen Wert

⁷² Foerster zitiert hier einen amerikanischen Pädagogen namens Colonel Parker, siehe Foerster, *Jugendlehre*, 83.

⁷³ Zu Pestalozzi vgl. Foerster, *Jugendlehre*, 205ff.

⁷⁴ Siehe Foerster, *Jugendlehre*, 155.

zumisst.⁷⁵ Auch andere lokale Gruppen der ethischen Bewegung gründeten ähnliche Schulen oder versuchten deren Werte z.B. in Sonntagsschulen zu etablieren.

Ebenfalls wichtig für Foersters pädagogische Sichtweisen war Prof. **John Dewey**, dieser meinte:

„Das Studium der Ethik, das Studium der ethischen Beziehungen und Verhältnisse ist das Studium der komplizierten Wirklichkeit, deren Glieder wir sind. Wenn es einen Grund gibt für den Heranwachsenden, sich mit Geometrie, Physik, Latein und Griechisch vertraut zu machen, so gibt es zwanzig für die Notwendigkeit, einzudringen in das Wesen und den Sinn derjenigen realen Beziehungen, auf deren Verständnis sein tiefstes Wohl und Wehe ruht. [...] Ethik, richtig verstanden, ist die Wissenschaft von lebendigen menschlichen Wechselbeziehungen. Der richtige ethische Unterricht gibt dem Schüler daher auch nicht starre und harte Regeln für seine Führung, sondern er zeigt ihm die realen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Mensch und die Art der gegenseitigen Abhängigkeit in den komplizierten Beziehungen menschlichen Verkehrs und Zusammenwirkens.“⁷⁶

Aus der damaligen amerikanischen Moralpädagogik hat sich Foerster außerdem die Idee der Selbstverantwortlichkeit und Selbstregierung der SchülerInnen „abgeschaut“, wobei hier dem Drang der jungen Menschen nach Autonomie Rechnung getragen wird. Ebenfalls interessierte sich Foerster für außerschulischen ethischen Unterricht in den amerikanischen Settlements.

Auch in England waren es laut Foerster vorwiegend die ethischen Gesellschaften (es bildete sich die so genannte *Moral Instruction League*), die sich für die Einführung eines ethischen Unterrichts einsetzten. Von Moralpädagogen aus Frankreich wurde Foerster nur insofern beeinflusst, als er die meisten dort erschienenen Schriften zum Thema stark kritisierte. Obwohl Frankreich damals das „klassische Land der neuen Moralpädagogik“⁷⁷ war, und es dort bereits seit 1882 Moralunterricht an Schulen gab und außerdem eine Vielzahl an Schriften publiziert wurden, war Foerster zunächst wenig begeistert:

„Leider aber ist der kulturelle und pädagogische Gesamtwert dieses pädagogischen Unternehmens gerade in Frankreich erheblich in Frage gestellt durch den politischen und psychologischen Ausgangspunkt der ganzen Bewegung. Die Einführung jenes Moralunterrichts nämlich war nicht etwa eine rein pädagogische Angelegenheit, zu deren Förderung sich die verschiedensten Kreise der Nation unabhängig von ihren politischen und konfessionellen Voraussetzungen hätten die Hand reichen können: sie war vielmehr ein Kampfmittel der neu gegründeten

⁷⁵ Vgl. Foerster, Jugendlehre, 160.

⁷⁶ Siehe Foerster, Jugendlehre, 162f.

⁷⁷ Vgl. Foerster, Jugendlehre, 192.

Republik, welche auf den rationalistischen Traditionen der französischen Revolution fußte, ein Kampfmittel gegen die alte französische Gesellschaft [...]. [...] Diesen Ursprung aus leidenschaftlichen und einseitigen politischen Bestrebungen hat die französische Moralpädagogik nicht überwinden können.“⁷⁸

Diese Sichtweise änderte Foerster erst, als er damit beschäftigt war, die wichtigsten seiner Werke in den 1950er Jahren neu herauszugeben, und er fügte entsprechende Ergänzungen in seine Publikationen ein.

In seinen späteren Schriften zitierte er zudem sehr oft **Stanley Hall**, einen der führenden Pädagogen der USA, der um die Jahrhundertwende wirkte. Ihm hat Foerster u.a. seine kritische Sicht zur Psychoanalyse zu verdanken.⁷⁹

2.5 Ergänzende Exkursionen

Diese kurzen Exkursionen sollen dazu dienen, Foersterns Leben und Wirken noch einmal rückblickend in den historischen Kontext einzubetten.

2.5.1 Friedensbewegung⁸⁰

Zu Beginn der weltweiten **Friedensbewegungen** (ca. ab 1800) begründeten deren Mitglieder ihr Eintreten für den Frieden noch zumeist mit christlichen Argumenten, mit der Zeit jedoch wurden diese eher durch humanistische Ideale verdrängt; religiöse Ansichten wurden als altmodisch oder einengend empfunden. Natürlich ist das Entstehen von organisierten Pazifismus-Bewegungen nicht als Reaktion auf einzelne historische Ereignisse zu verstehen oder als Antwort auf gewisse Strömungen, doch man kann sicher davon ausgehen, dass Friedensgesellschaften, die im 19. Jahrhundert ins Leben gerufen wurden, zu einem großen Teil auf die (nordamerikanischen) historischen Friedenskirchen, also die Mennoniten, die Brüderkirche (*Church of the Brethren*) und die Quäker zurückzuführen sind.⁸¹ Für alle drei Gruppierungen bestimmt das Gebot des Gewaltverzichts (damit ist also auch Kriegsdienstverweigerung gemeint)

⁷⁸ Siehe Foerster, *Jugendlehre*, 192.

⁷⁹ Vgl. Foerster, *Schule und Charakter*, 218ff.

⁸⁰ Vgl. zur Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland: Riesenberger, 1985; Lipp u.a., 2010; Holl, 1988; Benz, 1988. In Österreich: Pecha u.a., 2002. Zur Deutschen Friedensgesellschaft vgl. Scheer, 1981.

⁸¹ Vgl. Grünwald, 1983, 236-239. Auch: Noormann, 1983, 309-314.

Leben und Glauben. Jeder Mensch muss sich persönlich für oder gegen Gewalt entscheiden, diese Entscheidung darf ihm niemand abnehmen, auch nicht der Staat. Will man Jesus nachfolgen, so ist Kriegsdienst also aus Glaubens-/Gewissensgründen vollkommen ausgeschlossen. Weiters treten die historischen Friedenskirchen für „Abrüstung, Abschaffung von Kriegssteuern und friedliche Konfliktbewältigung anstelle von gewaltsamen Auseinandersetzungen“⁸² ein sowie für eine „Kodifizierung des Völkerrechts (International Law), die Gründung eines Völkerbundes (Congress of Nations), eines Schiedsgerichtshofes (Arbitration Court) [und] eines europäischen Staatenbundes“⁸³, denn all diese Punkte seien die Voraussetzung für einen andauernden Frieden.

Geprägt von den Friedenskirchen entstanden zunächst zu Beginn des 19. Jahrhunderts Friedensgesellschaften auf nordamerikanischem Boden. 1815 wurde die erste derartige Gesellschaft in New York von dem Kaufmann David L. Dodge gegründet, der Mitglied der Presbyterianischen Kirche war. Weitere lokale Gründungen folgten, sodass diese Gesellschaften 1823 in der *American Peace Society* zusammengefasst wurden. Auf europäischem Boden war es 1816 zur Gründung der *Society for the Promotion of Permanent and Universal Peace* in London durch den Quäker William Allan gekommen und Gründungen in anderen europäischen Städten folgten bald.⁸⁴

Um 1850 fanden erste Friedenskongresse in Europa statt. Die Idee von internationalen Schiedsgerichten wurde bereits hier ins Leben gerufen, doch erst die Haager Friedenskonferenzen 1899 und 1907 versuchten „durch ein System der Schiedsgerichtsbarkeit eine friedliche Beilegung internationaler Konflikte zu ermöglichen und den Regeln eines humanitären Völkerrechts zum Durchbruch zu verhelfen.“⁸⁵

Um die Jahrhundertwende wurden dann auch Begriffe wie „Pazifist“ oder „Pazifismus“⁸⁶ geprägt. Darunter verstand man unterschiedliche Gruppierungen deren gemeinsames Ziel dauerhafter Friede war, damit der Krieg als Mittel internationaler Auseinandersetzungen letztlich überwunden wird. Das Ziel war also für alle das Selbe, doch den Weg dort hin betrachteten alle unterschiedlich, und auch die Stellung zur

⁸² Vgl. Nolt, 2008, 367f. und Huber, 1993, 628.

⁸³ Siehe Kempf, 2007, 55.

⁸⁴ Vgl. Kempf, 2007, 55.

⁸⁵ Siehe, Huber, 1993, 631.

⁸⁶ Vgl. Holl, Art. Pazifismus, 1983, 299-301 und ebd., Art. Pazifismus, 1992, Sp. 1104-1110.

Gewaltanwendung fiel gemischt aus. Im deutschen Sprachraum wurde die Friedensbewegung vor allem durch die Österreicherin Bertha von Suttner und ihr Buch *Die Waffen nieder!* (1889) schnell bekannt.

Im 19. Jahrhundert kann man von einem bürgerlichen Pazifismus (bzw. der bürgerlichen Friedensbewegung)⁸⁷ sprechen, was bedeutet, dass es vor allem Männer aus den höheren bürgerlichen Schichten waren, die sich in Friedensgesellschaften zusammenfanden. Frauen bildeten da noch eine Ausnahme. Wie wir gesehen haben, reichen die Anfänge dieser Bewegung in religiöse Vereinigungen zurück (man kann also auch von bürgerlich-religiösen Wurzeln sprechen), doch wurde der bürgerliche Pazifismus zunehmend vor allem von liberalen Kreisen⁸⁸ getragen. Das wiederum bedeutete, dass aufklärerisches Gedankengut nunmehr das religiöse ersetzte und zur Begründung dafür wurde, warum Krieg nicht sein soll.

2.5.2 Ethische Bewegung⁸⁹

War Foerster zwar kein aktives Mitglied der *Deutschen Friedensgesellschaft* (DFG)⁹⁰, so engagierte er sich allerdings von 1893-1903 stark in der **ethischen Bewegung**; sein Vater begründete, inspiriert von der ethischen Bewegung in den USA⁹¹, die *Gesellschaft für ethische Kultur in Deutschland* (DGEK). Dort war der junge Foerster sogar einer der „führenden Köpfe“ und war nach dem Tod Georg von Gizycki (welcher gemeinsam mit Foersterns Vater Mitbegründer der DFG sowie der DGEK war)⁹² der Herausgeber der Zeitschrift der Gesellschaft: der *Ethischen Kultur*. Ziele dieser Gesellschaft waren unter anderem:

„1) Die Erörterung ethischer Fragestellungen im Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben. 2) In der Jugenderziehung müssen ethische und humanistische Grundgedanken entfaltet werden. 3) Die ethische und

⁸⁷ Ungefähr bis zum 1. Weltkrieg wurden die Begriffe Pazifismus und Friedensbewegung quasi synonym verwendet, erst danach wurde begrifflich dazwischen unterschieden. Generell ist der Pazifismus eine Strömung innerhalb der Friedensbewegung, die Gewalt prinzipiell ablehnt. Vgl. Götz, 1996, 216.

⁸⁸ Vgl. Holl, Art. Liberalismus und Pazifismus, 1983, 252-256.

⁸⁹ Vgl. dazu Enders, 2002.

⁹⁰ Für das Programm der DFG siehe Benz, 1988, 91f.

⁹¹ Hier wirkten vor allem Adler u.a., die Foerster auch in pädagogischer Hinsicht sicher stark beeinflussten bzw. beeindruckten, auch nachdem er Christ geworden war.

⁹² Information am Rande: Foersterns Vater und Gizycki verschrieben sich wohl beide mehr dem Engagement in der DGEK als dem in der DFG, wie aus einem Brief von Bertha von Suttner an Fried hervorgeht: „Die Lässigkeit des Foerster und G[zizycki] kann ich mir sehr gut erklären; sie sind mit ganzer Seele ‚Ethik‘, und da kann man nichts Zweites leisten.“ In Riesenberger, 1985, 64f. oder Scheer, 1981, 70. Aus Suttner, 1965, 279.

erzieherische Bedeutung der Kunst und Wissenschaft soll den Menschen erschlossen werden. 4) Das unbefangene und unabhängige Denken und Forschen soll gefördert werden. 5) Die sittlichen Umgangsformen zwischen den Menschen und die solidarische Gemeinschaft sollen gestärkt werden. Die Klassengegensätze in der Gesellschaft müssen durch die Entfaltung ethischer und sozialer Prinzipien überwunden werden. 7) Zwischen den verschiedenen Nationalitäten soll der Frieden gesichert und die Verständigung weiterentwickelt werden.“⁹³

Foerster fühlte sich von Beginn an dieser Bewegung geistig verbunden, so war es nur selbstverständlich, dass er, nachdem er in Deutschland vorerst keine akademische Karriere mehr anstreben konnte und in die Schweiz ging, dort die Stelle des Generalsekretärs des Internationalen Ethischen Bundes übernahm. Seine Vortragstätigkeiten um 1900 gingen auch zumeist von dieser Bewegung/Gesellschaft aus. Im Rahmen der Arbeit dieser Bewegung veröffentlichte Foerster auch die *Jugendlehre*, die gewissermaßen das Ergebnis jahrelanger ethischer Besprechungen mit Jugendlichen war und auf den pädagogischen Prinzipien der ethischen Bewegung aufbaute.

Auch wenn die deutsche Gesellschaft für ethische Kultur angab, prinzipiell nicht gegen religiöse Ansichten zu sein, so bekam Foerster doch immer mehr Gegenwind zu spüren, als er in seinen Schriften und Vorträgen zunehmend durchscheinen ließ, dass er nach 1900 zum Christentum gefunden hatte: „Seit 1899 hatte sich Foerster immer mehr vom religionslos aufgewachsenen „Freidenker“ zum gläubigen Christ entwickelt, so daß er schließlich im Jahre 1903 seine Mitarbeit in der „Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur“ [...] aufgab, da ihm zu viele „Freidenker“ darin zu sehr antireligiös festgelegt und zu intolerant waren.“⁹⁴ Zwar stand in den Statut(en) der DGEK, „daß wir unabhängig von allen Verschiedenheiten der religiösen und politischen Meinungen und Zustände Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit und gegenseitige Achtung pflegen wollten“⁹⁵, dennoch wurde den Mitgliedern schnell klar, dass eine politik- und religionslose Positionierung schwer werden würde.

⁹³ Foerster aus Max, 1999, 25f.

⁹⁴ Siehe Hipler, 1988, 21.

⁹⁵ Siehe Foerster (Vater), 1910, 229.

2.5.3 Foersters Pazifismus

Zu der Zeit, als Foerster publizistisch aktiv wurde (um 1900), hatte die Friedensbewegung bereits verschiedene Phasen durchgemacht. Er verstand sich selbst definitiv als Pazifist, doch teilte er einige Grundpositionen wie etwa die der DFG nicht: diese waren u.a. für Abrüstung um jeden Preis. Foerster verstand es schon immer, die Zeichen der Zeit kritisch zu deuten, und sprach sich so gegen eine Abrüstung aus. Daher galt er bald nicht mehr als klassischer Pazifist, denn entgegen den Ansichten der damaligen Friedensbewegungen warnte er vor einer übereilten Abrüstung. Seiner Ansicht nach müsse man sich sicher sein können, dass auch die umliegenden Länder abrüsten würden, das aber wäre nur möglich, wenn einer militärischen Abrüstung eine moralische Aufrüstung voranginge. Das bedeutet, dass Völker- und Fremdenhass minimiert werden müssen, bevor man beginnt abzurüsten. Nach dem 1. Weltkrieg forderten vor allem die Friedensbewegungen das Abrüsten um jeden Preis, viele Länder hielten sich auch daran, aber Foersters Ansicht nach gab Deutschland zwar nach außen hin an, abzurüsten, doch eigentlich geschah das Gegenteil. Moralisch aufgerüstet wurde Foersters Meinung nach indessen nirgends, so war der 2. Weltkrieg beinahe unausweichlich, und die Friedensbewegungen hatten ihren Teil dazu beigetragen.

Foerster orientierte sich bei seinem pazifistischen Anliegen stets stark an der Bergpredigt. Das taten freilich auch andere Pazifisten gerne, dennoch bedeutete seine Berufung auf diese „keinen sentimentalsten Quietismus, kein Resignieren vor offenkundiger Gewalt, sondern vielmehr eine auf ein Ziel gerichtete, geistig-politische Macht, die ganz integriert war in Foersters Grundgesetz der politischen Ethik. Sein Pazifismus bedeutete ihm politisch-ethischen Realismus.“⁹⁶ So sprach er sich immer wieder gegen Gewalt in ihren verschiedenen Formen aus (daher war er auch gegen jede Form von Prügelstrafe), und zeigte Wege zur friedlichen Lösung von Konfliktsituationen. Görge fasst das pazifistische Wirken Foersters wie folgt zusammen: „Foerster, dessen Ausgangspunkt in seinen sämtlichen Untersuchungen stets die Lebenswirklichkeiten sind, um diese auf das Evangelium Christi pädagogisch anzuwenden, huldigte keinem Pazifismus, der aus einer Stimmung greisenhafter

⁹⁶ Siehe Kühner, 1955, 176.

Lebensmüdigkeit, stiller Resignation oder aber auch aus einem falschen Idealismus stammte. Foerster ist niemals Anhänger eines institutionellen, psychologischen oder idealistischen Pazifismus gewesen!⁹⁷ Und Donat schließlich meint:

„Foerster war kein Anhänger des bloßen Nein-Sagens, das sich im ‚Nie wieder Krieg‘ erschöpft und den Blick verstellt für die ‚rücksichtslose Feststellung der Ursachen der Katastrophe, die Kennzeichnung des fundamentalen Friedenstörers‘. Den idealistischen, institutionellen und rationellen Pazifismus lehnte er als einen gefährlichen ‚praktischen-politischen Spezialismus‘ ab, der ‚sich von einer religiösen und ethischen Gesamtdeutung der menschlichen Gesellschaftsentwicklung‘ getrennt und das ‚Friedensproblem vom Ganzen der moralischen und rechtlichen Ordnung dieser Welt und von der Erfüllung der geistigen Voraussetzungen des Völkerfriedens‘ losgelöst habe.“⁹⁸

2.5.4 Geschichte der Friedenspädagogik

Wie oben beschrieben war es Foerster, der den Begriff Friedenspädagogik 1918 in die pädagogische Diskussion einführte. Pädagogische Konzepte mit dem (Teil-) Ziel des Friedens gab es natürlich schon länger. Recherchiert man in Werken zur Geschichte der Friedenspädagogik, so setzten Autoren diese zu sehr unterschiedlichen Zeiten an.

Nipkow zum Beispiel setzt in *Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart* (2007), wie der Titel schon verrät, bei Erasmus von Rotterdam an und zeichnet die Geschichte über Persönlichkeiten wie Luther, Comenius, Herder, Kant, Fichte, Hegel, Nietzsche und Foerster bis zu Konzepten, die nach dem 2. Weltkrieg entstanden, nach.

Gerade zur Zeit Foersters war Erziehung zum Frieden auch immer Teil und Anliegen der Friedensbewegung(en). Werner Wintersteiner z.B. ist der Ansicht, dass bereits Bertha von Suttners Roman *Die Waffen nieder!* von 1889 gewissermaßen ein friedenspädagogisches Programm enthält.⁹⁹

Der Großteil der friedenspädagogischen Publikationen wurde ca. zwischen den 1960ern und den 1990ern veröffentlicht, dann wurde es einige Zeit lang ruhiger, erst in etwa seit den letzten fünf Jahren widmen sich wieder mehrere Autoren dem Anliegen.

Zunächst gingen die Bestrebungen nach dem 2. Weltkrieg mehr in Richtung der Völkerverständigung. Ab den 1970ern kann man mit Christoph Wulf von einer „kritischen Friedenserziehung“ sprechen, die sich als Teil der (kritischen)

⁹⁷ Siehe Görden, 1955, 104.

⁹⁸ Siehe Donat, 1987, 168.

⁹⁹ Vgl. Wintersteiner, 2007.

Friedensforschung herauskristallisierte. „In den 80er-Jahren, dem Höhepunkt der Friedensbewegungen, entwickelten sich vermehrt aktionsorientierte Ansätze, die der Friedenserziehung zu neuem Aufschwung verholfen. Aufgrund der gleichzeitig stattfindenden ökologischen und entwicklungspolitischen Bewegungen wurde nicht nur der Frieden in den Fokus genommen, sondern auch soziale Gerechtigkeit und Gewalt gegen die Natur.“¹⁰⁰ So kam es dazu, dass sich die UNESCO und auch die Kirchen¹⁰¹ vermehrt dem Thema Frieden und Erziehung annahmen.

In einer zunehmend vernetzten und globalisierten Welt erscheint es immer mehr als eine Notwendigkeit, Menschen zu einem friedlichen Zusammenleben anzuleiten und Wege aufzuzeigen, wie Konfliktlösung gelingt. Foersters Anliegen war dem der heutigen friedenspädagogischen Bestrebungen daher zum Teil schon sehr nahe.

Heutzutage fungieren die Termini Friedenspädagogik und Friedenserziehung (die meistens synonym verwendet werden) als **Über- oder Sammelbegriffe**¹⁰² für verschiedene Aspekte der Erziehung, die letztlich den Frieden als Ziel haben, so gehören hier auch interkulturelle/interreligiöse/transkulturelle Erziehung, Menschenrechtserziehung, antirassistische Erziehung, demokratische Erziehung, politische Bildung, Bildung zur Nachhaltigkeit, Umweltbildung, globales Lernen sowie alle Aspekte der gewaltfreien Kommunikation oder des Konfliktmanagement dazu.

¹⁰⁰ Siehe Hoffmann, 2006, 4.

¹⁰¹ So hat der Ökumenische Rat der Kirchen z.B. für den Zeitraum von 2001-2010 die „Dekade zur Überwindung von Gewalt“ ausgerufen.

¹⁰² Vgl. Wintersteiner, 1999.

3 Foersters christliche Pädagogik

„Pädagogik ist für ihn die Lehre von der alltäglichen, weit über das Professionell-Erzieherische hinausreichenden Anwendung menschenbildnerischer Einsichten in allen Lebensgebieten, ist Lehre von der Lebensführung schlechthin.“¹⁰³

Dieses Kapitel soll als eine Einführung in Foersters pädagogisches Werk dienen. Bisher hat es nur der „Foerster-Schüler“ Franz Pöggeler gewagt, Foersters pädagogische Ansichten zusammenzutragen und zu systematisieren, daher wird in diesem Kapitel zumeist auf Pöggeler verwiesen.

Das Kapitel fasst zunächst allgemeine oder übergeordnete Gesichtspunkte der Pädagogik Foersters zusammen und legt deren spezifisch christliche Ausrichtung dar. Nachdem Foerster selten streng wissenschaftlich arbeitete, wird sodann seine ihm eigene Arbeitsweise und Methodik erläutert.

Im Abschnitt 3.3 werden die Ziele von Foersters pädagogischem Ansatz darlegt sowie versucht, diesen Ansatz in gewisse Ebenen zu unterteilen, um vor allem Foersters ganzheitliche Denkweise zu verdeutlichen.

Kapitel 3.4 widmet sich einem wesentlichen Element von Foersters Pädagogik: der Charakterbildung. Diese gestaltet sich sehr vielseitig, daher soll versucht werden, sie anhand zentraler Aspekte bzw. Komponenten zu erarbeiten.

3.1 Allgemein

Einführend sei hier ein Zitat von Blankertz wiedergegeben, in dem er den Zusammenhang des Ordogedankens mit der Friedensidee bei Foerster beschreibt:

„Foerster lebte aus religiöser Überzeugung, entwickelte ein dem katholischen Ordo-Gedanken angelehntes System der ethischen Kultur und der Pädagogik, welches in der Friedenssicherung gipfelte – Frieden bezogen auf die innere Ordnung der Gesellschaft, auf das Zusammenleben der Völker, nicht aber auf die zerstörerische Gewalt des Bösen, der mutig und wenn nötig auch mit der Waffe entgegentreten werden müsse.“¹⁰⁴

¹⁰³ Siehe Pöggeler, 1957, 6.

¹⁰⁴ Blankertz, 1982, 227-229.

Foersters ganzes Menschen- und Weltbild ist durchwegs **universalistisch** und **ganzheitlich**, und, wie er es nennen würde, auch **realistisch**. Er versucht immer, so viele Aspekte menschlichen Lebens im Blick zu haben wie nur möglich, und das unabhängig davon, ob er sich mit politischen, ethischen, religiösen oder pädagogischen Fragen befasst. Nichts im Leben, kein Ereignis, kein Erfolg, keine Charaktereigenschaft steht für sich selbst, alles ist immer gleichzeitig verbunden mit sozialen Netzwerken u.ä., und ist ebenso darin eingebettet. Dementsprechend ist seine Idee von Bildung, Erziehung und Pädagogik sehr weit gefasst. Entwickeln kann sich der Mensch sein Leben lang, daher hat Foerster nicht nur die Erziehung von jungen Menschen im Blick, sondern genauso die Volks-/Erwachsenenbildung, vor allem die arbeitenden Bevölkerungsschichten. Weiters ist Foerster der Ansicht, dass nicht nur ausgebildete PädagogInnen dazu in der Lage sind, andere zu bilden/erziehen/fördern, denn gewissermaßen bzw. zumindest in einem begrenzten Umfang hat jede/r die Möglichkeit, seine/n Nächste/n zu erziehen, sei es durch sprachliches Einwirken oder durch Vorbildwirkung in Bezug auf bestimmte Handlungen. Dennoch hat Foerster ein gewisses Idealbild eines Erziehers/einer Erzieherin: „Die Erziehungskunst beherrscht somit der, dem es gelingt, alle Lebensfragen in pädagogischer Haltung zu erfassen, d.h. so, daß das Rechte getan wird, daß jedem, dem es not tut, zur rechten Zeit geholfen wird, daß der mitmenschliche Umgang nach Spielregeln vonstatten geht, ja daß er sich harmonisch, geformt und gehaltvoll vollzieht wie jede Kunst.“¹⁰⁵

Um aber nun wirksam erziehen zu können, sind daher **Menschen- und Lebenskenntnis** für Foerster die Hauptbedingungen. Nur wenn man den Menschen kennt, mit seiner ganzen Geschichte, allen guten und schlechten Eigenschaften und Neigungen, und nur, wenn man das Leben und seine Zusammenhänge kennt, kann man den Menschen erziehen und weiß vor allem auch um das rechte Erziehungsziel Bescheid. Letzteres ist auch etwas, das Foerster modernen Pädagogen seiner Zeit vorwirft: einige pädagogische Ansätze enthielten zwar äußerst brauchbare Elemente, dennoch fehle ein klar definiertes Ziel, auf das hin letztlich erzogen werden soll.

Für Foerster ist dieses **letzte Ziel aller Pädagogik** (und auch aller anderen Lebensbereiche) der **gelebte christliche Glaube**. „Weil nach seiner Auffassung einzelne ‚Lebensgebiete‘ nicht wie autonome Provinzen menschlicher Haltung und

¹⁰⁵ Siehe Pöggeler, 1957, 14.

menschlichen Tuns voneinander getrennt sind, sondern vom Leben zu einer Einheit verbunden werden, ist es [...] für ihn selbstverständlich, daß die Aspekte der einzelnen Wissenschaften einander ergänzen, ja durchdringen zu einem unteilbaren Gesamtbild der Lebenswirklichkeit; so gibt es für ihn kein technisches oder naturwissenschaftliches, theologisches oder philosophisches ‚Weltbild‘, sondern ein Weltbild schlechthin.“¹⁰⁶

Eben weil für Foerster so vieles zur Erziehung gehört, hat er nie eine in sich geschlossene und systematische Pädagogik oder gar ein pädagogisches Programm verfasst, und genau das macht es auch so schwer bis unmöglich, die „Pädagogik Foersters“ als Gesamtentwurf wissenschaftlich zu beschreiben und zu bewerten. Ebenso fehlt bei Foerster leider eine zusammenfassende Definition von Bildung/Erziehung, bzw. wenn er Erklärungen gibt, dann keine exakten. Dennoch kann man mit Pöggeler sagen, „Erziehung ist bei Foerster identisch mit Seelenführung, Charakterlenkung und Willenslenkung sowie Erweckung der rechten Motive des menschlichen Handelns; der Mensch wird nach Foerster durch alles gebildet, was sein Leben in die rechte Zuordnung zur Hierarchie der Werte führt. [...] Erziehung und Bildung erscheinen demnach als Vorgang der Verwesentlichung, der Konzentration des Menschseins auf das wahre Gute, als Kunst der Unterscheidung und der Anwendung dieser Kunst, die dem Tiere fehlt, weil es nicht über den Geist als Kriterium der Sichtung und Ordnung verfügt.“¹⁰⁷ Foerster ist davon überzeugt, dass Bildung nicht nur auf rein geistigem Niveau passiert, sondern dass auch körperliche Arbeit eine ebenso starke erzieherische Wirkung auf Menschen haben kann. Arbeit soll hier aber freilich nicht eine Art Strafe sein, sondern freiwillig geschehen, denn es geht um eine sinnvolle, produktive Tätigkeit. Zusammenfassend ist Bildung/Erziehung für Foerster also „einfach Lebenshilfe, Hilfe zur Selbstwerdung durch Selbstüberwindung“¹⁰⁸ und das mit der Hilfe anderer und der Hilfe Gottes.

¹⁰⁶ Siehe Pöggeler, 1957, 6.

¹⁰⁷ Siehe Pöggeler, 1957, 60.

¹⁰⁸ Siehe Pöggeler, 1957, 62.

3.2 Arbeitsweise und „induktive Methode“

Wie bereits angedeutet ist es Foerster wichtig, immer von der Erfahrungswelt seiner Zielgruppen auszugehen. Will er zum Beispiel Jugendlichen bestimmte moralische Gebote näherbringen, so fängt er nicht beim Gebot selbst an (das wäre bloßes moralisieren und das lehnt Foerster entschieden ab), sondern bei den **Erfahrungen** der Kinder und Jugendlichen. Pöggeler fasst diese Vorgangsweise bzw. Methode wie folgt zusammen: „Es geht hier darum, von der konkreten Lebenserfahrung auszugehen, sie auf ihren Echtheits- und Wahrheitsgehalt zu untersuchen und in ihr das Walten einer *höheren* Wirklichkeit zu erschauen, nämlich die Realität und Bedeutung der Dinge, wie sie von Gott geschaffen und gewollt sind.“¹⁰⁹ Diese Vorgangsweise der Erkenntnisgewinnung nennt Foerster selbst **„induktive Methode“**¹¹⁰. In der *Jugendlehre* schreibt er z.B.: „Man kann das Kind nicht durch moralische Deduktionen zur moralischen Erfahrung leiten, sondern umgekehrt: zunächst muß das Moralische auf dem Wege natürlicher Kraftentfaltung ein Erlebnis werden, erst dann kann man damit wie mit einem bekannten Begriff operieren und weitere Lebensgedanken – ja, Gedanken, die über das Leben hinausgehen – daran knüpfen.“¹¹¹

Diese Art der induktiven Methode entwickelte und erprobte Foerster während seiner Zeit in der Schweiz, in welcher er Kinder und Jugendliche in Moralpädagogik unterrichtete. Über seine Erfahrungen und Besprechungen berichtete er damals öfters in der *Ethischen Kultur*: so schrieb er in einer Ausgabe von 1900, dass es nicht wirkungsvoll sei, Kindern Moral direkt zu predigen, da das Kinder zumeist sofort verstimmt, „[v]ielmehr soll man das Kind einfach einführen in die konkreten Beziehungen des Lebens selber, ihnen ihre Mitmenschen verständlicher machen, ihnen helfen, sich in die Seele der Anderen hineinzusetzen und Ursache und Wirkung in menschlicher Wechselwirkung richtig zu beobachten. Oeffnet man auf solche Weise den Kindern die Augen, so entwickelt sich ihre „moralische Anpassung“ an das Leben

¹⁰⁹ Siehe Pöggeler, 1957, 11.

¹¹⁰ Vgl. auch Enders, 2002, 173. Heute würde mal wohl von einer empirischen Methodik und einer Erfahrungsorientierung sprechen.

¹¹¹ Siehe Foerster, *Jugendlehre*, 14. Pöggeler ist der Ansicht, dieser Begriff der induktiven Methode wäre von Foerster etwas unglücklich gewählt, da er sich damit von der deduktiven Methode abgrenzt, die Foerster als abstrakt bezeichnet. Pöggeler meint, dass die Bezeichnung „phänomenologische Methode“ wäre zutreffender: „Im Grunde ist Foerster ein meisterhafter *Phänomenologe*, und seine Untersuchungsweise sollte phänomenologisch genannt werden, wenngleich er sie – aus der Absicht seiner Schriften heraus – nicht mit jener philosophischen Tiefe und Gründlichkeit anwendet wie die großen philosophischen Phänomenologen unseres Jahrhunderts.“ Siehe Pöggeler, 1957, 18.

ganz von selbst.“¹¹² Schlussendlich steht hinter Foersters induktivem Vorgehen ein propädeutisches Anliegen, die gesamte Glaubenswirklichkeit soll nicht rein induktiv bewiesen werden (denn das wäre wohl unmöglich), sondern es geht Foerster um einen/den „Weg der Vorbereitung auf den eigentlichen Glaubensvollzug.“¹¹³

In der Literatur wurden Foersters Schriften sowie Foerster selbst immer wieder vor allem dahingehend kritisiert, dass man ihm nicht zugestand, wissenschaftliche Pädagogik zu betreiben.¹¹⁴ Zum Teil sind diese Vorwürfe durchaus gerechtfertigt, schließlich sah sich Foerster selbst nicht als professionellen/studierten Pädagogen¹¹⁵, außerdem hatte er nie eine kohärente wissenschaftliche Pädagogik entworfen. Das war allerdings auch nicht sein Anliegen. Er selbst verstand sich in erster Linie als Ethiker, die Pädagogik war für ihn zeitlebens gewissermaßen (nur) eine Hilfswissenschaft, mit der man ethischen Problemen begegnen konnte. Foerster fasst sein Schrifttum wie folgt zusammen: ethische Schriften, politische Schriften, pädagogische Schriften sowie religiöse Schriften¹¹⁶. Diese Einteilung mag zum Teil zutreffen, dennoch sind viele seiner Publikationen Mischformen aller vier Arten. Das mag daran liegen, dass es ihm immer um eine ganzheitliche und universalistische Sicht des Menschen und des Lebens ging, und dieses Moment der Ganzheitlichkeit lässt sich eben nicht nur rein pädagogisch oder ethisch beschreiben und erreichen.

Während seiner Studienzeit beschäftigte sich Foerster vor allem mit ethischen und sozialen Fragestellungen. Mit der Zeit stellte er für sich „das Ungenügen“, „einer rein innerweltlichen, in sich selbst ruhenden Ethik, wie sie die ‚Gesellschaft für ethische Kultur‘ vertrat“¹¹⁷, fest. Eine derartige (moderne) Ethik vermochte ihm keine begründeten letztgültigen Antworten oder Handlungsanweisungen zu geben. Unter anderem waren es auch diese praktischen Probleme, die ihn nach 1900 dazu brachten, sich immer mehr dem Christentum zuzuwenden, um dort die Antworten zu suchen.

¹¹² Siehe Foerster, *Ethische Kultur*, 8.1900, 306.

¹¹³ Siehe Pöggeler, 1955, 140.

¹¹⁴ Foerster bezieht dazu selbst immer wieder Stellung: „Es wird heute viel von ‚wissenschaftlicher‘ Pädagogik geredet und man ist schnell dabei, einem Autor, der sich in der Behandlung konkreter Lebensprobleme mit bewußter Absicht etwas abseits von schulmäßiger Terminologie und abstrakter Systematik hält ‚Unwissenschaftlichkeit‘ vorzuwerfen. Wahre Wissenschaft aber kommt doch nur dort zustande, wo man das Problem in seinem ganzen lebendigen Inhalt zu erfassen sucht.“ Siehe Foerster, *Politische Ethik und Pädagogik*, Erstes Vorwort.

¹¹⁵ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 165f.

¹¹⁶ Vgl. Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, 21ff.

¹¹⁷ Siehe Pöggeler, 1957, 2.

Foerster richtet sich mit seinen „unwissenschaftlichen“ Schriften aber nicht gegen die pädagogische Erziehungswissenschaft, sondern will dieser Ergänzung sein. Seine eigenen Schriften sind vielleicht am besten als **lebenskundlich/erziehungskundlich** zu charakterisieren. Sie richten sich nicht vorwiegend an studierte PädagogInnen, sondern an Eltern, junge Menschen, Laien und andere, die ein Interesse an (Selbst-) Erziehung haben, aber mit erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Konzepten vielleicht nichts anzufangen wissen. Foerster geht es also nicht um abstrakte Theorien, sondern um Lebensnähe und praktische Anwendung. Einen Teil seiner Schriften könnte man als „volkstümliche Erziehungskunde“ bezeichnen, die „auch dem pädagogischen Laien verständliche Unterweisung über das Erzieherische [gibt]; sie ist – wie jede Art von Kunde – für den konkreten Lebensgebrauch bestimmt“¹¹⁸ und hat auch ihren Anfangspunkt eben dort – im konkreten Lebensgebrauch. Foerster knüpft also mit seiner Pädagogik am Alltag an, geht von speziellen Problemen oder Vorkommnissen aus und entwickelt davon ausgehend seine Unterweisung. Dabei nutzt er „jede Möglichkeit der Veranschaulichung und Exemplifizierung“¹¹⁹ und versucht jedes Problem und jede Lebenserfahrung in einen allumfassenderen Kontext zu stellen und diese größeren Zusammenhänge der Leserschaft vor Augen zu führen. Mit diesen Zusammenhängen meint Foerster die christlichen Wahrheiten und die darin begründete Ordnung, die hinter allem Seienden steht.¹²⁰ Das Bild einer „geordneten und in sich zur Ordnung veranlagten Wirklichkeit ist es also, zu dem er den christusfremden Menschen hinführen will.“¹²¹

Die „Pädagogik wurde für ihn gleichsam ‚Hilfsmittel‘ zur zeitgerechten Anwendung und praktischen Verwirklichung der Heils- und Lebenswahrheiten christlicher Theologie, Philosophie und Ethik.“¹²²

¹¹⁸ Siehe Pöggeler, 1957, 10.

¹¹⁹ Siehe Pöggeler, 1957, 21.

¹²⁰ Vgl. zum Ordogedanken Kapitel 2.3. „Wenn Foerster seither die Wirklichkeit der Dinge beim Beweis christlicher Glaubenswahrheiten zum Zeugen ruft, so tut er damit nichts anderes, als das, was seither Vertreter des thomistischen Ordo-Gedankens tun; Foerster selbst beruft sich hierbei immer wieder auf die Denkweise des hl. Augustinus wie auch die des hl. Thomas von Aquin.“ Siehe Pöggeler, 1955, 138f.

¹²¹ Siehe Pöggeler, 1957, 17. Vgl. Foerster, Christus und Leben, 47 sowie Kapitel „Christus und das menschliche Leben“ (337ff.).

¹²² Siehe Pöggeler, 1957, 29.

3.3 Ziele und Ebenen

In Foersters ganzheitlichem Denken hat Pädagogik also nicht nur ein Ziel (abgesehen von der Nachfolge Christi), sondern mehrere, und daher auch mehrere Aspekte bzw. Ebenen, die ihm wichtig zu sein scheinen. Diese trennt er in seinen Schriften freilich nicht, denn das würde seinem universalistischen Ansatz widersprechen. Im Folgenden möchte ich allerdings den Versuch wagen, gewisse Ebenen in Foersters pädagogischen Ansatz herauszufiltern, welche sein universalistisches Denken – wie wir es in den kommenden Kapiteln zur Charakterbildung und zur Friedenspädagogik sehen werden – vielleicht etwas klarer machen können.

Nachfolgende Grafik¹²³ soll die verschiedenen Bereiche/Ebenen darstellen, auf welche Foersters Pädagogik in ihren Zusammenhängen immer abzielt.

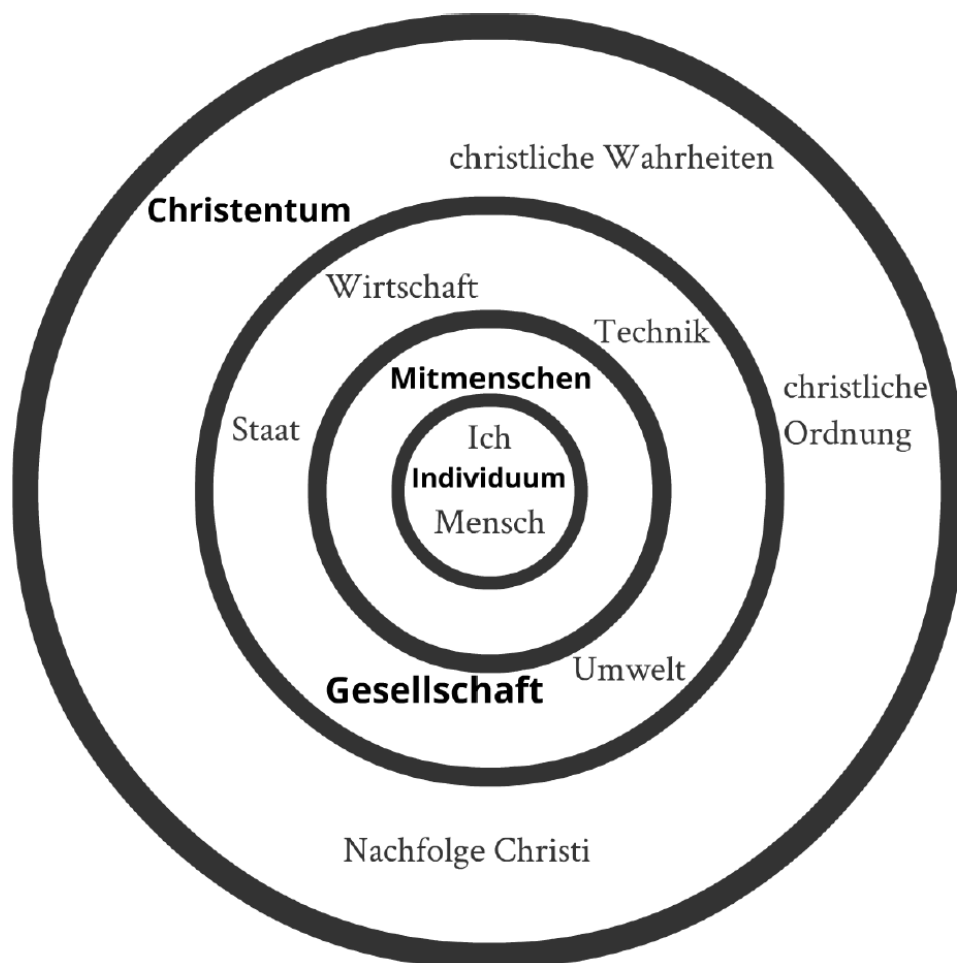


Abbildung 1: Ebenen in Foersters Pädagogik

¹²³ Erstellt mit Prezi (www.prezi.com).

Im Prinzip geht es Foerster immer um den ganzen Menschen, mit seiner Persönlichkeit, seinen sozialen (etc.) Abhängigkeiten, seiner gesamten Lebens- und Erfahrungswelt. Man kann diese Abhängigkeiten bzw. Ebenen wie folgt zusammenfassen:

1. **Individuum** (der einzelne Mensch, das Ich),
2. **Mitmenschen** (Familie, Freunde/Freundinnen, Kollegen/Kolleginnen, der/die Nächste, etc.),
3. **Gesellschaft** (als Kollektiv, dazu gehört der Staat aber auch Beziehungen zwischen Staaten, die Weltgemeinschaft, wirtschaftliche Beziehungen, die Umwelt/Technik, etc.).
4. Die vierte und alles andere umfassende Ebene ist der **gelebte christliche Glaube**. Auf diesen Glauben ist letztendlich für Foerster alles ausgerichtet und gleichzeitig geht von ihm alles aus, besonders aber die rechte Ordnung, denn erst vom Christentum aus kann man allen anderen Aspekten einen Platz in der Ordnung zuweisen. „Den Menschen zum Bewußtsein und Vollzug eines [...] universalen Wirklichkeitszusammenhangs zu führen, ist für Foerster der Ansatz und das Ziel aller Menschenbildung.“¹²⁴ Das bedeutet, dass diese Ebenen, deren Zusammenhänge und Ordnung für Foerster nicht nur ein philosophisches Gedankenkonstrukt sind, sondern für ihn volle (erlebbare) Wirklichkeit sind. Um diese Zusammenhänge aufzudecken und zu verstehen, geht Foerster nun nicht von christlichen Wahrheiten/Dogmen aus, um von dort aus diese Ordnungen zu lehren und zu diesen zu erziehen, sondern er geht stets vom Unmittelbaren, also von der Lebenswelt und den Erfahrungen seiner „Zielgruppen“ aus. Mithilfe der induktiven Methode versucht Foerster sodann, diese Erfahrungen zu klären und sie in die größeren Zusammenhänge des Lebens einzuordnen. Dies mündet schlussendlich meist in Anstöße, wie man selbst besser/anders denken und handeln kann, um so sich selbst, seinen Nächsten, der gesamten Gesellschaft etwas Gutes zu tun und letztendlich in Liebe zu den Mitmenschen zu leben und zu handeln und Christus nachzufolgen. Man kann also sagen, Ziel von Bildung und Erziehung bei Foerster ist **Ganzheitlichkeit**. Herold fasst dies so zusammen:

„Der Umgang mit Gott, mit dem Mitmenschen und schließlich der Umgang mit sich selbst bilden unseren Charakter. In der genannten Rangordnung sind alle diese drei Momente von Wichtigkeit. Eines beeinflusst das andere, Pflege des einen ist zugleich

¹²⁴ Siehe Pöggeler, 1957, 45.

die indirekte Pflege des anderen. Man wird kaum reden können von einem ethisch richtigen Umgang mit den Mitmenschen, wo der Umgang mit Gott fehlt, man kann auch nicht von einem ethischen Umgang mit dem Nächsten reden, wo kein innerer, erzieherischer Umgang mit sich selbst gepflegt wird. Auf die Ganzheit muß auch hier geachtet werden, es geht um die Einheit in der Ganzheit. Wie man auch will, der Mensch muß auf seinem Bildungswege von Gott über den Nächsten zu sich selbst kommen, oder auch von sich selbst über den Nächsten zu Gott, und allen drei gerecht werden, dies ist der Weg der Menschwerdung. Von einer Bildung kann nur dann die Rede sein, wenn der Mensch imstande ist, aus sich selbst herauszukommen, über sich hinauszukommen zu den anderen Menschen und schließlich zu Gott. Auf diese Weise befreit sich der Mensch von den Urfeinden des Charakters, vom Egoismus und von der Herrschsucht.¹²⁵

Herold fasst Foersters Pädagogik in drei „Aspekte“ oder Ebenen zusammen, was durchaus berechtigt ist. Doch ich habe mich dazu entschieden, dieser Darstellung nicht zu folgen und die Aspekte, die Herold in der zweiten Ebene zusammenfasst, genauer zu unterteilen, da für Foerster vor allem die Ebene der Erziehung und Bildung in der Familie immer stark von der Erziehung in der und durch die Gesellschaft unterscheidet.

Grundsätzlich kann man sagen, dass es Foerster immer darum geht, von der Lebenswelt und den Erfahrungen auszugehen, anstatt zu moralisieren oder jemandem Meinungen/Wissen/Wahrheiten aufzuzwingen. Alles Wissen und alle Fertigkeiten, die man vermitteln kann, sind immer in größere Zusammenhänge eingebunden, und diese gilt es sichtbar zu machen: wir waren doch immer (schon) abhängig von anderen Menschen und/oder Institutionen, wir sind Teil einer Gemeinschaft, einer Weltgemeinschaft bzw. eines Weltbürgertums. Wir alle streben nach mehr Freiheit und Frieden, aber dazu braucht es Ordnungen und natürlich Erziehung und Selbsterziehung. Der größte Seinszusammenhang (äußerste Ebene) ist für Foerster die Menschwerdung, und das ist letztlich die Christwerdung. Seine pädagogischen Bestrebungen zielen daher zwar immer auf Individuen einerseits ab, gleichzeitig hat er andererseits aber immer auch die gesamte Menschheit im Blick. Nicht zu Teilaspekten will Foerster erziehen, sondern der ganze Mensch bedarf der Erziehung.

¹²⁵ Siehe Herold, 1967, 89. Vgl. Foerster, Jugendlehre, 507 sowie Foerster, Jugendseele, 222.

3.4 Charakterbildung

„Charakterbilden heißt, einen Menschen aus dem Zustande der Ziellosigkeit herausziehen, ihm ein klares Bewußtsein seiner Bestimmung einzupflanzen und ihn dadurch vor der Macht der ewig wechselnden Naturimpulse sicherzustellen.“¹²⁶

3.4.1 Allgemeines

Geht man vom Individuum aus, so ist für Foerster hier wohl zunächst die Charakterbildung das Wichtigste, denn nur durch einen erzogenen/gebildeten und geläuterten Charakter vermag das Beste im Menschen (und das ist gleichzeitig das Gott-gewollte) hervorzukommen. Charakterbildung könnte man einerseits als Teil, andererseits auch als eines der Ziele der Foerster'schen Moralpädagogik betrachten, denn „in der Charakterbildung kommen alle Bemühungen sittlicher Erziehung zur Einheit.“¹²⁷ Diese Art von Bildung bedeutet für Foerster nun Vieles: Selbsterziehung, Selbstbeherrschung, Selbsterkenntnis, Selbstständigkeit/Selbsttätigkeit, Verantwortlichkeit, Menschenliebe, Demut, sowie das Wissen um die eigenen Abhängigkeiten (von Familie/Staat/Wirtschaft etc.). Man kann sagen, insgesamt geht es Foerster um Selbst- bzw. Menschwerdung, und diese ist für ihn letztlich gleichbedeutend mit Christwerdung. „Charaktererziehung ist nach Foerster das Hineinstellen der natürlichen Kräfte und Anlagen des Kindes in den Dienst des sittlichen Wollens.“¹²⁸

Doch was versteht Foerster unter dem Begriff Charakter? Es zeigt sich auch an dieser Stelle die unpräzise und uneinheitliche Verwendung des Begriffs. So bietet Foerster z.B. Begriffsdeutungen an wie: „Charakter ist Lösung von der Welt äußerer Reize, Charakter ist Freiwerden des Menschen von der Bevormundung durch das bloß naturhafte Selbst, Charakter ist Einheit statt Zerrissenheit und Zwiespalt, Charakter ist Überwindung jeder Art von Feigheit und Weichlichkeit – welche Fülle von physischer und nervöser [also nervlicher] Gesundheit, Bewahrung und Lebenserhöhung liegt nicht in all diesen Dingen!“¹²⁹ In nuce ist Charakter also für ihn (eine) **Einheit**, und zwar Einheit im Sinne einer völligen Übereinstimmung „aller menschlichen Willensbestrebungen, aller Zielsetzungen und Taten mit den sittlichen Normen; diese

¹²⁶ Siehe Foerster, Hauptaufgaben, 81.

¹²⁷ Siehe Pöggeler, 1957, 101.

¹²⁸ Siehe Riemeck, 1955, 163.

¹²⁹ Siehe Foerster, Schule und Charakter, 31.

Kongruenz setzt ein ‚großes Unterscheiden‘ zwischen Gut und Böse voraus; Charakter als Einheit erweist sich also am Vollzug dieses elementarsten aller menschlichen Wahlakte, [...] dieser grundlegende Wahlakt setzt völlige individuelle Willensbestimmung und -beherrschung voraus; Charakter ist, so zitiert Foerster [...] ‚vollkommen gebildeter Wille.‘¹³⁰ Für Foerster ist der Charakter etwas, das man sein Leben lang formen kann und muss (nicht nur in der Kindheit/Jugend), wobei es zunächst darum geht, „schlechte“ Charaktereigenschaften und Gewohnheiten loszuwerden und gleichzeitig aber auch von natürlichen Neigungen und Reizen unabhängiger zu werden.¹³¹ In einem anderen Buch gibt er eine kurze „Definition“ von Bildung und Charakter: „Wahre Bildung ist die Fähigkeit, Hauptsache und Nebensache im Leben zu unterscheiden, und Charakter ist die Kraft, diese Unterscheidung auch in der Lebensführung zum Ausdruck zu bringen.“¹³²

Auch wenn es bei der Charakterbildung zunächst um einen Aspekt geht, der das Individuum betrifft (innerste Ebene), so spricht Foerster auch davon, dass ganze Nationen/Kulturen/Völker/Rassen gewissermaßen Charakter haben und Charaktere sind, und dementsprechend auch der Bildung bedürfen und sich gegenseitig erziehen sollten.

Herold fasst in seiner Dissertation Foersters Hauptgesichtspunkte der Charakterbildung wie folgt zusammen: „1) Man präzisiere und erläutere die betreffende sittliche Forderung ihrem ganzen konkreten Inhalte nach. 2) Man beantworte die Frage: Wie entsteht die betreffende Handlung oder Gewohnheit? 3) Man suche, möglichst zahlreiche Motive in der Seele des Zöglings für die betreffende Handlungsweise zu gewinnen und fruchtbar zu machen, indem man dieselben durch geeignete Vorstellungsverbindungen begehrenswert macht. 4) Man zeige, wie die Gesetze des Lebens über die betreffende Handlung urteilen. 5) Man zeige konkrete Mittel der Selbsterziehung zu dem innerlich begriffenen und ergriffenen Ziele.“¹³³ In etwa so geht Foerster vor, will er z.B., wie in der *Jugendlehre* wiedergegeben, jungen Menschen moralisches Verhalten und Denken nahebringen. Er selbst hat in der eben

¹³⁰ Siehe Pöggeler, 1957, 102 und Foerster, Lebensführung, 11.

¹³¹ Foerster spricht hier von einer gewissen „hygienischen“ Bedeutung der Charakterbildung/-pflege, Foerster, Schule und Charakter, 31.

¹³² Siehe Foerster, Schule u Charakter, 46.

¹³³ Siehe Herold, 1967, 11f. Vgl. Foerster, Jugendlehre, 200.

erwähnten Arbeit ein Schema abgedruckt, wie man es mit Modifikationen für allerlei Themen wie die Selbstbeherrschung anwenden könnte.¹³⁴

3.4.2 Komponenten der Charakterbildung

Ausgangspunkt aller Bildung und (Selbst-)Erziehung ist für Foerster die **Selbst(er)kenntnis** und „Grundwahrheit“, dass der Mensch gut und auch böse sein kann. Der Mensch ist von Natur aus nicht nur gut, doch an der Gutheit eines jeden Individuums könne man ansetzen. Zum Teil spricht Foerster auch davon, dass eben aufgrund dieses Umstandes im Menschen positive sowie negative Kräfte am Wirken sind, bzw. Hemmungs- und Tatenergien. An den positiven Energien müsse man immer anknüpfen, denn verlangt man von Menschen, sich zunächst einer Schwäche zu stellen und diese zu verändern, sind sie oft überfordert, was wiederum zu Mutlosigkeit in Bezug darauf führen kann, dass man am eigenen Charakter arbeiten will.¹³⁵

Möchte man sich wahrlich bilden, so ist eben diese Selbsterkenntnis der eigenen Unzulänglichkeiten die Voraussetzung. Die nächste Stufe ist die der Ergänzung, in der man von anderen lernen will, hier spielt für Foerster auch die gegenseitige Erziehung der Geschlechter eine große Rolle. Letztlich ist **Ganzheitlichkeit** gewissermaßen das Ziel.

Wie bereits erwähnt beinhaltet Charakterbildung nun allerlei Komponenten für Foerster wie Selbsterkenntnis, Selbsttätigkeit, Gehorsam usw. Herold¹³⁶ wagte 1967 als Erster den Versuch, die Foerster'sche Charakterbildung in ihrem Facettenreichtum zu erfassen. Er teilt diese in drei Ebenen ein: 1) Körperliche Erziehung und Charakter, 2) Sittliche Erziehung und Charakter und 3) Religiöse Erziehung und Charakterbildung. Da mir diese Einteilung sinnvoll erscheint, werde ich sie beibehalten und deren einzelne Komponenten zusammenfassen und erläutern sowie durch Zitate Foerstere untermauern.

¹³⁴ Vgl. Foerster, Jugendlehre, 231f.

¹³⁵ Vgl. Herold, 1967, 8f.

¹³⁶ Vgl. Herold, 1967, Inhaltsverzeichnis.

3.4.2.1 Körperliche Erziehung¹³⁷

Obwohl Foerster in einem Umfeld aufwuchs, das stark durch geistige Arbeit geprägt war, wusste er schon früh den Wert körperlicher Arbeit zu schätzen. Diese ist seiner Ansicht nach unentbehrlich und definitiv niemals „weniger wert“ als geistige Arbeit.

Prinzipiell ist Foerster der Meinung, dass es im Grunde nicht wichtig ist, welche Arbeit man tut, sondern dass die Art und Weise wie man eine Arbeit erledigt, zählt. Auch jede noch so „stupide“ Handarbeit oder Fließbandarbeit kann letztlich eine geistige Arbeit und somit anspruchsvoll sein, wenn man den Sinn von Arbeit nur recht verstehe.

Gerade bei scheinbar unbedeutender Arbeit wie der Hausarbeit (u.a. weil dabei nichts greifbares produziert wird) könne man einerseits Selbstbeherrschung lernen und zeigen (also die Herrschaft des Geistes über den Körper) und andererseits könne man während routinierten Handgriffen natürlich auch geistige Arbeit vollbringen. Foerster sieht daher ebenfalls in der schulischen Handarbeit eine große Wichtigkeit, wie auch im Sportunterricht in der Schule, bei dem man Selbstbeherrschung wohl am anschaulichsten/deutlichsten üben und beweisen kann.

Bei allen körperlichen Anstrengungen geht es letztlich darum, mit Disziplin ein Ziel zu verfolgen, und dies ist für Foerster auf jeden Fall bereits eine Vorstufe zur geistigen Übung, in fortgeschrittenen Fällen ist sie immer gleichzeitig geistige Übung.

Bei „körperlicher Erziehung“ mag so mancher an körperliche Strafen als Erziehungsmaßnahmen aus fernen Zeiten denken, doch gegen diese sprach sich Foerster Zeit seines Lebens aus. So lehnte er z.B. die Prügelstrafe nicht deshalb ab, weil sie Schmerzen verursache, sondern weil damit wahre Erziehung seines Erachtens unter keinen Umständen gelingen kann.¹³⁸

3.4.2.2 Sittliche Erziehung¹³⁹

Die moralisch-sittliche Erziehung nimmt bei Foersterns Konzeptionen wohl den größten Raum ein. Nachdem die Moral über die Jahrhunderte ihren Platz in der Religion hatte, und auch von dieser gelehrt wurde, braucht die Moral nun, da die Religion zunehmend

¹³⁷ Vgl. Herold, 1967, 17-26.

¹³⁸ Vgl. dazu Kapitel 4.1 und 4.2.

¹³⁹ Vgl. Herold, 1967, 27-72.

an Einfluss verliert, eine neue Standortbestimmung, denn das Verlangen des Menschen nach Orientierung in Bezug auf das eigene Handeln ist freilich nicht obsolet geworden. Daher setzt sich Foerster stark für einen schulischen **Moralunterricht** bzw. Ethikunterricht¹⁴⁰ ein.

Foerster war ganz und gar nicht gegen einen konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, aber er sprach sich für einen Ethikunterricht für diejenigen aus, an deren Schule es entweder keinen Religionsunterricht gab oder wo die Eltern ihre Kinder bewusst religionslos erziehen wollten. Zur Zeit Foersters wurden bereits sehr lebhafte Diskussionen zum Thema Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht geführt, dennoch hat sich die Situation in Teilen Europas seit 1900 nur wenig verändert. Damals gab es z.B. bereits in Frankreich flächendeckenden Ethikunterricht, und auch in Teilen Deutschlands war dieser bereits eingeführt.

Prinzipiell wäre Foerster ein Religionsunterricht für alle lieber, aber er ist sich freilich darüber im Klaren, dass im technischen Zeitalter die Säkularisierung immer stärker um sich greift und man so den konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr für alle voraussetzen bzw. verlangen kann. Daher also sein Plädoyer für einen verpflichtenden Unterricht in ethischer Unterweisung, Moral, Ethik, oder wie man diesen nennen will. Dort sollen SchülerInnen nun die Möglichkeit erhalten, auch ihren Charakter zu bilden sowie die großen Lebenszusammenhänge zu erforschen. Wie ein derartiger Unterricht aussehen kann, lässt sich anhand Foersters Betrachtungen und Schilderungen in der *Jugendlehre* hervorragend nachvollziehen.

Solch ein Unterricht und vor allem die darin gelehrteten Moralvorstellungen sollen laut Foerster aber freilich nicht nur Selbstzweck sein, sondern sind für ihn Teil des großen Ordnungszusammenhangs und haben somit letztendlich genauso die christlichen Wahrheiten zum Ziel. Demzufolge ist Ethikunterricht für ihn nicht nur eine Vorstufe und Vorbereitung auf den christlichen Glaubensvollzug, sondern auch auf den Religionsunterricht.

Für Foerster ist der **Wille** die Hauptkomponente des Charakters, dementsprechend ist „Erziehung [...] die eigentliche Kunst der

¹⁴⁰ Foerster verwendet hier keine einheitlichen Begrifflichkeiten.

Willensbeeinflussung.“¹⁴¹ Und später heißt es „[d]er starke, aber zugleich veredelte und zielbewußte Wille ist erst die charakterformende Kraft. Zur Entfaltung dieses Willens kommt man am besten [...] durch das kleine alltägliche Meistern des eigenen Lebens.“¹⁴² Das Meistern und Tun ist die eine Art den Willen zu schulen, die andere ist gerade das Nichtstun, das Entsagen, die Askese.

Auch **Selbstbeherrschung** ist ein essentieller Aspekt von Charakterbildung, doch diese dürfe jungen Menschen nie als Zwang oder Repression nahegebracht werden. Selbstbeherrschung ist nichts, was sie einschränken sollte, sondern vielmehr befreien. Foerster versucht immer, an den oben beschriebenen positiven Kräften von Menschen anzuknüpfen, um von dort aus aufzuzeigen, wie viel mehr möglich und erreichbar ist. Bezogen auf die Selbstbeherrschung bedeutet das, dass der junge Mensch diese als eine Art Lebenssteigerung, Kraftbeweis und Zeugnis von Reife zu verstehen beginnt. Umso selbstbeherrschter man ist, umso freier ist man gleichzeitig von eigenen Neigungen, Gefühlen, oder äußeren Umständen.¹⁴³ Unter die Selbstbeherrschung fallen für Foerster daneben die Bereiche der Wahrhaftigkeit und der Lüge. Eng verbunden damit ist außerdem der scheinbare Gegensatz **Autorität-Freiheit**. Damit man in seinem Handeln wirklich frei ist, braucht es gewisse klare Rahmenbedingungen und Ordnungen, und daher auch Autoritäten, die für diese Ordnungen bürgen. Sind diese vorhanden, kann ein Individuum Eigenverantwortlichkeit sowie Autonomie entwickeln. Foerster empfiehlt daher immer wieder, gerade im Schulalltag den SchülerInnen demokratisches Mitspracherecht und Selbstverwaltung zuzubilligen, da das letztlich zu mehr Schuldisziplin führe als eine autoritär geführte Schule.

Foerster selbst nennt in *Schule und Charakter* (1907) einige Normen, die Autoritäten erfüllen müssen, wenn sie als solche gelten wollen:

¹⁴¹ Siehe Herold, 1967, 33.

¹⁴² Siehe Herold, 1967, 35.

¹⁴³ „Foerster weckt geradezu die Freude an der Freiheit des Wollen-Könnens und erklärt Selbstbeherrschung als die Kraft der Freiheit, die der junge Mensch über sich selbst gewinnen kann, wenn er nur will; es ist kaum genug zu würdigen, wie meisterhaft es Foerster gelungen ist, das Ethische, das dem jungen Menschen – besonders in der Pubertätsphase – als etwas von außen Angezwungenes und ungeprüft Auferlegtes erscheint, nicht so sehr vom Ernst des Sollens als von der Freude des Könnens her begreifbar zu machen: das Ethische bekommt auf diese Weise für den jungen Menschen wieder die Atmosphäre des Natürlichen, des Eigenen und Erstrebenswerten.“ Siehe Pöggeler, 1955, 137.

„1. Die Autorität muß ihren Eingriff auf das unbedingt Notwendige und Wesentliche beschränken und im übrigen einen möglichst großen Spielraum für die Freiheit und Selbstverantwortlichkeit gewähren. 2. Das Ehrgefühl und das Selbstgefühl des Zöglings zu schonen verstehen. 3. Alles muß daran gesetzt werden, die Ordnung nicht bloß von außen aufzupressen, sondern die ordnenden Kräfte im Charakter des Zöglings selber zur Mitarbeit zu gewinnen und die gewünschte Leistung des Gehorsams oder der Arbeit in die Sprache der stärksten Interessen des Jugendalters zu übersetzen.“¹⁴⁴

Der zweite Punkt ist auch Foersters Antwort darauf, ob man junge Menschen körperlich züchtigen soll: Nein, denn jede Art von körperlicher **Strafe** verwundet weniger den Körper, sondern vielmehr die Seele und zerstört vor allem das Ehrgefühl. Dennoch heißt das nicht, dass Foerster generell gegen Strafen ist. Er spricht sich sogar für Strafen aus, da es gewissermaßen ohne Sühne für eine Schuld keine wahre Vergebung geben kann.¹⁴⁵ Er will nicht strafen statt erziehen, oder erziehen statt strafen, sondern in dem Fall strafen, dann erziehen.

Wollen LehrerInnen und ErzieherInnen junge Menschen bilden und erziehen, so müssen sie eben dementsprechend immer auch Autoritäten sein und vor allem den Kindern und Jugendlichen am eigenen Beispiel vorleben, was sie von ihnen erwarten. Wollen sie Jugendlichen die Selbstbeherrschung nahebringen, so wird das laut Foerster nur glücken, wenn sie selbst auch selbstbeherrscht auftreten können. Weiters muss der Pädagoge oder die Pädagogin realistisch (und nicht zu sehr idealistisch) sein und über einen Wirklichkeitssinn verfügen. Was Lehrende ihren SchülerInnen beibringen wollen, müssen sie ihnen also auch selbst vorleben. So können Lernende vom guten Beispiel der Lehrenden lernen.

Natürlich lernen junge Menschen nicht vorwiegend in der Schule, aber sie ist eine wichtige Ergänzung zur Familie, der eigentlichen „Bildungsstätte des Charakters“¹⁴⁶. Nachdem man sich Familienmitglieder nicht aussuchen kann, ist die Familie ein hervorragender Ort, um den Umgang mit Menschen zu lernen, die andere Interessen haben, die jünger/älter sind, die dem anderen Geschlecht angehören, usw. Daher findet die primäre Erziehung aller Aspekte der Charakterbildung in der Familie statt. Ein Kind wird jedoch nicht nur in eine in sich geschlossene Familie hineingeboren,

¹⁴⁴ Siehe Foerster, *Schule und Charakter*, 190.

¹⁴⁵ Foerster widmete diesem Problem folgende Schriften: *Schule und Charakter* (1907), *Schuld und Sühne* (1911), *Strafe und Erziehung* (1913).

¹⁴⁶ Vgl. Herold, 1967, 51.

sondern ist immer auch schon Teil einer Gesellschaft. Sie ist das „Milieu auf Lebensdauer“, hat aber trotzdem bedeutend weniger Erziehungsmacht als Familie oder Schule. Die Schule kann dennoch eine soziale Erziehung betreiben, die zukünftigen Bürgern einer Gesellschaft helfen soll, sich in dieser zurechtzufinden.

Foerster setzt sich einerseits für eine solche **soziale Erziehung** ein, fordert aber gleichzeitig eine „**antisoziale Erziehung**“, womit er meint: zunächst müssen junge Menschen ihren individuellen Charakter bilden, nur dann können sie sich an die Gesellschaft anpassen und wissen sich aber gleichzeitig von dieser abzugrenzen. Denn die „Parolen der Massengesellschaft lauten: Anpassung, Konformität“¹⁴⁷, und diesen Parolen kann man nur mit einem gebildeten Charakter widerstehen. Zur sozialen Erziehung gehören für Foerster dann auch seine Ansätze der politischen Erziehung, der staatsbürgerlichen Erziehung oder der weltbürgerlichen Erziehung.

3.4.2.3 Religiöse Erziehung¹⁴⁸

Foerster ist selbst einige Zeit der „Illusion“ verfallen, dass man Menschen mit einer religionslosen Ethik sittlich erziehen könne. Diese Sichtweise vertrat er während seiner Mitarbeit bei der ethischen Bewegung, und sie wird vor allem in seinen damals publizierten Artikeln sichtbar.¹⁴⁹

In einem seiner letzten Bücher schrieb Foerster „Die Religion ist die eigentliche Lebenssphäre des Charakters; ohne ihre Einwirkung vermag derselbe auf die Dauer das Absolute gar nicht festzuhalten, sondern ergibt sich haltlos dem Relativen und Hypothetischen.“¹⁵⁰ – Charakterbildung bedarf für Foerster letztlich der Verankerung in der Ewigkeit, also in Gott.

Eine wichtige Komponente von Foersterns religiöser Erziehung ist das **Gewissen**, von dem Foerster schreibt: „[d]as geheimnisvolle Wissen von den moralischen Urgesetzen unseres gemeinsamen Lebens nennt die Sprache bezeichnenderweise das

¹⁴⁷ Siehe Herold, 1967, 56.

¹⁴⁸ Vgl. Herold, 1967, 73-86. „In der Rückführung aller erzieherischen Prinzipien auf die Weisheit der göttlichen Offenbarung und kirchlichen Tradition, dabei in der gezeigten ‚induktiven‘ Art der Beweisführung, beweist sich Fr. W. Foerster unzweideutig als Repräsentant einer echten ‚paedagogia perennis‘ im katholischen Sinne“, auch wenn Foerster wohl nicht gewollt hätte dieses katholisch rein kirchlich zu verstehen. Siehe Pöggeler, 1955, 147.

¹⁴⁹ Vgl. Kapitel 2.3.

¹⁵⁰ Siehe Foerster, Moderne Jugend, 69.

Ge-Wissen.“¹⁵¹ Wer gegen sein Gewissen handelt, der gefährdet letztendlich seinen Charakter, denn „[n]ur ein gewissenhaftes Handeln ist auch wahrhaft persönliches Handeln und wiederum kann nur dieses persönliche Handeln charakterbildend sein.“¹⁵² Dieses Gewissen in unserer modernen Zeit wieder zu wecken und zu stärken ist ein wichtiges Anliegen Foersters, vor allem in seinen pädagogischen Überlegungen. Gerade gottesfernen Menschen gilt es, deren Gewissen wieder bewusster zu machen, da dies eine persönliche sittliche Norm darstellt, nach der man handeln sollte. Zwar ist uns das Gewissen angeboren, aber wie alles im Leben kann man dieses freilich auch schulen.

Auch die Anerkennung der **Erbsünde** spielt für Foersters religiöse Erziehung eine große Rolle, denn sie ist für ihn Teil und Wahrheit des großen christlichen Ordnungssystems. Außerdem ist die Erbsünde für Foerster auch ein fundamentales Problem der Charakterbildung, denn „[d]er Stand der Erbsünde mit all ihren Folgen ist der Stand der Charakterlosigkeit. Dies müssen wir mit größter Klarheit vor Augen haben. Denn Charakter ist Entschiedenheit. Die wirkliche Entschiedenheit für das Höhere aber entsteht nur durch ein fundamentales, unbedingtes ‚Ja‘ zu einer, das ganze Leben umspannenden Wahrheit.“¹⁵³ Für Foerster bleibt jede Pädagogik daher nur eine Symptombehandlung, wenn sie sich nicht an der Erbsünde als einer Grundwahrheit orientiert.

Foerster strebte in seinen erziehungskundlichen Schriften immer danach, die „gegenwärtige, ja die überzeitliche Bedeutung christlicher Erziehungswissenschaft neu zu legitimieren“.¹⁵⁴ Obwohl er dadurch seine pädagogischen Ansichten auf ein christliches Fundament stellte (und dieses zugleich sein Ziel war), wollte er damit freilich nicht nur christlich gesinnte Menschen erreichen. Es war ihm ein wichtiges Anliegen, die alten christlichen Wahrheiten in eine moderne Sprache zu übersetzen, und aufbauend auf Alltagserfahrungen diese Wahrheiten auch Menschen zugänglich zu machen, die selbst nicht mehr mit einem christlichen Ordnungsbild aufgewachsen sind. Foerster versteht sich hier gewissermaßen als Mittler zwischen nicht gläubigen Menschen und dem Christentum, „zwischen den Völkern, zwischen den Konfessionen,

¹⁵¹ Siehe Foerster, Politische Ethik, 115.

¹⁵² Siehe Herold, 1967, 78.

¹⁵³ Siehe Foerster, Moderne Jugend, 104.

¹⁵⁴ Siehe Pöggeler, 1957, 46.

zwischen den Generationen“.¹⁵⁵ Letztlich war für Foerster **alle Erziehung immer religiöse Erziehung**¹⁵⁶ und „Erziehungsziel und Lebensziel finden bei ihm volle Identität im Ziel der Nachfolge Christi.“¹⁵⁷ Gleichzeitig aber versteht Foerster seine Pädagogik vornehmlich als Moralpädagogik, denn schlussendlich zielt seine Pädagogik immer auf das moralische Verhalten ab, das wiederum stark vom Charakter beeinflusst ist (und eben daher geht es in der Moralpädagogik vor allem um die Charakterbildung).¹⁵⁸

¹⁵⁵ Siehe Pöggeler, 1957, 50.

¹⁵⁶ Vgl. Pöggeler, 1957, 68.

¹⁵⁷ Siehe Pöggeler, 1957, 72.

¹⁵⁸ Vgl. Pöggeler, 1957, 96.

4 Foersters Friedenspädagogik anhand seiner Schriften

„Foerster hat Friedenspädagogik nie als einen relativ abgesonderten Sektor der Pädagogik aufgefaßt, sondern als Motiv jeder realistischen, auf Menschenkenntnis basierenden Pädagogik.“¹⁵⁹

Bereits 1988 brachte Hipler einen Band mit dem Titel *Friedrich Wilhelm Foerster: Manifest für den Frieden* heraus. Dieser enthält eine Sammlung von 24 Texten/Aufsätzen Foersters zum Thema Frieden. Hipler beschränkte sich dazu ausschließlich auf Zeitschriftenartikel aus den Jahren 1893 bis 1933. Die meisten dieser Texte erschienen entweder in der Zeitschrift *Ethische Kultur* oder *Die Zeit*, letztere hatte auch Foerster einige Jahre lang herausgegeben. Wie bereits oben erwähnt hat Foersters Schrifttum zumeist auch immer einen pädagogischen Zweck. Bei den Texten dieser gelungenen Sammlung handelt es sich vorwiegend um Foersters Reaktionen auf politisches Geschehen. Erreicht haben diese Artikel vor allem LeserInnen der genannten Zeitschriften, demzufolge wohl ausschließlich Erwachsene. Hipler spricht in Bezug auf seine Textauswahl von einem Beitrag Foersters zur politischen Erwachsenenbildung für den Frieden.

Im Folgenden soll nun der (meines Wissens nach erste) Versuch gewagt werden, nicht Foersters Zeitschriftenartikel, sondern seine Hauptwerke auf deren friedenspädagogische Aspekte hin zu untersuchen. Beginnen werde ich hier mit seiner *Jugendlehre* von 1904, die ihn auf einen Schlag zu einer Berühmtheit machte, und abschließen werde ich mit *Alte und neue Erziehung*, einem Buch, das kurze Zeit nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten erschien, um so auch mögliche Entwicklungen aufzuzeigen. Eine Ausnahme bildet das besprochene Werk von 1915. Dabei handelt es sich nicht um eine Monographie, sondern um eine Verschriftlichung eines Vortrages Foersters, den er in Wien gehalten hatte. Nachdem dieser in bisherige Erörterungen zum Thema Friedenspädagogik selten Einzug gefunden hat, soll er hier besprochen werden. Spätere Werke wurden deshalb nicht berücksichtigt, da sie inhaltlich nur Variationen früherer Bücher darstellen.

¹⁵⁹ Siehe Pöggeler, 1988, 9.

Für Foersters Friedenspädagogik, sowie auch für seine Pädagogik allgemein, war die Bergpredigt immer von hoher Wichtigkeit. Nipkow fasst weitere christliche Elemente in Foersters Friedenspädagogik so zusammen:

„In seinen Schriften findet sich kein stringenter Entwurf einer christlichen Friedenserziehung, wohl aber sind Eckpfeiler zu erkennen. Der schlechthin erste ist die *Beziehung zu Gott in allem Denken, Tun und Handeln*. Der Zweite betrifft die *Umpolung der säkularen Moralpädagogik*, auch seiner eigenen: Die Gottesbeziehung allein trägt und misst alle Moralpädagogik, auch die beste ‚Moralität‘, mit Kants Begriff gesprochen. Drittens beeindruckt Foerster, dass der Freidenker August Comte jeden Abend in dem Büchlein von der Nachfolge von Thomas a Kempis las, aus dem Foerster das Kapitel ‚de bono homine pacifico‘ in dem Abschnitt mit der Überschrift ‚Die Fundamente des Friedens‘ zitiert. Der erste Satz lautet: ‚Bringe dich zuerst selber in den Stand des Friedens, dann wirst du ihn auch Andern geben können.‘“¹⁶⁰

Prinzipiell kann man sagen, dass man aus beinahe allen Schriften Foersters implizite oder explizite Friedensbestrebungen herauslesen kann. In seiner *Jugendlehre* sind diese implizit, das Wort Frieden bzw. das Ziel des Friedens kommt so gut wie gar nicht vor, dennoch ist das Buch ganz und gar darauf ausgelegt, junge Menschen zum friedlichen Zusammenleben anzuleiten und zu erziehen. Andere Werke wiederum enthalten explizit Kapitel, die dem Thema Frieden gewidmet sind.

Wie bereits erwähnt hatte Foerster den Begriff der Friedenspädagogik geprägt. Erstmals verwendete er den Begriff 1918 in seinem Buch *Politische Ethik und Politische Pädagogik*. Mit dieser Art von Erziehung wollte er vor allem eine Alternative zur Wehrkraftpädagogik anbieten:

„Unsere kommende Pädagogik darf nie vergessen, daß sie nicht Soldatenvolk heranbilden soll, sondern Männer, die hohe Kulturtraditionen zu verwalten haben und die darum berufen sind, der Macht des Gemeinen in der Welt nicht mehr mit der läuternden Macht des hohen Geistesstrebens und religiös-sittlichen Vorbildes, als mit Explosivstoffen entgegenzutreten.“¹⁶¹

Und später heißt es:

„Die wirkliche Wehrkraft eines Staatswesens, das heißt seine Kraft, feindliche Angriffe fernzuhalten, beruht zweifellos nicht bloß auf seiner Waffentüchtigkeit, sondern weit mehr noch auf seiner ehrlichen Friedensliebe, das heißt auf dem konsequenten Willen zur Verständigung und zur Selbstzucht, der in Wort und Schrift jedes einzelnen Bürgers zum Ausdruck kommt und

¹⁶⁰ Siehe Nipkow, 2007, 264f. Vgl. Foerster, Lebensführung, 262 und hier Kapitel 4.3.

¹⁶¹ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 462. Vgl. Lipp, 2010, 158.

demgemäß auch nach außen ausstrahlt und feindselige Koalitionen wirksamer verhindert, als es die höchstentwickelte militärische Defensive vermag.“¹⁶²

In diesen Zitaten wird Foersterns pazifistische Haltung sehr gut deutlich. Man könnte daraus schließen, dass er gegen jede Art von Krieg oder Erziehung zum Krieg war, doch gerade in seinen früheren Werken (vgl. Kapitel 4.4 und 4.5) sieht er auch noch „positive“ Aspekte in Kriegen, vor allem in Bezug auf die Erziehung. So sprach er sich deutlich für eine „Wehrkraftpädagogik“¹⁶³ aus, doch diese alleine sei eben nicht genug um den Menschen ganzheitlich zu erziehen,

Wie es mit Foersterns Konzepten meistens der Fall ist, kann man diese eigentlich nicht voneinander trennen, auch wenn sie immer jeweils andere Ebenen betreffen. Das **Ziel des Friedens ist bei ihm implizit auf allen Ebenen gegeben**, wahren Frieden kann es aber freilich nur auf der Ebene der Religion, also des christlichen Glaubens, und in seinem Vollzug geben (äußerste Ebene). Jedoch kann der Weg zu diesem Frieden (auch) dadurch begangen werden, dass man auf den anderen Ebenen den Frieden verfolgt. So sieht Foerster z.B. in der Familie einen wichtigen Ort, um Frieden zu erlernen: „Gerade die Verschiedenartigkeit der Altersstufen, der Willensregungen und der Interessen, in jeder Familie etwas ganz Natürliches, macht das Familienleben zur Elementarschule der Friedenswahrung und Friedensstiftung – auch in diesem Sinne ist sie Zelle der gesamten menschlichen Gesellschaft.“¹⁶⁴

In den kommenden Kapiteln werden nun acht Bücher sowie ein Vortrag Foersterns vorgestellt. Zum Teil erfolgt eine grobe Inhaltsangabe, sodann werden Textstellen angeführt, in denen Foerster implizit oder explizit vom Frieden spricht. Zum Großteil bleiben diese Zitate unkommentiert, dies geschieht erst in Kapitel 4.10, wo die Ergebnisse zusammengeführt und gedeutet werden.

4.1 Jugendlehre (1904)

Mit seiner *Jugendlehre* wurde Foerster auf einen Schlag berühmt, seine Bücher wurden damals nicht nur in großen Auflagen verbreitet, auch wurden seine Schriften „in

¹⁶² Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 467. Vgl. Lipp, 2010, 158f.

¹⁶³ Vgl. Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 450ff.

¹⁶⁴ Siehe Pöggeler, 1957, 204.

pädagogischen Universitätsseminaren eingehend behandelt und sogar eine Dissertation ist schon über Foerster geschrieben worden. In allen Lagern fand die ‚Jugendlehre‘ begeisterte Aufnahme“, so sagte Börner¹⁶⁵ in einem Vortrag von 1912.

Die *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche* von 1904 ist Foerstes frühestes Werk, in dem seine (friedens-)pädagogischen Bestrebungen sichtbar wurden. Das Buch gliedert sich in sechs große Teile: 1) Theoretische Einführung, 2) Beispiele und Erläuterungen, 3) Sexuelle Pädagogik, 4) Die Anordnung des Lehrstoffes, 5) Einwände und Schwierigkeiten und 6) ein Anhang über das Wesen und die Bedeutung der Strafe¹⁶⁶.

Teil Zwei ist beinahe deckungsgleich mit dem im selben Jahr veröffentlichten Buch *Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen* (1904); es enthält die gleichen Beispiele, in der *Jugendlehre* wurden jedoch zusätzlich Erläuterungen und Kommentare hinzugefügt. Der dritte Teil ist bereits ein Ausblick auf Foerstes *Sexualethik und Sexualpädagogik* von 1907. Generell ist es für Foerster typisch, dass er Beispiele, ganze Abschnitte oder Kapitel aus seinen Werken immer wieder in anderen Schriften und Zeitschriften verwendet, bzw. zunächst Aufsätze in Zeitschriften publiziert und diese später zu längeren Passagen seiner Bücher umarbeitet.

In der *Jugendlehre* geht Foerster zuerst auf die moderne Kultur und Technik sowie die voranschreitende Säkularisierung und die damit verbundenen Probleme ein. Er formuliert eine Kritik daran insofern, als er meint, in der modernen Zeit wäre nur mehr das „Streben des Menschen nach Ergründung und Bändigung der äußeren Natur“¹⁶⁷ wichtig, die Sorge um die innere Natur des Menschen sei dagegen in den Hintergrund gerückt. Das bedeutet für Foerster vor allem das **Seelenheil**:

„Darum kann heute für Gläubige und Ungläubige die nächste und dringendste Aufgabe nur die sein, den Menschen wieder das Heil ihrer Seele teuer zu machen, sie aus den tausend Überflüssigkeiten und Nebensächlichkeiten zum Wichtigsten zurückzuführen: zur Liebe, zur Demut, zur Selbstüberwindung. Nur in deren Dienste macht der Mensch die inneren Erfahrungen, die ihn Religion verstehen lassen und zur Religion führen.“¹⁶⁸

¹⁶⁵ Siehe Börner, 1912, 121.

¹⁶⁶ Foerster spricht sich hier gegen jede Form von körperlicher Strafe aus. Dennoch ist er nicht generell gegen Strafen, denn diese hätten eine wichtige Sühne-Funktion. Vgl. Foerster, *Jugendlehre*, 697-712.

¹⁶⁷ Siehe Foerster, *Jugendlehre*, 1.

¹⁶⁸ Siehe Foerster, *Jugendlehre*, 5.

Schon hier klingt Foersters letztes Ziel an, nämlich die **Rückkehr zur Religion** bzw. zum Christentum. All seine pädagogischen Bestrebungen sollen letztendlich dort hinführen. Seiner Ansicht nach fehlt es in der Bildung seiner Zeit vor allem an **Charakterbildung und ethischer Aufklärung**, beide Aspekte zielen eben auf diese „innere Natur des Menschen“ hin:

„Nicht daß man etwas weiß, sondern wozu man etwas weiß und in welchem Zusammenhang mit dem Allerhöchsten und Allerwichtigsten – das macht echte Bildung aus. Und nicht daß man lesen und schreiben kann, sondern was man liest und was man schreibt, darauf kommt es an. Und die Schule, die lesen und schreiben lehrt, die muß darum auch für die rechte Pflege des inneren Menschen sorgen.“¹⁶⁹

Wie immer geht es bei Foerster darum, von konkreten Erfahrungen und Interessen konkreter Kinder auszugehen, und nicht von abstrakten Moralgesetzen o.ä., denn es geht um „keine trockene Pflichtenlehre, sondern [die] Einführung in die soziale Wirklichkeit“ und die „Enthüllung des realen Lebens“¹⁷⁰. Er vergisst dabei natürlich nicht die Erziehenden, denen er zwischendurch immer wieder versucht praktische Ratschläge zu geben. So heißt es z.B. direkt vor dem zweiten Teil des Buches:

„Alle Menschen sind frei und gleich und als Brüder geboren.‘ Mit diesen Mitteilungen des französischen Moralunterrichtes weiß das Kinds nichts anzufangen. ‚Habt ihr einmal beobachtet, wie die Menschen in eine Tram aus- und einsteigen? – Wieviel man dabei beobachten kann? Wie verschieden sich die Menschen dabei benehmen?‘ Diese Frage erregt das brennendste Interesse. Eine ganze Ethik lässt sich da anknüpfen. Nicht: ‚Du sollst anständig in die Tram einsteigen.‘ Sondern: Wie man den feinen und wirklich gebildeten Menschen bei solchem Einsteigen erkennt. Dann sagt sich das Kind: ‚Ich will anständig einsteigen.‘“¹⁷¹

Im zweiten Kapitel, dem Hauptteil des Buches, bringt Foerster dann eine Fülle an anschaulichen Beispielen („**Besprechungen**“), wie man mit Kindern und Jugendlichen über eine Vielzahl an Themen sprechen kann, alles mit dem Ziel, den jungen Menschen dadurch eine Charakterbildung zu ermöglichen. Diese Besprechungen/Geschichten sollen nicht bloße Ermahnungen oder Belehrungen sein, sondern ausgehend von der Erfahrung der jungen Menschen sollten die „unerbittlichen Verkettungen des realen Lebens“ aufgedeckt werden, um dann „die nötigen Hilfsmittel der Selbsterziehung vorzuschlagen, mittels derer man sich durch Übungen im Kleinsten einen Einfluß auf

¹⁶⁹ Siehe Foerster, Jugendlehre, 7.

¹⁷⁰ Vgl. Foerster, Jugendlehre, 30.

¹⁷¹ Siehe Foerster, Jugendlehre, 216.

das eigene Geschick im Großen sichern kann.“¹⁷² Diese Besprechungen funktionieren immer nach einem ähnlichen Muster. Wie das vorhin erwähnte Beispiel mit der Tram, stellt der Erzieher zunächst Fragen, welche das tägliche Erleben der Kinder ansprechen. Die Kinder können von ihren eigenen Erfahrungen und Beobachtungen erzählen (Foerster geht von einer natürlichen Neugierde bei Kindern aus, die sich vor allem im Beobachten alltäglicher Situationen widerspiegelt). Diese Erzählungen werden dann vom Erzieher gebündelt und die Aufmerksamkeit behutsam auf die ethischen/moralischen/sittlichen Komponenten diverser erlebter Handlungen gelenkt, sodass am Schluss die SchülerInnen möglichst selbstständig auf dahinterliegende moralische Regeln kommen, denn so werden Gebote zu Selbstgeboten.¹⁷³ Wie auch sonst in der Pädagogik gilt für Foerster das Axiom, „[d]aß man vom bekannten zum Unbekannten, vom Nächstliegenden zum Fernen“¹⁷⁴ schreiten soll, eben daher könne man nicht beim „Lernziel“, also bei Moralgesetzen (Du-sollst-Sätze) anfangen, sondern immer nur bei dem, was Kinder/Jugendliche bereits wissen und vor allem erfahren haben.

In diesem Hauptteil des Buches verfolgt Foerster verschiedene Lernziele: mehr Selbsttätigkeit, Selbstbeherrschung (auch über Gewohnheiten), Selbsterkenntnis, Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Demut, außerdem gibt es Besprechungen zu Themen wie die Rückwirkungen unseres Tuns auf uns selbst, den Wert der Arbeit, Menschenliebe und den Schutz der Schwachen, den Umgang zwischen Eltern und Kindern oder das Leben in seinen sozialen Zusammenhängen. Zu jeden dieser „Themen“ führt er einige exemplarische Besprechungen an.

Folgende kurze Besprechung trägt den Titel „Herrschaft über das Lachen“ und kommt aus dem Unterkapitel zur Selbstbeherrschung und soll zur Veranschaulichung dienen:

„Ich erinnere mich an ein Knabenspiel, das einen ganz guten Sinn hat. Es sehen sich zwei ins Gesicht und probieren, wie lange es jeder aushält ohne zu lachen. Dabei kann man schon eines lernen, nämlich die Herrschaft des Willens über die Lachmuskeln. Ich habe euch ja gezeigt, wie wichtig das manchmal für den Menschen werden kann, daß er diese Herrschaft besitzt. Ich erinnere mich, daß man diese Übung am längsten aushält, wenn man sich mit aller Kraft zwingt, an irgendetwas ganz anderes zu denken. Man kann dieses Spiel noch etwas

¹⁷² Siehe Foerster, Jugendlehre, 41f.

¹⁷³ Vgl. Foerster, Jugendlehre, 355.

¹⁷⁴ Vgl. Foerster, Jugendlehre, 122f.

erschweren. Es soll z.B. einer den [sic!] anderen eine komische Geschichte erzählen und sie sollen versuchen, dabei ernst zu bleiben. Das ist ganz außerordentlich schwer, wenn mehrere beisammen sind und die Geschichte wirklich kitzlig ist. Aber eine großartige Übung. Diese Übung kommt einem dann wieder zugute, wenn man bei Lärm arbeiten muß und nichts vorwärts bringt, weil man nicht die Kraft hat, die Gedanken einfach auf einen bestimmten Punkt zu zwingen. Überhaupt ist das Gute bei der Selbstbeherrschung, daß alles, was man auf einem Gebiete übt, auch den Willen für alle anderen Aufgaben stärkt. Selbstbeherrschung trägt Zinsen!“¹⁷⁵

Genau so geht Foerster in den meisten seiner Besprechungen vor. Zunächst wird an die Erfahrungswelt der Kinder/Jugendlichen angeknüpft, dann auf das eigentliche Thema hingelenkt, wobei er hier mögliche Schwierigkeiten und Einwände nicht unerwähnt lässt. Dann bietet er Möglichkeiten an, wie man etwas, was Kinder bereits kennen und können, auch in anderen Bereichen einsetzen kann und schließt mit einer zusammenfassenden Aussage. Bei längeren Besprechungen können einzelne oder mehrere dieser Punkte mehrmals vorkommen, oft werden noch weitere Beispiele aus der Lebenswelt der Kinder oder bekannte Geschichten/Märchen eingebaut. Ab und zu bringt Foerster noch als Abschluss das Beispiel eines Menschen, der z.B. sich selbst meisterhaft beherrschen konnte.

Zwar kommt Erziehung zum Frieden in der *Jugendlehre* (noch) nicht explizit vor, dennoch meine ich kann man sagen, dass all diese Besprechungen letztendlich darauf abzielen, **friedlich miteinander zusammenzuleben**. Diese friedliche Koexistenz kann vor allem dadurch zustande kommen, dass jede/r an ihrem/seinen Charakter arbeitet. Eben dazu müssen Kinder von klein auf erzogen, gewöhnt und angeleitet werden.

Man kann sagen, dass in der *Jugendlehre* bereits alle wesentlichen Elemente der Foersterschen Charakterbildung wie Selbstbeherrschung, Verantwortlichkeit usw. enthalten sind. Diese Elemente variiert Foerster in seinen späteren Werken immer wieder und entwickelt sie weiter.

4.2 Schule und Charakter (1907)

Der Titel hält, was er verspricht: das Werk handelt vorwiegend von Charakterbildung im Kontext schulischer Erziehung. Der Charakter ist für Foerster stets die „eigentliche Zentralkraft des ganzen Menschen, die für seine gesamte Lebensleistung

¹⁷⁵ Siehe Foerster, *Jugendlehre*, 281f.

ausschlaggebend und ein fundamentaler Faktor seiner physischen Gesundheit ist“¹⁷⁶. Gerade daher müsse sich die Pädagogik wie auch die Psychologie immer mehr mit dem Charakter beschäftigen, und eben auch deshalb müsse Charakterbildung vermehrt in der Schule stattfinden. Wahre Bildung und Erziehung kann nur dadurch passieren, dass die „**Charakterkräfte**“ der SchülerInnen geweckt und genutzt werden.

Gewissermaßen bildet *Schule und Charakter* den theoretischen Rahmen der *Jugendlehre*, hier werden Konzepte und Ideen genauer erläutert, die dort noch fehlen, wie z.B. die Schuldisziplin. Diese dürfe nichts aufgezwungenes sein, sondern den SchülerInnen müsse bewusst gemacht werden, dass man dadurch, dass man sich an gewisse Ordnungen hält, in Wirklichkeit mehr Freiheit bekommt. Foerster beschreibt auch hier wieder Konzepte des (demokratischen) „**self-governments**“, wie er sie bei Studienreisen in die USA kennenlernen konnte und auch schon in der *Jugendlehre* beschrieben hatte.¹⁷⁷ Nachdem sich SchülerInnen in solchen Schulen Regeln und Pflichten zum großen Teil selbst erarbeiten, gibt es auch weniger Disziplinprobleme.

Inhaltlich gesehen behandelt das Buch demnach sehr ähnliche Themengebiete wie *Jugendlehre* (Foerster verweist auch immer wieder selbst auf das Werk von 1904), doch werden diese nicht in Form von Besprechungen dargeboten. Zielgruppe des Buches dürften vorwiegend LehrerInnen und ErzieherInnen sowie andere Personen im Schulbetrieb sein. Zu den behandelten Themen gehören Charakterbildung, Willensbildung, Selbstbeherrschung, Selbsterziehung, Verantwortlichkeit, Moralunterricht und Sexualpädagogik¹⁷⁸, aber (und das sind u.a. die neuen Themen) auch Koedukation¹⁷⁹, die Rolle der Religion bzw. des Christentums, Demokratieerziehung, sowie friedliches Zusammenleben kommen nun vor.

Für uns interessant sind vor allem die zwei letztgenannten. Das Kapitel zur **Demokratieerziehung** kam erst in der Neuauflage von 1953 dazu, folglich als eine Konsequenz aus den beiden Weltkriegen. Das Ethos der Demokratie ist für Foerster

¹⁷⁶ Siehe Foerster, *Schule und Charakter*, 5.

¹⁷⁷ Vgl. Foerster, *Jugendlehre*, 152ff.

¹⁷⁸ Hier widmet Foerster ein Kapitel der damals recht neuen Psychoanalyse. Er spricht sich insofern gegen sie und ihre Anhänger aus, als sie hinter jedem menschlichen Handeln immer nur sexuelle Neigungen/Ängste/etc. vermuten und zu therapieren versuchen. Dadurch würde oft noch größeres Unheil angerichtet, als ursprünglich vorhanden war. Vgl. Foerster, *Schule und Charakter*, 218ff.

¹⁷⁹ Foerster spricht sich gegen diese vor allem während der Zeit der Pubertät aus, da seiner Ansicht nach, Jungen und Mädchen erst ihre männlichen und weiblichen Charaktereigenschaften entwickeln müssen. Erst, wenn sie ganz Mann und Frau geworden sind, können sie auch vom anderen Geschlecht lernen und so zu ganzheitlichen Charakteren werden. Vgl. Foerster, *Schule und Charakter*, 51ff.

folgendes: „Um es kurz zu sagen: Es besteht in der Entdeckung, Würdigung, Heilighaltung und Förderung der zweiten Person, in allen Lebensverhältnissen, in Politik, in Industrie und Familie.“¹⁸⁰ Wie üblich drückt sich Foerster „blumig“ aus. Mit der „zweiten Person“ ist das Du, das dem (egoistischen) Ich entgegensteht, gemeint. Für Foerster gibt es zwischen Christentum und Demokratie eine wichtige Verbindung: einerseits ist die Demokratie seiner Ansicht nach aus dem Christentum entstanden und eine logische Konsequenz daraus. Andererseits besteht für ihn die ideale Demokratie nur in Verbindung mit dem Christentum, oder anders gesagt, mit der Theokratie.¹⁸¹

Als nach dem 2. Weltkrieg immer mehr Staaten demokratische Strukturen übernahmen, war es für Foerster eine logische Schlussfolgerung, dass es solche Strukturen auch vermehrt in Schulen geben sollte, da diese letztendlich zukünftige BürgerInnen erzieht. Zu der Zeit, als Foerster wirkte, sah er die Umsetzung demokratischer Ideen (wie Selbstregierung/Selbstverwaltung) nur in US-amerikanischen sowie englischen Schulen verwirklicht. Im restlichen Europa waren Schulen noch weitgehend autoritär geführte Anstalten, in denen von den SchülerInnen Zucht und Ordnung gefordert wurde, wenn notwendig auch mit körperlichen Strafen verbunden. Foerster weist öfters darauf hin, dass man Lernenden das rechte Maß an Selbstregierung/Selbstverwaltung zubilligen müsse, ein zu wenig oder zu viel richte nur Schaden an. Diese Konzepte setzen beim Streben der Kinder und Jugendlichen nach Autonomie und dem Streben nach Freiheit an; beide sind freilich überaus wichtig für die Charakterentwicklung.

Dem **friedlichen Zusammenleben** widmet Foerster einige Abschnitte und Kapitel im Buch, vor allem das Unterkapitel zum Thema „Individuum und Gemeinschaft im Schulleben“¹⁸² ist interessant. Er beschreibt hier die Wichtigkeit guter Umgangsformen zwischen SchülerInnen, sowie den Sinn von Kameradschaft und Freundschaft in jungen Jahren. So schreibt er in einem kleinen Kapitel über die „Ethik der Freundschaft“:

„Es ist gerade in der Jugend förderlich, daß man sich zum Umgang nicht bloß gleichgestimmte Seelen, sondern auch ganz entgegengesetzte Naturen [als

¹⁸⁰ Siehe Foerster, Schule und Charakter, 363.

¹⁸¹ „Keine Demokratie kann bestehen, die nicht auf der Grundlage der Theokratie errichtet ist.“ Schreibt Foerster beispielsweise in Christus und Leben, 308.

¹⁸² Wie bereits im allgemeinen Kapitel zu Foersterns Pädagogik analysiert, behandelt Foerster immer verschiedene Ebenen. Auch wenn er wie hier die Individuums-Ebene und die Gemeinschafts-Ebene bespricht, so denkt er doch die übrigen auch immer mit.

Freunde] wähle. Selbst wenn man mit solchen Naturen nie wahrhaft intim werden kann, ist doch ein derartiger Umgang eine höchst wichtige Korrektur für die eigene Einseitigkeit und eine unentbehrliche Schulung für das spätere Leben, da wir uns ja nicht immer diejenigen aussuchen können, mit denen wir täglich zusammenleben und zusammenarbeiten müssen. Man muß lernen, sich anzupassen, mit entgegengesetzten Temperamenten in Frieden zu leben, anders gerichtete Interessen und Ansichten, lästige Gewohnheiten und irritierende Eigenheiten mit Liebe und gutem Humor zu ertragen – wobei man sich immer auch fragen sollte: Wieviel Nachsicht brauche ich selber von seiten der andern?“¹⁸³

Im letzten Drittel des Buches widmet Foerster wieder ein Kapitel der „Prügelpädagogik“, die er, wie schon aus der *Jugendlehre* bekannt, strikt ablehnt, da diese nur „oberflächlich“ schmerzt und dabei gleichzeitig die Selbstachtung (die für ihn absolut vital für die Charakterbildung ist) zerstört.

4.3 Lebensführung (1909)

Bei *Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen* handelt es sich wiederum um eine Schrift, die stark auf Charaktererziehung ausgelegt ist. Ähnlich wie Foersters *Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen* (1904) ist auch dieses Buch für junge Menschen verfasst und daher in einem ähnlichen Stil geschrieben. Neben Themen wie Selbsterziehung, Selbsterkenntnis/ Menschenkenntnis, Verantwortlichkeit, männliche/weibliche Erziehung u.ä. widmet er einige kleine Kapitel explizit dem Frieden. In einem Kapitel über „Das Familienleben als Zelle der sozialen Kultur“ konzentriert sich Foerster speziell auf den „**Frieden im Hause**“, wo er darüber schreibt, dass der Friede innerhalb der Familie essentiell ist: „Was nützt es, Glückwünsche über herrliche Friedensreden zu empfangen, wenn die Nachbarn lauten Streit in einer Familie hören [...]? Die Familie ist die Zelle der menschlichen Gesellschaft auch in dem Sinne, daß das eigentliche Problem der Friedenswahrung und Friedensstiftung zwischen vielfältigen Gegensätzen gerade hier in seiner ganzen Schwierigkeit erlebt und erprobt wird. Wer hier im Militarismus stecken bleibt, der rede sich nicht ein, daß er irgendwo in der Welt ‚Pazifismus‘ ausstrahlen könnte.“¹⁸⁴ Dann nennt Foerster **sechs Grundsätze**, durch welche man in der Familie Frieden schaffen kann: 1) Jeder

¹⁸³ Siehe Foerster, *Schule und Charakter*, 147.

¹⁸⁴ Siehe Foerster, *Lebensführung*, 101f.

sollte die eigenen Grenzen und das Reich des anderen respektieren, 2) wenn man jemanden kritisiert oder von jemandem etwas fordert, so ist dessen Selbstgefühl zu schonen; auch eigene Schwächen/Fehler sollte man zugeben können, 3) gab es einen Streit o.ä., so sollte man für eine Aussprache einen Zeitpunkt wählen, zu dem keiner der Beteiligten mehr sonderlich verärgert ist, 4) „In der Liebe nicht schweigen, sondern den anderen immer wieder unsere Gründe der Hochachtung, des Vertrauens und der Bevorzugung wissen lassen“¹⁸⁵, 5) kreative Lösungen finden und suchen, bei welchem beide (Konfliktparteien) zu ihren Rechten kommen und 6) in gewissen Dingen/Situationen wiederum nicht nachgeben.¹⁸⁶ Denn „nur das bewahrt den Frieden – wenn nämlich da 1-5 vorangeht.“¹⁸⁷

Foerster beendet dieses Kapitel mit einem schönen Schlusswort: „Das Friedensproblem scheint immer denen langweilig, die nur abstrakt über Institutionen theoretisieren. Im wirklichen Leben zwischen lebendigen Temperamenten, Erbschaften, Interessen, Rechten und Ansichten Frieden schaffen, und zwar nicht nur einen faulen Frieden um jeden Preis, sondern einen Frieden, der der wirklichen Rangordnung der Güter und Ansprüche gerecht wird – das ist das umfassendste und reichste Problem des ganzen Menschendaseins.“¹⁸⁸

Foerster widmet in dem Buch außerdem zusätzlich ein Kapitel den Themen „**Krieg und Frieden**“. Darin beschreibt er den Zustand, wonach die meisten Menschen den Krieg als etwas empfinden, das nicht in uns selbst seine Ursache hat, sondern von „außen“ auf uns kommt und über uns verhängt wird. „Daher wännen wir, daß wir den Krieg durch Pakt, Schiedsgericht und internationale Organisationen vernichten können,“¹⁸⁹ – damit spielt Foerster auf die Bestrebungen der Friedensbewegung(en) an und kritisiert diese weitgehend als Illusionen: „Alles, was heute gegen den Krieg geredet, geschrieben und getan wird, ist ohnmächtig, weil es den Krieg nicht in seinem notwendigen inneren Zusammenhang mit dem ganzen Sein der gegenwärtigen Menschheit sieht.“¹⁹⁰ – Wie in wohl fast allen seiner Schriften weist auch hier Foerster wieder auf den für ihn so wichtigen Seinszusammenhang hin, die Ordnung, die hinter

¹⁸⁵ Siehe Foerster, Lebensführung, 102.

¹⁸⁶ Vgl. Foerster, Lebensführung, 102f.

¹⁸⁷ Siehe Foerster, Lebensführung, 103.

¹⁸⁸ Siehe Foerster, Lebensführung, 103.

¹⁸⁹ Siehe Foerster, Lebensführung, 257.

¹⁹⁰ Siehe Foerster, Lebensführung, 257.

allem steht. Und dann folgt ein oft zitierter Satz: „**Der Krieg, das sind wir selber.**“¹⁹¹ Nachdem der Mensch von Natur aus nicht nur gut, sondern auch böse ist, ist der Krieg für Foerster gewissermaßen eine logische Konsequenz aus dieser Bösartigkeit (die wiederum eine Konsequenz aus dem Sündenfall bzw. der Erbsünde ist).¹⁹² Er ist der Ansicht, dass dieser Krieg des Menschen gegen den Menschen die „größte und alles beherrschende Tatsache des Menschenlebens auf Erden“ ist, und diese Feindschaft könne nur dann verschwinden, wenn der Mensch wie er ist verschwindet. Damit meint Foerster, dass im Grunde nur durch eine Erneuerung im Glauben an Christus, dieser „alte Mensch“ und mit ihm auch der Krieg letztendlich vergehen könnte.

In einem nächsten Abschnitt bringt Foerster ein Zitat von Thomas a Kempis, das bereits oben erwähnt wurde: „Bringe dich zuerst selber in den Stand des Friedens – dann wirst du ihn auch anderen geben können.“ Damit stimmt Foerster vollkommen überein. Frieden beginnt immer im Kleinen, und Frieden halten mit Menschen die man mag, ist freilich einfach, aber „in Frieden leben mit Starrsinnigen, Verkehrten, Ungeordneten und Widerspenstigen, das ist eine große Gnade, ist ein tapferes Werk und hoher Ehren würdig.“¹⁹³ Nur, wenn man sich selbst „in Frieden hält“, kann man auch Frieden schaffen und halten mit seinen Mitmenschen. Die Worte Thomas a Kempis sind laut Foerster aber nicht nur für religiöse Menschen bestimmt, sondern „sie haben mit der eigentlichen Begründung der menschlichen Gesellschaft, mit der konkretesten staatsbürgerlichen Erziehung, mit der wichtigsten Sozialisierung der antisozialen Menschennatur zu tun. **Friedfertigkeit ist nicht eine beliebige Teilarbeit des menschlichen Kulturwerkes, nein, es handelt sich hier um das Fundament aller Fundamente, ohne das alles andere Schein oder Lüge bleibt.** [Hervorhebung R.S.]“¹⁹⁴

Foerster geht es folglich nicht um irgendeinen abstrakten Weltfrieden oder Schiedsgerichte oder ähnliches, sondern zunächst um einen Frieden mit/in sich selbst. Nur wenn man diesen hat, kann man auch mit seinen Mitmenschen, seien es Familienmitglieder, Bürokollegen oder andere, friedlich umgehen. Gerade die Familie

¹⁹¹ Siehe Foerster, Lebensführung, 257.

¹⁹² „Der Krieg enthüllt unser wesentliches Wollen und Treiben und alle Konsequenzen, die logisch daraus folgen; der Frieden ist ein künstlicher Zustand, in dem uns eine Zeitlang die Folgen unseres friedlosen Redens und Tuns erspart werden, so daß wir in schwere Illusion über uns selbst fallen, und nicht sehen, daß er unser legitimstes Kind ist, das wir vergeblich vor uns und anderen verleugnen.“ Siehe Foerster, Lebensführung, 257.

¹⁹³ Siehe Foerster, Lebensführung, 262.

¹⁹⁴ Siehe Foerster, Lebensführung, 262.

ist ein ausgezeichneter Lernort für das Friedenhalten, da hier Menschen unterschiedlichen Geschlechts, Alters und Interessen miteinander auskommen wollen/sollen und man sich die Familienmitglieder im Gegensatz zu anderen Mitmenschen nicht aussuchen kann.¹⁹⁵

Auf den letzten Seiten des Buches nimmt Foerster (in „ethischer“ Hinsicht) Stellung zu Problemen der modernen Zivilisation. Zur „Rassenfrage“ merkt Foerster an, dass es immer mehr dazu kommt, (wieder) die Verschiedenheiten der einzelnen „Rassen“¹⁹⁶ oder Völker herauszustellen. Seiner Ansicht nach gibt es auch Unterschiede, unterschiedliche Völker haben für Foerster unterschiedliche Gaben und „Charaktere“ und sie haben alle unterschiedliche Kulturleistungen erbracht. Seiner Meinung zufolge habe aber jede Kultur und jedes Volk anderen immer viel zu verdanken und gleichzeitig dürfte eine „Rasse“ ihre eigene **Ergänzungsbedürftigkeit durch die anderen Kulturen** nie vergessen. So wie Frauen von Männern (und umgekehrt) lernen können in Bezug auf Charaktereigenschaften, und so die Geschlechter sich gegenseitig erziehen können, ist es eben auch mit den Völkern. Keines steht für sich alleine da, sondern baut immer auch auf Elementen und Wissen „fremder“ Kulturen auf. So kann Foerster sagen: *„Die Bescheidenheit ist nicht nur das Fundament aller echten Kultur, sondern auch aller geistigen und moralischen Gesundheit, alles wirklichen Fortschritts.“*¹⁹⁷ Weiter schreibt er darüber, dass es immer mehr Bemühungen gäbe, die arische Rasse „als die alleinige Quelle jeder höheren Kultur und allen semitischen Einfluß als Verfälschung und als Vorbereitung zum Niedergang hinzustellen“¹⁹⁸. Antisemitismus war bereits seit dem 19. Jahrhundert stark verbreitet und durchaus üblich, doch Foerster wie auch sein Vater setzten sich schon früh dagegen ein. Bereits in diesem kurzen Kapitel betont er die großen Kulturleistungen und die generelle Wichtigkeit des Judentums und widmet dem Thema 1959 noch ein eigenes Werk mit dem Titel *Die jüdische Frage. Das Mysterium Israels*.

Weiters schreibt Foerster über die Wichtigkeit der Demokratie und führt wieder deren Verbindung zum Christentum aus und geht dann auf die Arbeiterfrage ein. Er

¹⁹⁵ Im Buch *Angewandte Religion. Oder Christsein inmitten der gegenwärtigen Welt* von 1961 verwendet Foerster dieselben Kapitel zum Thema Frieden, die er schon 1909 in der *Lebensführung* verwendet hatte, allerdings in anderer Anordnung und teilweise mit anderen Überschriften und kleinen Änderungen versehen. Siehe Foerster, *Angewandte Religion*, 77-93.

¹⁹⁶ Foerster verwendet Begriffe wie Rasse, Volk und Kultur meistens als Synonyme.

¹⁹⁷ Siehe Foerster, *Lebensführung*, 265.

¹⁹⁸ Siehe Foerster, *Lebensführung*, 266.

beendet das Buch mit einem Ausblick auf die modernen Völkerkonflikte und die Verantwortungen des Einzelnen darin. Auch wenn Foerster Pazifist war, so kritisierte er die damalige Friedensbewegung doch immer dahingehend, dass Abrüstung nicht alles sein kann: „Niemals kann die Verwirklichung des Weltfriedens einfach nur mit der Abrüstung beginnen. Zuerst muß die totale Verständigung da sein, dann folgt die allgemeine Abrüstung automatisch.“¹⁹⁹ Foerster schließt diesen für uns interessanten Abschnitt mit folgenden Worten:

„[Es kommt] alles darauf an, daß unter dem überwältigenden Eindruck der modernsten Vernichtungstechnik die geistigen und religiösen Führer der Menschheit eine ganz neue Erziehung der Jugend und Erwachsenen durchsetzen, deren Ziel sein müßte, das ‚Pax vobiscum‘ der Religionen genau so in die Technik der Konfliktlösungen zu übersetzen, wie die Zerstörungstechnik den Soldaten beibringt, den Gegner in fliegende Fleischfetzen zu verwandeln. Es wird uns leider nicht konkret genug gelehrt, daß unsere Erlösung nicht nur von oben her zu erwarten ist, sondern zuerst durch unsere aufrichtige Hingebung an die Wirklichkeit des Bruders, des Nachbarn, des Mitbewerbers und des Gegners, und daß die Ausgleichung der menschlichen Gegensätze die wichtigste Technik und Wissenschaft auf der Welt sein sollte.“²⁰⁰

4.4 Die pädagogische Behandlung des Weltkrieges in Schule und Haus (1915)

Im März 1915 hielt Foerster einen **Vortrag** mit obigem Titel bei der pädagogischen Gesellschaft in Wien.²⁰¹ Der von ihm zum Teil „vorhergesehene“ Weltkrieg war voll im Gange, und so sehr er diesen auch ablehnte, so sehr lag es ihm am Herzen über diesen Krieg auch mit Kindern und Jugendlichen zu sprechen und die Übel des Krieges in gewisser Weise pädagogisch zu „verwerten“. Foerster meint, dass Kriege auch gewisse „positive“ Seiten haben, die es gilt, jungen Menschen zu vermitteln, die nicht selbst an Kriegen teilnehmen. So benennt er drei pädagogische Hauptaufgaben, die er in diesem Vortrag auszuführen versucht:

¹⁹⁹ Siehe Foerster, Lebensführung, 285.

²⁰⁰ Siehe Foerster, Lebensführung, 285.

²⁰¹ Im Sammelband *Der Weltkrieg im Unterricht* (1915) veröffentlichte Foerster den Artikel „Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit“, der inhaltlich mit diesem Vortrag größtenteils übereinstimmt. Vgl. Max, 1999, 77.

- „Erstens müssen wir die ethischen Werte dieses Krieges voll zur Geltung bringen, die sittlichen Vorbilder des Schlachtfeldes in den Seelen lebendig machen.“²⁰²

Damit meint Foerster dass, um im Leben (und auch im Krieg) bestehen zu können, man einen erzogenen Charakter und ein reines/erzogenes Gewissen braucht, nur Wissen hilft da nicht. Wie in fast allen seiner Schriften spricht er auch hier wieder von der **Charakterbildung**, die prinzipiell für alle Menschen von Wichtigkeit ist, doch vor allem auch in Kriegszeiten ist Charakterstärke von Vorteil. Foerster sieht den Ruhm, der jenen entgegengebracht wird, die am Krieg teilnehmen, seien es Soldaten, Krankenschwestern oder andere, und er respektiert diesen Ruhm auch. Auch sieht Foerster, dass es für viele, die selbst nicht am Krieg teilnehmen können/dürfen, eine Schmach sein kann, eben nicht an Ruhm und Ehre teilhaben zu können. Und genau bei jenen will Foerster ansetzen. Heldenhafte Taten sollen nicht vergessen werden, im Gegenteil, sie sollen den Daheimgebliebenen immerzu als große Beispiele dienen. Auch schreibt Foerster, „[w]ir müssen die großen Vorbilder des Kriegslebens in unserem eigenen Leben nachbilden, wenn wir wirklich an der Größe des Krieges teilnehmen wollen. [...] Innerliche Teilnahme an den großen Zeiten des kriegerischen Heldentums bedeutet also nicht bloß sich erhalten lassen von den großen Taten der Tapferkeit, sondern deren Ideale ganz erfassen, sie bis in die letzten Konsequenzen durcharbeiten und bejahen.“ Es soll hier also der eigene Charakter erzogen werden, doch das ist meistens nicht einfach und ist ein Kampf, der jenem am Kampffeld ähnelt. Heldentaten des Krieges können einem nun in Bezug auf Charaktereigenschaften wie Disziplin, Selbstbeherrschung, Zuverlässigkeit, Treue, Pünktlichkeit, Rücksicht, Gehorsam oder Verantwortung ein Vorbild sein.²⁰³ Natürlich muss man diese Vorbildwirkung seinem eigenen Leben anpassen: „Die Disziplin in Uniform kann nicht jeder ausüben und bewähren; aber die Disziplin im Reden und Lachen, im Essen und Trinken, im Sport, in der Begeisterung, in der Freude und im Mitleid, die herrliche Gesundheit des sich selbst Befehlens können wir uns stündlich und täglich zuführen.“²⁰⁴

²⁰² Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 3.

²⁰³ Vgl. Foerster, Pädagogische Behandlung, 12.

²⁰⁴ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 12.

- „Zweitens haben wir die Aufgabe, den Gefahren vorzubeugen, die für die jungen Seelen aus den vielfachen Eindrücken des Kriegslebens und auch des Kriegsnachrichtenwesens entstehen.“²⁰⁵

Auf diesen Punkt geht Foerster in seinem Vortrag nicht gesondert ein, er meint damit jedoch nicht nur die „Verdeutlichung des Krieges“ für junge Menschen, die nicht am Krieg teilnehmen, sondern es geht ihm hier vor allem um die „Daheimgebliebenen“. Diese hätten es oft schwierig, wenn sie ständig nur von Ruhm und Glorie hören und von Heldentaten lesen, die am Schlachtfeld geschehen. Vor allem viele junge Menschen wollen daran teilhaben, und das ist eben unter anderem dadurch möglich, dass man sich diese Berichte als Vorbild für sein eigenes Leben und zur Erziehung des eigenen Charakters nimmt. Foerster bringt dazu auch ein Gleichnis im Vortrag zum Thema „Ersatzreserve“. Sterben Offiziere und Ranghohe im Krieg, so müssen oft Jüngere deren Plätze einnehmen und bekommen plötzlich eine „Verantwortlichkeit auf die Schultern geladen, die weit über ihre Jahre hinausgeht.“²⁰⁶ Sind Väter und Verwandte in einem Krieg gefallen, so müssen oft Jüngere oder die Söhne deren Platz einnehmen und auch die **Verantwortung** übernehmen. „Nicht nur der Krieg macht aus Jünglingen Männer, sondern überall da, wo man geben muß statt zu empfangen, wo man das lernt, wo die Ersatzreserve auch im Hause eintritt, wo große und schwere Verantwortlichkeiten auf junge Schultern gelegt werden, da werden aus Knaben Männer und aus Mädchen reife Frauen.“²⁰⁷

- „[U]nd drittens haben wir die Aufgabe, die neugewonnenen Güter der inneren Einigkeit zu einem inneren Besitze zu machen, d.h. wir müssen den Krieg für die staatsbürgerliche Erziehung unserer Jugend verwerten, wir müssen dafür sorgen, daß das, was zunächst nur ein Resultat des äußeren Feindes und seines Druckes ist, im Charakter und im ganzen persönlichen politischen Denken der jungen Menschen Wurzel fasse.“²⁰⁸

Obwohl der 1. Weltkrieg erst etwa ein Jahr im Gange war, und dessen Ende freilich zu dem Zeitpunkt noch nicht abzuschätzen war, sprach Foerster schon damals davon, wie wichtig es sei, die jungen Menschen auf eine „künftige Wiedervereinigung der Völker“

²⁰⁵ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 3ff.

²⁰⁶ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 6.

²⁰⁷ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 6.

²⁰⁸ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 3f.

vorzubereiten, da freilich nun zu Kriegszeiten ein „Meer von Haß“ zwischen den Völkern aufgebaut wird. Schon jetzt müsse man diese zukünftige Wiedervereinigung in sich selbst, in seiner Seele, in seinem Denken vollziehen. Zur pädagogischen Umsetzung dessen meint Foerster: „Ich würde bei jeder Siegesfeier in der Schule auch ein ritterliches Wort über die Gegner sagen. Dieses Moll, diese Teilnahme an dem Verluste und der Depression der Unterlegenen muß in jede Siegesfreude mit hineingenommen werden, wenn sonst nicht der Fluch des Sieges und des Erfolges über uns kommen soll.“²⁰⁹ Foerster spricht sich also **gegen Feindes- und Völkerhass** aus, was man vielleicht auch im Sinne der christlichen Feindesliebe deuten könnte.

Auch wenn Foerster sich damals vielleicht etwas vom angeblichen Kriegesruhm beeindruckt ließ und den Krieg an sich nicht so stark verurteilte wie dies andere Pazifisten getan hätten, so hatte er doch auch in dieser Schrift einiges zum Frieden zu sagen:

„Ich glaube, daß der ganze Weltkrieg mit allen seinen Schrecken und Verlusten nicht möglich gewesen wäre, wenn die Gewohnheit des Hassens, des ungerechten, aufgeregten und voreiligen Urteilens, der brutalen und kurzsichtigen Selbstbehauptung nicht noch in so hohem Grade das ganze menschliche Zusammenleben beherrschte. Wieviele Kriegserklärungen gibt es wegen der lächerlichsten Ursachen zwischen Verwandten und Freunden, welche Unsumme von Haß und Erbitterung herrscht zwischen Kollegen, unter Konkurrenten, zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, zwischen Angehörigen der verschiedenen Weltanschauungen und Parteien. Es konnte gar nicht anders sein, als daß dieser barbarische Innenzustand nach außen hin in Gestalt des Weltkrieges zur Explosion kam. [...] Wir sollten in diesem Sinne der Jugend den Weltkrieg als ein Gericht über den ganzen Zustand der Menschheit, über die ganze Rohheit unseres Alltagslebens darstellen, über unser ganzes wildes, von Selbstsucht besessenes Reden und Urteilen.“²¹⁰

Natürlich fehlt auch in diesem kurzen Vortrag der größere Zusammenhang mit der Religion nicht: „Selbst das Rote und das Eiserne Kreuz gelten nichts vor Gott, wenn nicht das Kreuz Christi darüber ist, die heilige Schlichtheit, der wirkliche Tod des Ichgedankens im Menschen.“²¹¹ Auch, wenn man aus diesem Vortrag eine gewisse (heute unverständliche) Kriegseuphorie heraushören kann, muss man Foerster zugutehalten, dass er neben seinem „üblichen“ Thema, der Charakterbildung, es als eine Lehre aus dem Krieg ansieht, dass der Völkerhass und Feindeshass im eigentlichen

²⁰⁹ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 18.

²¹⁰ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 19.

²¹¹ Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 12.

das große Übel sind. Diese sind es, die immer wieder zu Kriegen führen, und eben daher müsse man schon zu Kriegszeiten damit beginnen, umzudenken und den feindlichen Völkern ihre Würde nicht abzusprechen. In diesem Vortrag zeigte Foerster auch auf, dass Kriege und Unfrieden nicht nur zwischen Völkern entstehen, sondern eigentlich immer im Kleinen beginnen und letztendlich auch daraus entstehen können. Eben daher sei Charakterbildung sowie eine staatsbürgerliche Erziehung von so großer Wichtigkeit, wie Foerster selbst sagt:

„Ich glaube, daß bei dieser Erziehung zur Gerechtigkeit gegenüber dem äußeren Feinde von großer Bedeutung ist, die junge Generation für die innenpolitische Aufgabe zu erziehen, das heißt für die Aufgabe, in den Kampf zwischen Parteien, Klassen, Rassen und Weltanschauungen mehr gegenseitige Achtung und Gerechtigkeit hineinzutragen.“²¹²

4.5 Die deutsche Jugend und der Weltkrieg (1915)

Im selben Jahr veröffentlichte Foerster ein dem vorhin besprochenen Vortrag thematisch sehr ähnliches Werk. *Die deutsche Jugend und der Weltkrieg* ist eine kleine Schrift, die Foerster der deutschen Jugend widmete. Er spricht hier wie zuvor im Vortrag die „Daheimgebliebenen“ sowie nun auch die jungen Menschen im Krieg an. Foerster gliedert die Schrift in vier Abschnitte: 1) „Jungdeutschland und der Weltkrieg“, 2) „Christus und der Krieg“, 3) „Der Krieg und die sexuelle Frage“ und 4) „Schlußwort und Ausblick“.

Der erste Abschnitt ähnelt stark dem Inhalt des Vortrags von 1915. Foerster spricht hier davon, dass Kriege auch gewisse (sittliche) Werte hervorbrächten, die es auch gilt, in das Alltagsleben zu übertragen, denn „[n]icht jeder hat nun Gelegenheit seine Charakterkräfte im Granatenfeuer zu bewähren und zu üben – aber es gibt auch andere Granaten, es gibt einen Steinhagel der öffentlichen Mißbilligung, ein Gelächter der Kameradschaft für den, der unbeirrt seiner Überzeugung nachgeht“²¹³ und viele andere Situationen, in denen man Charakterstärke dringend benötigt. Foerster fasst zusammen: „Innerlich teilnehmen an der großen Zeit des kriegerischen Heldentums, das bedeutet also: Sich nicht bloß von den Großtaten der Tapferkeit unterhalten lassen, sondern es heißt: Das Ideal der Tapferkeit mit dem ganzen inneren Menschen

²¹² Siehe Foerster, Pädagogische Behandlung, 18.

²¹³ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 10.

ergreifen, es auf alle Aufgaben und Konflikte des eigenen Lebens anwenden, es bis in die letzten Konsequenzen zu bejahen und zu Ende denken.“²¹⁴ Für Foerster bedeutet das vor allem sich seinen eigenen Ängsten, Feigheiten und Schwächen zu stellen. Wie schon im Vortrag streicht Foerster auch hier heraus, dass man vom Krieg vor allem **Disziplin** lernen kann, und Eigenschaften wie „Pünktlichkeit, Rücksicht und Verantwortlichkeit aber sind die Grundpfeiler aller Gemeinschaft“²¹⁵, bzw. aller friedlichen Gemeinschaft.

Foerster ruft die neue Jugend, „die jetzt an der Schwelle des neuen Deutschlands steht“ dazu auf, sich mit aller Charakterkraft für den sozialen wie auch nationalen Frieden einzusetzen. Dieses Ziel könne seiner Ansicht nach u.a. durch eine **staatsbürgerliche Selbsterziehung** in Angriff genommen werden. Es soll erzogen werden zu mehr „Einigkeit mit der Arbeiterklasse“ und den anderen Klassen und es gilt, jede Art von „Pauschalhaß gegen ganze Völker“ schon im Krieg zu minimieren. Foerster hat hier bereits wieder die Vereinigung der Völker nach dem Weltkrieg im Blick. Gerade die Daheimgebliebenen ginge das etwas an, denn sie sind es, die oft mehr Feindeshass verbreiten als die Soldaten im Feld, meint Foerster, und kommt dabei auf die Disziplin der Worte zu sprechen: „Wieviel Lebensfriede und wieviel Gottesfriede hängt doch von der Disziplin der Worte ab“ Es gibt Worte, die entwaffnen, und Worte, die explosive Gegenwirkungen wecken, Worte, die Dämonen bändigen, und Worte, die die Hölle entfesseln!“²¹⁶

Im Abschnitt „**Christus und der Krieg**“ erörtert Foerster, dass der Krieg an sich natürlich ein Übel ist: „Der Krieg ist und bleibt ein furchtbares Unglück; nicht weil er uns Schmerzen bringt, sondern weil er uns zum Töten zwingt; in allem Töten aber liegt ein tiefverborgener, weithin wirkender, schrecklicher Fluch.“²¹⁷ Der Krieg ist nie von Gott gewollt²¹⁸, sondern von Menschen gemacht. Aber gerade deshalb ist Glaube auch während einem Krieg möglich und nötig, und Foerster ist der Meinung, dass gerade dieser Weltkrieg das Potential hat, „Seelenführer zum Christentum“²¹⁹ zu werden.

²¹⁴ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 11.

²¹⁵ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 13.

²¹⁶ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 23.

²¹⁷ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 26.

²¹⁸ „Wahrlich, Christus steht gegen den Krieg und über dem Krieg. [...] In diesem Sinne ist jeder Krieg ein Abfall von Christus [...]“ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 33.

²¹⁹ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 32.

Wolle man in Kriegszeiten „mit Christus verbunden bleiben“, so müsse man sich von allen nur möglichen Hassaffekten befreien:

„Erfülle dich mit tiefstem Mitgefühl für alle, die unter diesem Kriege leiden, denen das Herz gebrochen, der Leib verkrüppelt, das Heim verbrannt wird, erfülle dich mit Begeisterung für alles, was dein Volk einst über den Trümmern und Ruinen aufbauen soll – und dann stürme und kämpfe wie ein Todgeweihter, um all das Deine zu tun, damit das Schreckliche schnell beendet und ein Frieden gewonnen werde, der die Wiederkehr solcher Dinge unmöglich macht.“²²⁰

Gerade in Kriegszeiten dürfe man nie vergessen, was man den vermeintlichen feindlichen Völkern im eigentlichen zu verdanken hätte, denn heutzutage könne kein Volk mehr ohne die gegenseitige Ergänzung/Erziehung/Hilfe und das Wissen sowie Die Produkte anderer Völker bestehen. In „Der Krieg und die sexuelle Frage“ spricht Foerster das Problem der Selbstbeherrschung in sexuellen Angelegenheiten an. Das betrifft s.E. vor allem die jungen Soldaten an der Front, die dann im Krieg nur zu oft auf die Charakterstärke in diesem Gebiet verzichten. In „Schlußwort und Ausblick“ kommt Foerster noch einmal auf die Kriegsbegeisterung zu sprechen, die damals herrschte (und der auch er sich nicht ganz zu entziehen vermochte). Seiner Ansicht nach besteht ein großer Unterschied, ob man den Krieg selbst miterlebt, oder diesen in Form von „Zeitungslektüre“ erlebt. Gerade die „Daheimgebliebenen“ würden im Krieg ein wichtiges Kulturmittel sehen, dabei aber alle (auch ethischen und sittlichen) Probleme und Gefahren, die ein Krieg dieser Größenordnung mit sich bringt, gänzlich übersehen. Kriege können, wie Foerster immer wieder betont, gewisse „Werte“ und positive Eigenschaften (vor allem in Bezug auf Charakterstärken) hervorbringen, jedoch bleiben diese nach Kriegsende nur selten bestehen oder werden durch die negativen Seiten des Krieges vollkommen überlagert. So schreibt Foerster:

„Der Heroismus des Schlachtfeldes ist etwas ganz anderes, als das Opferleben und die Selbstdisziplin des Alltags in Familie, Beruf und Gesellschaft. Was die religiös-sittliche Arbeit an uns selbst und an anderen im Frieden nicht zustande gebracht hat, das wird uns auch durch den Krieg nicht in den Schoß geworfen werden. Statt dessen werden aus den Tiefen der Kriegsfurie ganz ungeahnte Verhängnisse kommen, denen gegenüber wir alle heilenden Kräfte religiöser und ethischer Friedensarbeit ans Werk rufen müssen.“²²¹

²²⁰ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 34.

²²¹ Siehe Foerster, Deutsche Jugend, 49.

Foersters Meinung nach ziehen alle, die sich an Kriegen aktiv oder passiv beteiligen, immer auch Schuld auf sich, doch diese muss und kann auch gesühnt werden. Das kann auf vielfältige – friedliche – Weise geschehen:

„Möge die neue Jugend, die nicht mehr dazu kommt, den Heroismus des Krieges zu üben, die aber seine Tugenden künftig im Frieden lebendig machen soll in allen ihren Lebensbeziehungen, möge sie mit der großen Disziplin des Friedenhaltens und Friedentiftens, mit dem Kampf gegen die Übermacht der Affekte beginnen – möge sie begreifen, wieviel hohe und ritterliche Eigenschaften des Charakters gerade in der Verständigung und in der Großmut betätigt werden können, und wieviel Schwäche des Charakters hinter allem explosiven und gehässigen Reden und Handeln steckt. Jeder, der heute in irgendeinem Lebensverhältnis eine Feindschaft in eine Freundschaft verwandelt; jeder, der ein hartes und ungerechtes Urteil hinunterschluckt und ein ritterliches Wort für das Recht und die Not des Gegners findet; jeder der in einem Konflikte tapfer der eigenen Mitschuld ins Gesicht sieht und daraus neues Leben gewinnt – der hilft die Blutschuld des Weltkriegs entschöhnen, der pflanzt Blumen auf die Massengräber, der verleiht all den Namenlosen Opfern einen heiligen Sinn.“²²²

4.6 Erziehung und Selbsterziehung (1918)

Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger erschien erstmals 1918. Wieder handelt es sich um eine Zusammenstellung und Abwandlung der vielen wiederkehrenden pädagogischen Aspekte bei Foerster. So beinhaltet das Buch auch die Problematik der modernen Kultur, die Wichtigkeit der Selbsterziehung, die Charakterbildung (als oberste Zielsetzung der Erziehung), diverse Einzelaufgaben der Erziehung (Willensbildung, männliche/weibliche Erziehung, politische Erziehung, Sexualpädagogik, Jugendfürsorge, etc.) sowie die Themen Gehorsam und Freiheit und auch religiöse Erziehung.

Für diese Arbeit interessant ist vor allem das Kapitel „**Soziale Erziehung**“. Darin widmet Foerster den ersten Abschnitt nun erstmals ausdrücklich der „**Erziehung zum Frieden**“. Unter sozialer Erziehung allgemein versteht er die „Erziehung zum menschlichen Zusammenleben im weitesten Sinne“²²³. „Das gründliche Durchdenken der großen Aufgabe, die Jugend in die **Kunst des Miteinander-Auskommens** entgegengesetzter Interessen, Überzeugungen und Temperamente einzuführen, muß

²²² Siehe Foerster, *Deutsche Jugend*, 22f.

²²³ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 252.

wohl die eigentliche Antwort der Erziehungswissenschaft auf die Katastrophe des Weltkriegs sein.“²²⁴ Foerster empfand den 1. Weltkrieg als erschütternd, dennoch war dieser seiner Meinung nach eine beinahe unausweichliche Konsequenz der Jahrzehnte davor. Für ihn hat der Krieg ganz klar gezeigt, dass die menschliche Gemeinschaft zwar meint, alles regeln/kontrollieren und ordnen zu können, doch für Foerster kann das ohne die Verbindung zur Religion nur schief gehen. Es brauche also (wieder) die göttliche Ordnung und die Wahrheiten, die u.a. in der **Bergpredigt** enthalten sind. Damals war Foerster noch der Ansicht, die große Erschütterung durch den Weltkrieg werde die Menschheit automatisch zu dieser Erkenntnis der Wahrheit(en) zurückführen. Und er schreibt weiter:

„Es wäre eine falsche Art von Pazifismus, falsch für alle Lebensgebiete, die große kommende Friedensaufgabe der Menschheit durch die Frage zu bezeichnen: ‚Wie kann man Konflikte vermeiden?‘ Das hieße in der Tat ‚den Frieden mehr lieben als das Kreuz‘. Wohl sollen wir möglichst alle diejenigen Konflikte vermeiden, die um bloß materieller Güter willen entstehen; hier gilt die Weisheit Abrahams: ‚Willst du zur Rechten gehen, so gehe zur Linken‘. Es gibt aber andere Güter, denen zuliebe wir Ärger und Feindschaft gelassen auf uns nehmen müssen. Bringt doch gerade die tiefste Wahrheit die schwersten Konflikte und Trennungen im Leben hervor. ‚Des Menschen Hausgenossen werden seine Feinde sein.‘ Worauf es ankommt, das ist die Aufgabe, alle Arten von Streitigkeiten in würdiger, wahrhaft menschlicher Weise zum Austrag zu bringen und sie nicht in Formen des Tierlebens durchzuführen.“²²⁵

Foerster ist der Ansicht, mit solcher Friedenserziehung müsse bereits im frühen Alter begonnen werden und man müsse sie als Teil der Charakterbildung sehen. Gerade bezogen auf zwischenmenschliche Konflikte ist die Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstdisziplinierung von großem Nutzen, zudem müsse man jungen Menschen „eine Anleitung geben, wie unnötige Streitigkeiten vermieden und ausgebrochene Konflikte schnell und ohne Nachwirkungen beendet werden können.“²²⁶ Junge Leute müssten auch lernen, in Konflikten gerechte Ausgleichs zu schaffen. Foerster meint, beispielsweise könne man SchülerInnen Aufsätze zu vorgegebenen Konflikten schreiben lassen mit dem Ziel, sich möglichst gerechte und friedliche Lösungen zu überlegen. Auch könne man als LehrerIn alltägliche konkrete Konflikte zwischen Geschwistern, SchülerInnen u.ä. als Ausgangspunkt von gemeinsamen Besprechungen

²²⁴ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 252.

²²⁵ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 255.

²²⁶ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 256.

nehmen, um auf die „typischen psychologischen Ursachen von Zank und Entzweiung und zugleich die Möglichkeiten der Vorbeugung [zu] erörtern“.²²⁷ Für den Fall, dass sich streitende Kinder einem Erwachsenen/Erziehenden die Vorgeschichte deren Konfliktes vortragen (für gewöhnlich von Sätzen begleitet wie „XY hat zuerst angefangen!“), empfiehlt Foerster, ruhig und sachlich zu bleiben, den „Richterspruch“ im Beisein beider Konfliktparteien und mit der Hilfe beider zu fällen und schließlich gemeinsam zu überlegen, wie eine derartige Situation in Zukunft vermieden werden könne (z.B. durch Abmachungen, Verträge). So sollen junge Menschen angeleitet werden, die Konfliktverhütung und Konfliktklärung schließlich selbst zu übernehmen. „Es muß der Jugend an der Hand solcher Übungen an konkreten Fällen des eigenen Zusammenlebens nahegebracht werden, daß zu umsichtigem Friedenhalten und Friedenstiften noch weit mehr und höhere Charakterkräfte nötig sind, als zur Durchführung gewalttätiger Entscheidungen.“²²⁸ Im restlichen Abschnitt führt Foerster **sechs „Bedingungen und Hauptmittel der Vorbeugung und der gewaltlosen Streitschlichtung“** [Hervorhebung R.S.]²²⁹ an, die hier kurz zusammengefasst wiedergegeben werden:

- 1) Gewalt mag zwar kurzfristig Erfolg bringen, dennoch ruft sie immer auch Gegengewalt hervor und „„Selig sind die an der Verständigung arbeiten, denn sie werden das Erdreich besitzen.‘ Die Aussaat der Großmut und des friedfertigen Beispiels, der Liebe und Achtung für das fremde Recht ist darum letzten Endes in allen Lebensverhältnissen auch die weiterblickende Politik.“²³⁰
- 2) Setzt man eigene berechnete Interessen durch, so sollte man der „geschädigten“ Partei nicht nur dankbar zeigen, sondern auch ein „sofortiges Opfer bringen oder eine feierliche Zusage für die Zukunft“²³¹ machen um sie zu entschädigen, als Wiedergutmachung.
- 3) Verletztes Selbstwertgefühl bringt meist größere Konflikte hervor als verletzte Interessen. Greift man doch einmal das Selbstwertgefühl eines Menschen oder einer

²²⁷ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 257.

²²⁸ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 258.

²²⁹ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 258.

²³⁰ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 259.

²³¹ Siehe Foerster, Erziehung und Selbsterziehung, 259.

Gruppe an, so muss man gleichzeitig für ein „besonderes Äquivalent an Ehrung sorgen“²³².

4) Ohne Eingeständnis der eigenen (Mit-) Schuld an einem Konflikt, kann es keinen Frieden geben. Anders gesagt: Bei jedem Konflikt sollte man den eigenen Schuldanteil erforschen (anstatt die Schuld immer nur bei anderen zu suchen) um so zu neuer (Selbst-) Erkenntnis zu kommen.

5) Vertrauen ist der Anfang aller Versöhnung, doch auch Großmut ist entscheidend: „Die Großmut gehört selber dem Reiche der alles wagenden Tapferkeit an und geht doch entschlossen auf den Frieden aus, sie richtet den heroischen Mut des Krieges auf das Werk der Versöhnung und vereinigt dadurch in eigenartiger Weise die Tugenden des Krieges mit den Tugenden des Friedens.“²³³

6) Wahre Versöhnung kann es nur geben, wenn diese auch bzw. vor allem innerlich erfolgt. Streitende Kinder geben sich zur Versöhnung äußerlich oft die Hand, aber innerlich streiten sie weiter. Allen kriegerischen Instinkten müsse man von Beginn an eine „läuternde Gegenwirkung“ gegenüberstellen – das sei eine pädagogische Aufgabe. Im Christentum können diese Instinkte gewissermaßen sublimiert werden.

Im darauf folgenden Kapitel „**Soziale Elementarbildung**“ spricht Foerster davon, dass zu dieser vor allem die „Anleitung zur einfachsten Rücksicht auf die Umgebung“²³⁴ zu zählen sei. Dazu gehören u.a. das Unterlassen von Lärm, die Pünktlichkeit, die Fähigkeit, sein Wort zu halten, Geduld und Toleranz sowie die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen. In „Die Stellung zu den arbeitenden Klassen“ geht Foerster einen Schritt weiter, denn auch zwischen den Klassen könne nur Frieden herrschen, wenn „soziale Gesinnungen“ geschult werden und man Respekt füreinander hat. Als Beispiel nennt Foerster den achtungsvollen Umgang von Familienmitgliedern (und eben auch Kindern) mit Hausgehilfinnen²³⁵. Auch ist es für Foerster wichtig, große soziale Zusammenhänge sichtbar und verständlich zu machen: durch die globale Arbeitsteilung sind wir durch die Produkte, die wir kaufen, mit Menschenschicksalen aus der ganzen Welt verbunden, einfach, weil diese Menschen am Produktionsweg beteiligt sind. Foerster spricht davon, der „soziale[n]

²³² Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung* 259f.

²³³ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 261.

²³⁴ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 266.

²³⁵ Diese Thematik hat Foerster immer wieder aufgegriffen und ihr auch eigene Schriften gewidmet, vgl. Foerster, *Die Dienstbotenfrage und die Hausfrauen* (1898).

Fernwirkung all seines Tuns und Lassens [zu] gedenken und sich dementsprechend für sein Benehmen doppelt verantwortlich [zu] fühlen“²³⁶.

Ebenfalls zur Sozialpädagogik gehört für Foerster die „**Politische Erziehung**“, aber diese sei keinesfalls gleichbedeutend mit der Erziehung zur Gemeinschaft, welche das Thema der letzten Kapitel war. Die politische Erziehung „befreit den Menschen vielmehr gerade von der Übermacht der engeren sozialen Lebenskreise, indem sie eine Rangordnung der sozialen Interessen und Verpflichtungen begründet und alle Teilzwecke einem höchsten organisatorischen Prinzip, d.h. dem staatlichen Gesamtinteresse unterwirft“²³⁷. Außerdem stellt sie für Foerster eine Art Korrektur zur sozialen Erziehung dar (ein Gegengewicht gegen die Gefahren des Gruppenegoismus, die Kameraderie,...). Foerster ist der Ansicht, in aller staatsbürgerlichen Erziehung zu seinen Zeiten wurde eine „höchst wichtige Aufgabe der politischen Pädagogik fast ganz übersehen [...]: die Erziehung des einzelnen zur Charakterfestigkeit gegenüber kollektiven Einflüssen und Suggestionen, auch gegenüber der Staatsräson und gegenüber den großen nationalen Erregungen und Fieberstimmungen. [...] [D]ie Erziehung zum Jasagen und Mitmachen ist gewiß wichtig, die Fähigkeit zum Neinsagen und Nichtmittun aber wird für die Gesundheit des politischen Lebens umso unentbehrlicher, je größeren Einfluß die leidenschaftlich bewegten Massen in den politischen Entscheidungen gewinnen.“²³⁸ Wüsste man nicht, dass dieses Buch bereits 1918 erschienen ist, so könnte man meinen, es handelt sich dabei um eine Reaktion auf die nationalsozialistische Ära.

Der **völkerverbindende Aspekt** ist ein wichtiger Bestandteil von Foersters politischer Erziehung. Zu den konkreten Aufgaben einer solchen Erziehung gehöre, „daß man die jungen Leute erstens eindrucksvoll in die Tatsachen der weltwirtschaftlichen Verflechtungen der Völker und ihrer kulturellen Ergänzungsbedürftigkeit einführt, zweitens die Beschränkung des Rechtsgefühls und des Sittengesetzes auf die Angehörigen des eigenen Volkes dadurch bekämpft, daß

²³⁶ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 273. Vgl. Foerster, *Jugendlehre*, 375ff. Hier beschreibt Foerster die menschliche Lebensgemeinschaft als globale Arbeitsteilung und bringt zum Thema „Fernstenliebe“ verschiedene Besprechungen. Eine widmet er dem Thema „Unser Frühstück“, worin er jungen Menschen schildert, wo und wie einzelne Bestandteile unseres Frühstücks produziert werden. Damit sollen junge Menschen darauf aufmerksam gemacht werden, wir mit unserem Tun immer in größere Zusammenhänge eingebunden sind und somit auch immer von anderen Menschen abhängig sind. Vgl. Foerster, *Jugendlehre*, 379f.

²³⁷ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 277.

²³⁸ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 281f.

man in Platons Sinne zeigt: die sittlichen Forderungen müssen überall und gegenüber jedem gelten, weil der Gehorsam gegenüber ihren Geboten der Ausdruck der Gesundheit der Seele selber ist.“²³⁹

4.7 Politische Ethik und politische Pädagogik (1918)

Schon im vorher genannten Buch, das im selben Jahr erschien, war politische Erziehung ein wichtiges Thema, doch in *Politische Ethik und politische Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der kommenden deutschen Aufgaben* wird das Thema nicht nur ausgeführt und erweitert, dieser Publikation von 1918 gingen einerseits mehrere Bücher mit ähnlichen Inhalten voran, andererseits wurden viele Teile daraus auch in Büchern aus den 1950-60ern verwendet.

Zunächst handelt es sich um die dritte stark erweiterte Auflage von *Staatsbürgerliche Erziehung*, ein Abdruck eines Vortrages, der erstmals 1910 veröffentlicht wurde und in der zweiten Auflage (1914) den Titel *Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik* trug. Jenes Buch erlebte mehrere Neuauflagen, und bekam schließlich den Titel *Politische Ethik*²⁴⁰. Spätestens nach dem 2. Weltkrieg hatte Foerster immer mehr die Wichtigkeit politischer Erziehung erkannt, so gab er 1959 *Politische Erziehung* heraus, das größtenteils ähnliche Inhalte wie *Politische Ethik und politische Pädagogik* enthält.

Das Werk von 1918 gliedert sich in zwei Teile: 1) Das Wesen staatlicher Kultur und 2) Methoden und Stufen der staatsbürgerlichen Erziehung. Im ersten Teil geht Foerster auf Themen wie die „Ethik des Staatsbürgers“, die „Ethik des Regierens“, auf Formen des Regierens (darunter beschreibt er wieder den Zusammenhang von Demokratie und Christentum) und auf „Staat und Sittengesetz“ ein und erläutert in einem Kapitel wieder das „Rassenproblem“. Im zweiten (für uns interessanten) Teil des Buches geht er dann auf die „**Methoden und Stufen der staatsbürgerlichen Erziehung**“ ein.

²³⁹ Siehe Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung*, 283.

²⁴⁰ Als Eingangswort bzw. Untertitel heißt es dort: „Die sittliche Energie, mit der der Staat über alle zentrifugalen Kräfte siegt, kommt nur aus der sittlichen Energie, mit der das Gewissen über die egozentrischen Leidenschaften triumphiert. Anarchie in der Seele führt auch zu Anarchie im Staate.“ Vgl. Foerster, *Politische Ethik*, Titelblatt.

Foerster geht es hier um die Frage, welche „Art von Charaktereigenschaften“ und sittliche Entschlüsse im eigentlichen für die „wahre staatliche Kultur“ erforderlich seien. Er ist der Ansicht, dass „eine bloße direkte Übung in lebendiger Arbeitsgemeinschaft, in Selbstregierung und Selbstverwaltung, noch keineswegs ausreicht, gerade die wichtigsten moralischen Eigenschaften zu erzeugen, die das moderne Staatsleben mit all seinen besonderen Versuchungen vom Individuum verlangt.“ Foerster erinnert hier wieder daran, dass es einen großen Unterschied zwischen rein sozialer Erziehung und der staatlichen/Staatsbürgerlichen Erziehung gibt:

„Ja man darf nicht verhehlen, daß die bloße soziale Erziehung, die nur die allgemeinen kollektiven Gefühle und Fähigkeiten im jungen Menschen entwickelt, zunächst sogar eine Gefahr für die Entfaltung zu wahrer staatlicher Gesinnung bedeutet, eben weil sie die Neigung zu sozialer Anpassung verstärkt, ohne ein Gegengewicht an Charakterkraft gegenüber der Übermacht der Kameraderie zu geben.“²⁴¹

Daher empfiehlt Foerster zunächst die entschlossene Emanzipation „des Individuums von der Tyrannei der engeren sozialen Verbände und Interessen“²⁴² und sogleich eine „ganz tiefgehende Überwindung des Egoismus.“²⁴³ Den Staat versteht Foerster als eine sinnvolle, sinngebende und (über-)geordnete sowie ordnende Institution, diese ist von Menschen und für Menschen gemacht. Um sich in einem Staatswesen zurechtzufinden, sollen die künftigen BürgerInnen, also Kinder und Jugendliche, schon sehr früh an dessen Struktur und Regeln herangeführt werden. So können demokratische Strukturen auch schon im Schulbetrieb (denn gewissermaßen ist eine Schule immer ein Staat oder eine Gesellschaft im Kleinen) eingeführt und eingeübt werden.²⁴⁴

Die Sozialpädagogik ist für Foerster das Fundament, auf dem alle politische oder staatsbürgerliche Erziehung aufbauen kann. Erst wenn man „soziale Manieren“²⁴⁵ wie Rücksicht, Mitleid, Aufmerksamkeit, Respekt, Pünktlichkeit oder

²⁴¹ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 387f.

²⁴² Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 388.

²⁴³ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 389.

²⁴⁴ „Entselbstung, Verantwortlichkeit, Rücksicht, Selbstdisziplin und Selbstüberwindung im Verkehr von Mensch und Mensch muß von früh auf, an der Hand der allerverschiedensten konkreten Beispiele geübt, durch äußere Sitten unterstützt, durch religiös-sittliche Einwirkung vertieft und geklärt werden. Dadurch wird allein auch eine gründliche sozialetische Ausrüstung für das spätere Berufsleben gewährleistet.“ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 393.

²⁴⁵ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 405.

Selbstbeherrschung erlernt hat, kann man dazu übergehen, sich übergeordnete Charaktereigenschaften anzueignen.

Staatsbürgerliche Erziehung hat für Foerster viele Elemente, so gehören alle Formen von Selbstbestimmung, Selbstregierung, Selbstverwaltung oder auch Versuche mit demokratischen Gerichtsstrukturen²⁴⁶ dazu, die von SchülerInnen geleitet werden. Ebenso ein Grundelement ist die „**ritterliche Erziehung**“: „Ritterlichkeit [...] also ist eine Entselbstung mitten in der Selbstbehauptung, eine Gemeinschaft mitten in der Trennung, eine gewissenhafte Einschränkung des Kampfes auf das rein Sachliche des [sic!] Kraftmessung, Ausschalten aller tierischen Überwältigungs- und Vernichtungsinстинkte.“²⁴⁷ Es geht Foerster also um die „Veredlung der Kampftriebe“, um Nächsten- und Feindesliebe und die Vorstellung, „gentleman-like“ und vor allem verantwortungsvoll zu handeln; auch der Schutz der Schwachen fällt hier darunter.

Generell ist das „Streben nach Bewahrung und Vertiefung menschlicher Gemeinschaft“²⁴⁸ für Foerster eines der „höchsten Prinzipien“ aller Pädagogik, und vor allem der staatsbürgerlichen Erziehung.

Dieses Werk ist es auch, in dem Foerster ein Kapitel „**Friedenspädagogik**“ nennt und somit den Begriff erstmals verwendet. Natürlich hat es ähnliche pädagogische Bestrebungen schon lange davor gegeben, doch er war es, der den Terminus einführte.

Friedenspädagogik ist für Foerster zunächst eine Antwort auf und Korrektur für die „Wehrkraftpädagogik“, welche vor allem der Landessicherung dienen soll. Diese Art von Erziehung müsse aber immer in die „richtige Proportion zu den übrigen Zielen der Erziehung gesetzt werden“ und dürfe nicht die Überhand gewinnen, denn „für die Erhaltung des modernen Staatswesens und aller seiner Kulturgüter aber ist die Erziehung der Jugend zum Geiste des Friedens und der Verständigung noch weit wichtiger als die militärische Erziehung. Denn selbst der weitblickendste Staatsmann kann in konstitutionell regierten Staatswesen keine Friedenspolitik treiben, wenn das Volk nur ein Chaos von kriegerischen Leidenschaften ist, und wenn selbst die Gebildeten nicht zielbewußt für zivilisierte Methoden und Ausgleich von Gegensätzen

²⁴⁶ Vgl. Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 419ff.

²⁴⁷ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 434.

²⁴⁸ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 444.

erzogen sind, sondern ganz in der Vorstellungswelt der bloßen kriegerischen Selbstbehauptung leben.“²⁴⁹

Im restlichen Kapitel spricht Foerster einige bereits bekannte Aspekte an, wie die Disziplin der Worte, den Umgang mit Streitigkeiten zwischen Jugendlichen und die Vermeidung solcher, dass nicht Friede, sondern Wahrheit und Liebe letztendlich Ziele seien, oder die besondere Rolle der Frauen in Friedensprozessen.

Eine weitere Stufe der staatsbürgerlichen Erziehung beinhaltet für Foerster die Nationale wie die **übernationale Erziehung**. Im ständig stärker werdenden Nationalismus und Nationalstolz sah Foerster schon lange ein Übel, so schreibt er:

„Nationale Kultur kann heute nur noch in dem Maße gedeihen, als die Nation aus der Isolierung heraustritt, aktiv an der Herstellung der Völkergemeinschaft mitarbeitet und für dieses Ziel Opfer zu bringen entschlossen ist. Die nationale Selbstbehauptung als Selbstzweck kann nur zu gegenseitigem Vernichtungskampf und damit zur Unterbindung aller Lebensbedingungen für die ruhige und allseitige Entfaltung der nationalen Anlagen führen.“²⁵⁰

Zum Schluss sei wieder Foerster das Wort überlassen:

„Wir müssen darum in der Seele der Jugend die Alleinherrschaft kriegerischer Instinkte, Phantasien und Anschauungsweise zu verhüten und die ganze Selbsterziehung für die große Kunst der Rechtsfindung und der Verständigung in Konfliktsfällen zu interessieren suchen. Ganz gewiß gibt es eine Altersstufe, auf der das Raufen physisches Bedürfnis ist, auch steckt in Knabenprügeleien oft viel verborgene Ethik – aber doch wohl eine Ethik, die dringend der allmählichen Veredelung und Läuterung und der wachsenden Anpassung an die immer schwierigen Aufgaben eines hochentwickelten Gemeinschaftslebens bedarf.“²⁵¹

4.8 Christus und das menschliche Leben (1922)

Spätestens mit der Veröffentlichung dieses Buches dürften Foersters Neigungen zur Katholischen Kirche klarer werden. Das Buch könnte man als eine Art persönliches Glaubensbekenntnis und zugleich eine Glaubenslehre betrachten, wobei Foerster immer wieder Verbindungen zum Hier und Jetzt aufzeigt. *Christus und das menschliche Leben* stellt den Versuch dar, Menschen, die nicht (mehr) dem Christentum angehören, dieses (wieder) verständlich und glaubhaft zu machen, indem er die größeren

²⁴⁹ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 460f.

²⁵⁰ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 470.

²⁵¹ Siehe Foerster, Politische Ethik und Pädagogik, 462f.

Sinnzusammenhänge des Lebens in Verbindung mit dem christlichen Glauben beschreibt. Wie in vielen seiner Schriften beginnt er damit, das „Wesen des modernen Seelenzustandes“ (also dem Ist-Zustand) darzulegen, um schließlich den christlichen Glauben und dessen Vollzug als Antwort auf die mit diesem Seelenzustand verbundenen Problematiken anzubieten. Wie üblich geht Foerster also von Dingen/Ideen/Sachlagen aus, die dem modernen, dem Christentum entfremdeten Leser bekannt sind, legt dann Zusammenhänge dar und erklärt z.B. die Wichtigkeit vom Marienglauben, und lässt das Buch schließlich wie folgt enden:

„Wir merken nicht die dumpfe Armut des selbstischen Lebens, wir ahnen nicht welches reinste Erdenglück gerade denen und nur denen gegeben wird, die den Sinn des Daseins nicht in der Sicherstellung des eigenen Glückes sehen, sondern um der Liebe und des Friedens willen das Ihrige vergessen und das Fremde an das Herz nehmen. ‚Meinen Frieden gebe Ich euch‘, sagt der Retter und will die kindische Aufregung der verletzten Eitelkeit und der gereizten Besitzwut in den einzelnen, in den Klassen, in den Völkern beschwören – das entfesselte Triebleben aber will den Krieg und haßt darum die himmlische und irdische Weisheit der Worte: ‚Wer das Leben erhalten will, der wird es verlieren, wer aber das Leben verliert um Meinetwillen, der wird es gewinnen!‘“²⁵²

Obwohl es lohnend wäre, das Buch in seiner Gesamtheit zu untersuchen, vor allen in Bezug auf Foersterns Verständnis vom Christentum, soll der Fokus an dieser Stelle jedoch auf seinen Aussagen zum Frieden verweilen. Ein Kapitel widmet er explizit dem **Weltfrieden** mit dem Titel „Das unabweisbare Ideal des Weltfriedens – Wege und Irrwege“. Seiner Ansicht nach kann man den Krieg als Übel nur überwinden, wenn man diesen in seiner „ganzen Realität und in seiner Tiefsten Verwurzelung“²⁵³ sieht. Er betrachtet den Krieg als in der unkontrollierten Triebwelt verwurzelt.²⁵⁴ Seit dem nicht mehr nur Könige Kriege entscheiden, sondern es vor allem die Massen sind, werden Kriege auch von kollektiven Leidenschaften hervorgerufen und gesteuert. In einem nächsten Schritt kritisiert Foerster den modernen Pazifismus, da es diesem vor allem an einer Zielsetzung mangle: „**Pazifismus** [Hervorhebung R.S.] ist Spezialisierung in der Herstellung des Weltfriedens, also eine Ablösung des Friedensproblems vom Ganzen der moralischen und rechtlichen Ordnung in dieser Welt und von der Erfüllung der geistigen Voraussetzungen des Völkerfriedens. Es **ist übereilte militärische**

²⁵² Siehe Foerster, Christus und Leben, 531f.

²⁵³ Siehe Foerster, Christus und Leben, 322.

²⁵⁴ Vgl. Foerster, Christus und Leben, Kapitel „Das Wesen des modernen Seelenzustandes“ (47ff.).

Abrüstung ohne die gesicherte Bürgschaft moralischer Abrüstung. [Hervorhebung R.S.]“²⁵⁵ Hier bringt Foerster eine von ihm schon früh vertretene Ansicht, nämlich dass Abrüstung allein niemals die einzige Antwort sein könne. Nur wenn zerstrittene Völker ihren Bewohnern zunächst klarmachen, dass Völker- und Feindeshass nicht zum Frieden führen können und dadurch ein echtes Umdenken stattfindet, so kann auch auf beiden Seiten militärisch abgerüstet werden. Geschieht das aber nicht, passiert dasselbe, wie damals, als Deutschland nach dem 1. Weltkrieg weiter aufrüstete, während die umliegenden Nationen abrüsteten. Foerster hatte vor diesem falschen Pazifismus schon früh gewarnt, doch nur wenige hörten ihn.²⁵⁶

Foersterns christlichem Weltverständnis nach findet sich die Ursache von Krieg in der menschlichen Natur: „In dieser wirklichen Welt bedeutet die sich selbst überlassene, entfesselte Menschennatur immer Krieg, weil im Menschen kein Maß und keine Grenze liegt. Die Löwen respektieren gegenseitig ihre Jagdgebiete, der von Gott verlassene Mensch stürzt sich ins Unbegrenzte, die Eroberung der ganzen Welt vermag allein seinen Machtwillen zu sättigen [...]. Der Friede gehört der Übernatur an und verwirklicht sich nur in dem Grade, in dem die toll gewordene Unterwelt durch die Übernatur gebändigt wird.“²⁵⁷ Trotzdem, oder gerade deshalb, ist Foersterns Ansicht nach der Friede nicht das „oberste Gesetz des Menschenlebens“, und er verweist dabei auf das Wort Jesu: „Ich bin nicht gekommen, den Frieden zu bringen, sondern das Schwert. [Mt 10,34 Zusatz R.S.]“²⁵⁸ Im weiteren Verlauf verwendet Foerster Abschnitte, die er fast zur Gänze aus *Lebensführung* übernommen hat, so z.B. zum „Pax vobiscum“.²⁵⁹

Im Kapitel „Der wahre und der falsche Friede“ sieht Foerster Christus als den wirklichen Friedensbringer, „denn Er allein geht bis zum letzten Grund der Verfeindung. [...] Er will eine völlige Wiedergeburt des in der Kampfeslust geborenen Menschen, und Er weiß, daß ohne solche Bekehrung die menschliche Natur den Krieg hervorbringt bis ans Ende aller Zeiten.“²⁶⁰

²⁵⁵ Siehe Foerster, *Christus und Leben*, 324.

²⁵⁶ Foerster ist außerdem der Ansicht, dass der damalige Pazifismus daher eine Mitschuld am 2. Weltkrieg hatte. Vgl. Foerster, *Christus und Leben*, 326ff.

²⁵⁷ Siehe Foerster, *Christus und Leben*, 330f.

²⁵⁸ Siehe Foerster, *Christus und Leben*, 325.

²⁵⁹ Vgl. Foerster, *Lebensführung*, 258 und Foerster, *Christus und Leben*, 330ff.

²⁶⁰ Foerster, *Christus und Leben*, 359f.

Außerdem widmet Foerster in dem Buch ein ganzes Kapitel der Frage nach dem „Sinn und Anwendung der **Bergpredigt**“. Im Gegensatz zu anderen zeitgenössischen (christlichen) Pazifisten sieht Foerster in der Bergpredigt nicht nur, oder nicht so sehr, eine Anleitung zum friedlichen Zusammenleben. Für Foerster hat die Bergpredigt vielmehr das Potential, den gegenwärtigen Weltzustand, der durch Kriege, Gottesferne usw. gekennzeichnet ist, zu heilen. Dann kommt er wieder auf die Stelle aus dem Matthäusevangelium zu sprechen, die oben bereits zitiert wurde. Für ihn ist jener Satz nicht vollkommen unvereinbar mit Jesu Zusage „Selig sind die Friedfertigen.“ [Mt 5,9 Zusatz R.S.], denn „[e]s ist wahr, daß die Friedfertigen selig sind, aber es ist ebenso wahr, daß wir im wirklichen Leben oft zu Entscheidungen und Bekenntnissen genötigt sind, die zur härtesten Trennung selbst von den nächsten Hausgenossen, zu Feindschaft, Haß und Verfolgung führen: der Friede ist nicht das höchste Gut, die Wahrheit steht höher, und erst aus ihrem Geist kann der wahre Friede kommen.“²⁶¹

Zum Schluss dieses Kapitels sei noch einmal Foerster das Wort überlassen: „Denn auch der allein dauerhafte, allein wahrhaftige Friede wird doch nur durch Christus gespendet – der Friede, der nicht bloß auf Bequemlichkeit, Feigheit oder Täuschung ruht, sondern auf hellichtigem Verstehen, auf übermächtiger Liebe, auf Überwindung der Dämonen, die in den Tiefen des Menschenherzens walten.“²⁶²

4.9 Alte und neue Erziehung (1936)

In *Alte und neue Erziehung* fasst Foerster verschiedene seiner Ansichten zur „alten Pädagogik“ zusammen, die s.E. den Menschen nicht mehr in seiner Gesamtheit wahrnimmt, sondern sich nur mehr auf Spezialpädagogiken und einzelne Aspekte konzentriert. In seiner „neuen Pädagogik“ möchte Foerster wieder aufzeigen, dass alles im Leben zusammenhängt. Außerdem will er eine Synthese versuchen „zwischen den heute einander bekämpfenden Einseitigkeiten und so auch zwischen der Traditionspädagogik und den Gesichtspunkten und Experimenten der modernen Pädagogik“.²⁶³ Gleich im Vorwort nennt er so einen größeren Zusammenhang: „Die heutige Verfeindung der Völker ist letzten Endes nur eine Folge des Auseinanderfallens

²⁶¹ Siehe Foerster, *Christus und Leben*, 419.

²⁶² Siehe Foerster, *Christus und Leben*, 358.

²⁶³ Siehe Foerster, *Alte und neue Erziehung*, 9.

von Wahrheitselementen und des Gegeneinander von Prinzipien, die durchaus innerlich zusammengehören und einander ergänzen müssen, wenn die menschliche Kultur nicht an lauter lebensunfähigen Einseitigkeiten und an deren unabwendbarem Zusammenstoss [sic!] zerbrechen soll.“²⁶⁴

In diesem Werk versucht Foerster sodann die großen Themengebiete Staat, Religion und Pädagogik zu umreißen und immer wieder deren Zusammenhänge zu erläutern. Wie wir bereits von seiner Denkweise wissen, geht er von einem christlichen Ordnungssystem aus, in dem alles weitere seinen von Gott zugeteilten Platz hat. Dementsprechend hat alles für Foerster letzten Endes immer auch etwas mit dem christlichen Glauben zu tun. Pädagogik denkt Foerster sehr umfassend, so schreibt er auch in *Alte und neue Erziehung* über die Wichtigkeit der Erziehung zum Realismus und, dass Erziehung letztlich immer Wirklichkeitslehre sein müsse. Zudem kritisiert er an zeitgenössischen Pädagogiken, dass diese meist erarbeitet und angewendet würden, ohne, dass ein wirkliches Erziehungsziel dahinterstecke.

Zwei Kapitel widmet Foerster ausdrücklich dem Frieden: 1) „Bergpredigt und jugendliche Selbstbehauptung – Pazifismus in der Kinderstube“²⁶⁵ und 2) „Völkerbundspädagogik“. Obwohl sich der Titel des ersten Kapitels vielversprechend anhört, enthält es nichts, was für diese Arbeit von Nutzen sein könnte.

Anders steht es da mit der **Völkerbundspädagogik**, mit dem Untertitel „Notwendige Uebung im Friedenhalten und Friedenstiften“. Foerster stellt dort fest, dass es nicht genügt, z.B. Schulbücher herauszugeben, die Verhältnisse in anderen Ländern objektiv darstellen, oder Schülerfahrten in Nachbarländer zu organisieren, es brauche mehr als solcher punktueller Vermittlung. So „bedarf die Erziehung für die Verwirklichung der Völkerbundsideen einer weit allgemeineren und weit tieferdringenden Einwirkung.“²⁶⁶ ErzieherInnen könnten vor allem bei konkreten Konflikten der Jugendlichen ansetzen. Dazu nennt Foerster **fünf Gesichtspunkte**, die hier kurz wiedergegeben seien:

²⁶⁴ Siehe Foerster, *Alte und neue Erziehung*, 9.

²⁶⁵ Die Kapitel zur Bergpredigt wie zum Pazifismus verwendete Foerster später wieder in seinem Buch *Die Hauptaufgaben der Erziehung* von 1959. Siehe Foerster, *Hauptaufgaben*, 55f.

²⁶⁶ Siehe Foerster, *Alte und neue Erziehung*, 143.

- 1) Zunächst sollen Gewohnheiten und Charaktereigenschaften betrachtet werden, aus denen schon bei geringsten Meinungsverschiedenheiten schnell Konflikte entstehen.
- 2) Es ist ein Zeichen von „Schwäche, Ungeschick und mangelnder Selbstkontrolle [...], wenn jemand sich alle Augenblicke im Kriegszustand mit seiner Umgebung befindet“²⁶⁷, daher gilt es, die gegenteiligen Eigenschaften als erstrebenswert definieren.
- 3) Bei der Konfliktsbeurteilung und –lösung sollten Erwachsene möglichst affektfrei (re)agieren und die Beteiligten in die Lösungsfindung miteinbeziehen. Es ist zu überlegen, wie solche Konflikte in Zukunft vermieden werden können.
- 4) Grundsätze zur Konfliktbehandlung sind:
 - a. Beschneidet man Interessen anderer, so gilt es als Wiedergutmachung ein Opfer zu bringen oder ein Versprechen zu machen.
 - b. Verletzt man das Selbstgefühl anderer, so braucht es als Wiedergutmachung eine Ehrung oder eine Sympathie.
 - c. „Kein Streit kann beendet werden, wenn die Schuld immer nur auf der Gegenseite gesucht und eigene Sünden und Dummheiten abgestritten werden.“²⁶⁸
 - d. Großmut ist der Anfang aller Verständigung („Grossmut [sic!], d.h. die Erhebung über eigenes Verletztsein, die freie Würdigung fremder Rechte und Schwierigkeiten, das Opfer zugunsten fremder Interessen, der Verzicht auf kleinliche Ausbeutung aller Vorteile der eigenen Stellung.“²⁶⁹)
 - e. Es braucht einen aufrichtigen Wahrheitssinn in der Selbstbeurteilung wie in der Beurteilung der Anderen, sonst gibt es keine Gerechtigkeit.
 - f. „Die Konfliktverhütung und die Friedensstiftung hängt vor allem von der Tonart der Kritik und der Selbstverteidigung ab“,²⁷⁰ es handelt sich folglich um Selbstbeherrschung.

²⁶⁷ Siehe Foerster, Alte und neue Erziehung, 143f.

²⁶⁸ Siehe Foerster, Alte und neue Erziehung, 144.

²⁶⁹ Siehe Foerster, Alte und neue Erziehung, 145.

²⁷⁰ Siehe Foerster, Alte und neue Erziehung, 145.

- 5) Weiters empfiehlt Foerster z.B. die Geschichte der Klassenkämpfe in England zu studieren, da dort höchst anregende Beispiele in Sachen Interessenskonflikte nachgezeichnet werden.

Für Foerster hat vor allem die Schule (neben der Familie) die Aufgabe und die Verantwortung, junge Menschen zur Völkerverständigung zu erziehen, vor allem dadurch, dass sie zur Objektivität anleitet oder auch oft gefälschte Geschichtsschreibung richtigstellt. Völkerverständigung ist nur möglich, wenn zunächst eine staatsbürgerliche Erziehung vonstattengegangen ist, denn der Staat ist für Foerster „eine Synthese der Gegensätze, darum verlangt sie frühe Uebung im Gerechwerden gegenüber andersgeartetem Wollen und Wesen, entgegengesetzten Traditionen, feindlichen Interessen. Nur wer gelernt hat, hier menschlich, objektiv und kritisch gegen sich selbst zu sein und die Einheit über dem Trennenden charaktervoll und ritterlich zu wahren, wird auch mit den Eigenen und Gleichgearteten Frieden halten können, es gibt keine zuverlässige Nächstenliebe ohne Feindesliebe.“²⁷¹

4.10 Zusammenfassung und Analyse friedenspädagogischer Aspekte bei Foerster

M.E. lässt sich bei Foerster eine Entwicklung bezogen auf seine friedenspädagogischen Ansichten feststellen. Wie bereits gezeigt wurde, wurde er zunächst vor allem durch das pazifistische Engagement seines Vaters stark beeinflusst, später kamen Foerstereigene Mitarbeit in der ethischen Bewegung, viele Forschungsreisen und pazifistisch geprägte Persönlichkeiten hinzu. Im Laufe seines Lebens integrierte Foerster nicht nur immer mehr Aspekte in seine sehr universalistisch gedachte Pädagogik, sondern nahm sich auch immer mehr bzw. expliziter dem Thema und der Aufgabe des Friedens an.

Foerster widmet bekanntlich leider keine eigene Schrift der Friedenspädagogik, doch Hinweise darauf finden sich natürlich in einer Vielzahl seiner Publikationen. In der *Jugendlehre* beschreibt Foerster, wie **friedliches Zusammenleben** dadurch möglich werden kann, dass der/die Einzelne sich selbst beherrscht und verantwortungsvoll lebt. Die Quintessenz aus vielen seiner „Besprechungen“ dieser erziehungskundlichen

²⁷¹ Siehe Foerster, *Alte und neue Erziehung*, 150.

Schrift könnte man vereinfacht gesagt mit „**Der Klügere gibt nach**“ umschreiben. Das soll nun aber nicht heißen, dass Foerster immer dafür plädiert in Konfliktsituationen nachzugeben, dennoch geht er davon aus, dass denjenigen, die z.B. einen Streit provozieren, oft mehr durch Nachgeben geholfen ist, als durch die Konfrontation, denn durch das Beispiel an Selbstbeherrschung würden sie selbst etwas lernen können und in Zukunft vielleicht anders reagieren.

Generell kann man sagen, dass in der *Jugendlehre* bereits ein Großteil von Foersterns friedenspädagogischen Ansichten angelegt ist. Zwar kommt das Wort Friede nur sehr selten vor, dennoch sind alle wichtigen Elemente, die auf ein friedliches Zusammenleben abzielen, schon vorhanden: alle Elemente seiner Charakterbildung (Selbsterkenntnis, Selbsterziehung, Selbstbeherrschung, Selbstständigkeit, Willensbildung, usw.), er beschreibt schon hier den Wert von (körperlicher) Arbeit, die Auswirkungen des eigenen Tuns auf sich selbst und auf andere, die ritterliche Erziehung und die Notwendigkeit, die Schwachen zu schützen und zu unterstützen, die Wichtigkeit der Demut oder der Askese, aber auch die sozialen (und religiösen) Zusammenhänge, in die man selbst und all diese Aspekte immer eingebettet sind. Auch Formen der Selbstregierung erläutert er ausgiebig anhand von Erfahrungen aus seinen Studienreisen in die USA und nach England. All diese Aspekte sind schon in seiner ersten großen Monographie enthalten, doch näher erläutert werden sie erst in den nachfolgenden Werken. Was hier noch zum großen Teil fehlt, ist Foersterns später immer wiederkehrende Bezugnahme auf die Religion, bzw. das Christentum.

Die Themen in *Schule und Charakter* sind weitgehend ähnlich, aber vor allem auf den Lebensraum Schule bezogen. Was hier neu dazu kommt ist das Thema Koedukation sowie die **Selbstregierung und Demokratieerziehung**. Für Foerster stellt die Demokratie eine Struktur dar, in der Frieden besonders gut herstellbar ist. Da er sich auch sonst immer wieder für Mitbestimmung ausspricht, ist es für ihn nur logisch, das auch auf staatlicher Ebene zu tun und zu fordern, denn Menschen haben seiner Ansicht nach einen Drang nach Freiheit und vor allem den Drang sich selbst zu betätigen. Wird ihnen das durch Zwang und diktatorische Strukturen verwehrt, so neigen sie dazu, sich dagegen aufzulehnen anstatt sich unterzuordnen.

In der *Lebensführung* geht Foerster erstmals genauer auf den **Frieden in der Familie** ein. Auch, wenn die Familie zu einem gehört, so hat man sich diese doch nicht

ausgesucht und ist gezwungen, mit Persönlichkeiten unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Interessen auszukommen. Aber eben daher ist die Familie für Foerster so eine wichtige Bildungsinstanz was den Charakter betrifft. In dem Buch nimmt Foerster auch Stellung zum Thema Krieg: „**Der Krieg, das sind wir selber**“ heißt es da, und später in *Deutsche Jugend und der Weltkrieg* betont er noch einmal, dass der **Krieg nicht von Gott** kommt, sondern die Wurzel darin zu suchen ist, dass der Mensch von Natur aus sowohl gut als auch böse ist. Das heißt aber auch gleichzeitig, dass wir das Potential haben, in Frieden zu leben, dennoch kommt der wahre und letzte Friede nur von Christus bzw. Gott. Ebenfalls Teil dieses Buches ist bereits das Thema „Rassenfrage“. Wahrscheinlich weil Foerster schon früh und immer wieder mit Persönlichkeiten aus den USA, England, Frankreich usw. zu tun hatte, lernte er bald auch deren Kulturen schätzen. So war es ihm Zeit seines Lebens ein Anliegen zu vermitteln, dass Kulturen immer schon aufeinander angewiesen waren und dies auch immer sein werden. Sie ergänzen sich gegenseitig in ihrem Wissen, in ihren Kulturleistungen usw. Während des 1. Weltkriegs nahm er dann das Thema der zukünftigen **Völkerverständigung** in seine Schriften auf, in denen er von der Notwendigkeit sprach, schon in Kriegszeiten dem pauschalen Völker- und Feindeshass abzuschwören und auf die künftige Verständigung hinzuarbeiten. Diesen Bereich arbeitete Foerster dann in seiner **staatsbürgerlichen und politischen Erziehung** aus und fasste diese schließlich in *Alte und neue Erziehung* in der **Völkerbundspädagogik** zusammen.

In den Werken von 1915 geht Foerster auf die Gefahren und „**Werte**“ des **Weltkrieges** ein, letzteres mutet heutzutage freilich seltsam an, da Kriege meistens per se als schlecht angesehen werden und dementsprechend nichts Gutes enthalten können. Foerster erkennt natürlich, dass Kriege schlecht sind, und er bemerkt auch, dass diese meistens im Kleinen entstehen. Dennoch meint er im Krieg gewisse Charakterstärken vorzufinden, die man zwar auch in Friedenszeiten entwickeln kann, doch im Krieg seien diese nicht nur dringend notwendig (wie z.B. Disziplin), sondern würden dort auch schneller und besser ausgebildet. Diese „Werte“ solle man sich zum Beispiel nehmen und danach trachten, diese Charaktereigenschaften auch in/an sich zu entfalten und zu schulen.

In den Büchern ab 1918 spricht Foerster immer öfter von der **sozialen Erziehung**. Hier geht es um elementare Grundkenntnisse und Charaktereigenschaften, die das friedliche menschliche Zusammenleben begünstigen, so gehören u.a. „soziale Manieren“ wie Rücksichtnahme oder Mitgefühl dazu. Diese Art der Erziehung findet vorwiegend in der Familie statt und ist das Fundament für die staatsbürgerliche Erziehung.

In einer späteren Schrift, *Politische Erziehung* (1959)²⁷², spricht Foerster im Kapitel „Jugendstreitigkeiten und ihre politische Auswertung“ u.a. Konfliktmanagement sowie **Lösungsstrategien zur Konfliktlösung** an, und zwar wie sie im Rahmen einer politischen Erziehung bzw. einer Staatserziehung möglich sein könnten:

„Gewiß soll man mit der heranwachsenden Jugend über die *großen* Probleme des Völkerfriedens sprechen und über die Selbsterziehung, die notwendig ist, wenn jeder einzelne aufrichtig und durchgreifend der Mitverantwortlichkeit für die Bewahrung jenes Friedens gerecht werden will. Die nächste Aufgabe, die auf diesem Gebiete ein Jugenderzieher zu erfüllen hat, besteht darin, in die ganz konkreten Streitigkeiten der *Heranwachsenden* hineinzuleuchten, um die jungen Leute zu einer menschenwürdigen Lösung ihrer eigenen Konflikte anzuleiten.“²⁷³

In den besprochenen Werken führt Foerster einige Male mehrere Grundsätze an, die dabei helfen sollen, Konflikte zwischen jungen Menschen oder Konflikte in der Familie zu lösen. Vor allem im Umgang mit Jugendlichen empfiehlt er, einerseits konkrete Konflikte aus der Lebenswelt der jungen Menschen zu besprechen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten und z.B. die Aufgabe zu stellen, solch ein Fallbeispiel in Form eines Aufsatzes zu bearbeiten, und zwar mit dem Ziel, zu einer Konfliktlösung zu kommen, die möglichst gerecht für alle Konfliktparteien ist. Andererseits könne man vor allem mit älteren Jugendlichen auch historische Konflikte bearbeiten, um so auch größere Konflikt-Dimensionen als die zwischenmenschliche im Blick zu haben. Ziel all dieser Unternehmungen ist es für Foerster, dass junge Menschen letztlich in die Lage versetzt werden, Konflikte zu verhüten, Konflikte zu verstehen, Konflikte zu lösen. Auch, wenn in der *Jugendlehre* viele der Belehrungen mit „Der Klügere gibt nach“ zusammengefasst werden können, so heißt das nicht, dass

²⁷² Bei diesem Buch handelt es sich um eine Überarbeitung des zweiten Teils seines Buches *Politische Ethik und Politische Pädagogik* von 1918.

²⁷³ Siehe Foerster, *Politische Erziehung*, 163.

Foerster gegen Streitigkeiten und Auseinandersetzungen ist, doch nicht jeder sich anbahnende Konflikt muss seiner Meinung auch ausgetragen werden, sondern kann durch Selbstbeherrschung und ähnliche Charakterkräfte und -eigenschaften auch vermieden werden. Ist ein Konflikt erst einmal ausgebrochen, so empfiehlt Foerster immer, sich zunächst davon zu distanzieren, um diesen dann affektfrei (und daher schneller/effizienter) bewältigen zu können.

Generell kann man sagen, dass bei Foerster **Frieden auf mehreren Ebenen** möglich ist und auch realisiert werden kann. Beginnt man bei der Ich-Ebene, so kann man **Frieden mit sich selbst** (der die Bedingung für alle weiteren Formen des Friedens ist) unter anderem dadurch erreichen, dass man an seinem Charakter aktiv arbeitet. Das kann man aber erst tun, wenn man eine gewisse Selbst(er)kenntnis davon hat, wer man ist und welche Stärken und Schwächen man hat, und basierend auf dieser Erkenntnis kann man beginnen, seine Charaktereigenschaften zu schulen. Ein erzogener Charakter wiederum ist Voraussetzung dafür, **Frieden auch mit seinen Mitmenschen** zu halten; gleichzeitig lernt man durch das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft und damit verbundene Konflikte, diese immer besser zu lösen. Dadurch wiederum kann Frieden entstehen. Foersters Bestrebungen hinsichtlich der politischen bzw. der staatsbürgerlichen Erziehung zielen auf den **Frieden zwischen** der zweiten und der dritten Ebene, also zwischen den **einzelnen Menschen** (die kollektiv zusammengefasst die Gesellschaft ergeben) **und** zunächst **dem Staat**. Ist in einem Staat der Frieden garantiert, so hat das auch positive Auswirkungen auf die/den Einzelne/n und die gesamte Gesellschaft. Innerhalb dieser dritten Ebene bringt Foerster nun noch die **nationale und übernationale**, und schließlich die **Völkerbundserziehung** ins Spiel, es solle auch Friede zwischen Staaten herrschen. Über all diesen Aspekten steht aber die Ebene der Religion, denn **wahren Frieden** gibt es nur **in, durch, mit und von Gott**. Dort ist auch die Idee des **Weltfriedens** schließlich anzusiedeln, denn Foerster ist nicht der Ansicht, dass dieser ohne Gott verwirklicht werden könne.²⁷⁴ Pöggeler fasst zusammen, dass es letztlich also um eine Umkehr in uns selbst geht, „[...] von der Triebnatur zur Geistnatur. Friedenserziehung ist somit eine Angelegenheit der Schaffung der Geistherrschaft in *jedem* einzelnen Menschen; folgen alle Menschen

²⁷⁴ Foerster ist „von jeher zu sehr Realist gewesen, als daß er jemals von einem ‚Ewigen Frieden‘ auf Erden geträumt, gesprochen oder geschrieben hätte.“ Siehe Görge, 1955, 104.

dieser Aufgabe, wird auch im Großen kaum Krieg entstehen können.“²⁷⁵ Der natürliche triebgesteuerte Mensch, oder biblisch formuliert, der „alte Adam“ muss in uns sterben, erst dann kann der Friede kommen. Und weiter heißt es bei Pöggeler: „Das Fundament des Weltfriedens und *jedes* Friedens wird dort gelegt, wo der einzelne sich selbst überwindet und in sich Frieden schafft gegen den Ansturm seiner Triebe und Leidenschaften.“²⁷⁶

Pöggeler schreibt zu Foersterns friedenserzieherischen Absichten in einem Nachwort seiner *Politischen Erziehung*:

„Man macht sich die Sache zu einfach, wenn man ihn als den Wahrer des Pazifismus im Bereich politische Erziehung zu klassifizieren sucht. ‚Friede‘ ist in Foersterns Theorie der politischen Erziehung nicht der ambivalente Pol zu ‚Krieg‘, sondern die einzig menschenwürdige Verkehrsform der Politik. Geboren in einer Zeit, die weithin Frieden für politische Schwäche und für einen Wartezustand zwischen zwei Kriegen hielt, hat Foerster schon früh erkannt, daß das Friedenhalten und die Erziehung zum Friedenhalten mehr Schwierigkeiten, Energie und Opfer, auch mehr menschliche Stärke fordert als die Abrichtung zum Krieg. Politik soll nicht kriegerische Auseinandersetzung, sondern friedliche Verbindung sein. *Sittliche Kraft* muß dem Menschen mehr gelten als *physische Gewalt*.“²⁷⁷

Schließlich hat Frieden bei Foerster auch immer damit zu tun, **Ordnung(en)** zu schaffen, zu entdecken und seinen Platz darin zu finden. Die Familie, die Gesellschaft und der Staat können so eine Ordnung sein, letztendlich ist aber der christliche Glaube die allumfassende Ordnung und nur wenn man diese entdeckt, könne man auch alle anderen Ordnungen im Leben richtig bewerten.

²⁷⁵ Siehe Pöggeler, 1957, 298.

²⁷⁶ Siehe Pöggeler, 1957, 298.

²⁷⁷ Siehe Pöggeler in Foerster, Politische Erziehung, 181.

5 Resümee und abschließende Kritik

Ein Ziel dieser Arbeit war es, Friedrich Wilhelm Foerster, einen mittlerweile fast vergessenen Pädagogen und Pazifisten, wieder bekannter zu machen. Foerster war um die Zeit von 1900 bis in etwa zur Machtergreifung der Nationalsozialisten einer der einflussreichsten Pädagogen im deutschsprachigen Raum. Da er eine ganze Generation von LehrerInnen nachhaltig prägte, war es mir ein Anliegen, seine Vorstellungen von Bildung und Erziehung darzustellen und vor allem auf seine Ansichten zur Erziehung zum Frieden hinzuweisen.

Auch wenn der Friede bei Foerster nicht ein Zweck in sich selbst ist, sondern immer nur ein Teil-Ziel von Pädagogik (und dem Leben als solchem) ist, so nimmt Erziehung zum friedlichen Zusammenleben bei ihm doch einen zentralen Platz ein. Frieden und das Streben danach kann seiner Ansicht nach auf verschiedenen Ebenen stattfinden, doch letztlich kann es nur Frieden geben, wenn man einerseits mit sich selbst im Frieden ist, und andererseits, wenn man Frieden mit Gott geschlossen hat (d.h., dass man gläubig ist). Nichtsdestotrotz ist das Streben nach Frieden auf den anderen Ebenen nicht vergeblich/vergebens, denn in der gottgemachten/gottgewollten Ordnung hat das Handeln auf der einen Ebene immer auch Auswirkungen auf die anderen Ebenen. Dementsprechend setzt er sich für Friedenserziehung auf mehreren Ebenen ein: durch Charakterbildung soll vor allem das Individuum in seinem Umgang mit der nächsten Umwelt (Familie, Freundeskreis, Schule, etc.) geschult werden. Hat man einerseits „sich selbst im Griff“ (durch Selbsterziehung, Selbstbeherrschung usw.), ist es für andererseits für eine Person auch einfacher, mit ihren Mitmenschen friedlich umzugehen. Hier dazu gehört für Foerster auch die „soziale Erziehung“, in der es um den richtigen Umgang mit Mitmenschen geht. Auf der Ebene der Gesellschaft (Staat/Staaten usw.) plädiert Foerster für eine nationale sowie übernationale Erziehung, die er schließlich in der Völkerbundpädagogik zusammenfasst.

Auch wenn Foerstere Wirken schon einige Jahrzehnte zurückreicht, so sind doch viele seiner pädagogischen Gesichtspunkte nach wie vor modern und aktuell. Ein Problem im Umgang mit Foerstere pädagogischem Vermächtnis ist wahrscheinlich für viele dessen religiöse Verwurzelung. Schon zu seinen Lebzeiten stießen sich viele daran

und heute, in einer Zeit, in der die Welt und das Leben noch pluralistischer und zugleich noch säkularisierter geworden ist, wird es freilich noch weniger AnhängerInnen einer Pädagogik geben, deren Fundament wie Ziel der christliche Glaube ist. Gerade für ProtestantInnen aber birgt Foersters System, das an den katholisch geprägten Ordogedanken angelehnt ist, Grund für Kritik.

M.E. ist es Foerster jedoch zu verdanken, dass er immer wieder auf die Verwobenheit allen menschlichen Denkens und Tuns mit den größeren Zusammenhängen (wie die Familie, die Gesellschaft, der Staat, ...) hingewiesen hat. Gerade in der Pädagogik besteht oft die Neigung dazu, sich auf einzelne Probleme oder Facetten zu fokussieren, Foerster erinnert hier daran, immer auch das „big picture“ im Kopf zu haben und jungen Menschen stets größere Seins- und Wirkzusammenhänge klar zu machen.

Gerade bei Foersters Pädagogik ist es schwer zu sagen, man übernimmt alles, nur das christliche Ordnungsbild dahinter nicht, denn eben das ist es, was seine Pädagogik in großem Maße auszeichnet und vor allem von seinen Zeitgenossen abhebt. Dennoch bin ich der Ansicht, dass man gerade viele seiner Gedanken zur Charakterbildung (die ja heute ganz in Vergessenheit geraten zu sein scheint) zum Teil auch ohne den christlichen Hintergrund übernehmen und gerade im Religions- und/oder Ethikunterricht einfließen lassen kann. Das gilt umso mehr für Foersters Ansichten zur Friedenspädagogik. Er hat damit schon sehr früh für pädagogische Konzepte plädiert, die zum großen Teil erst seit den 1960ern realisiert wurden und noch immer in „Spezialpädagogiken“ (wie Foerster sie wohl bezeichnen würde) wie der Menschenrechtserziehung oder, noch aktueller, des Globalen Lernens, Eingang finden.

Für Foerster ist es charakteristisch, dass sich Foerster der Pädagoge oder Ethiker nur schwer von ihm als Person trennen lassen, da seine Auffassungen zur Pädagogik, Ethik, Religion oder Politik immer auch gleichzeitig seine Lebensanschauung und Lebensauffassungen widerspiegeln. All seinen Schriften ging zunächst immer ein praktisches Anliegen voraus, und wie bereits oben beschrieben ging Foerster letztlich jedes Problem immer auch pädagogisch an. Diese besondere Eigenheit brachte Foerster öfters den Vorwurf des „Panpädagogismus“ entgegen. So schrieb Börner über Foersters Pädagogik-Begriff, dass Foerster im Grunde „jede Art bewußten Einwirkens auf Menschen als „pädagogisch“ bezeichnet. So fallen Erziehung im engeren Sinne,

Selbsterziehung, Volkserziehung und ‚Sittliche Sorge‘ unter diesen Begriff. [...] [V]or seinem geistigen Auge wird alles Menschliche zum moralpädagogischen Problem.“²⁷⁸ Auch, wenn das Hineintragen des Pädagogik-Begriffs in diverse Sphären menschlichen Lebens nicht immer sinnvoll sein mag, so zeugt es doch von Foersters ernstem Bestreben, Menschen in allen Bereichen ihres Daseins Wege zur „Verbesserung“ und Veränderung aufzuzeigen.

Auf seine Leserschaft und viele seiner Zeitgenossen wirkte Foerster wohl vor allem deshalb so stark, weil seine Schriften einerseits sehr realistisch und lebendig geschrieben waren, und andererseits, weil er das, was er schrieb und von anderen forderte, auch selbst (vor-)lebte, so spricht Börner z.B. von Foersters „überzeugender innerer Echtheit“.²⁷⁹ Dazu kommt, dass Foerster sein Leben lang seine Meinungen vertreten hat, und nicht etwa, wie wohl viele seiner Kollegen in den Weltkriegen, von seinen Idealen absah. Das ist es, was Foerster authentisch machte und daher noch immer lesenswert macht.

²⁷⁸ Siehe Börner, 1912, 127.

²⁷⁹ Siehe Börner, 1912, 128.

6 Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Alte und neue Erziehung*. Luzern: 1936. [Alte und neue Erziehung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Angewandte Religion oder Christsein inmitten der gegenwärtigen Welt*. Freiburg/Basel/Wien: 1961. [Angewandte Religion]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Autorität und Freiheit. Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche*. Kempten: 1910. [Autorität und Freiheit]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Charakterproben. Worte an junge Menschen*. Erlenbach: 1934. [Charakterproben]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Christentum und Klassenkampf. Sozialethische und sozialpädagogische Betrachtungen*. Zürich: 1909. [Klassenkampf]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Christus und das menschliche Leben*. Recklinghausen: ³1953 (1922). [Christus und Leben]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Die deutsche Jugend und der Weltkrieg*. Kassel: 1915. [Deutsche Jugend]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Die Dienstbotenfrage und die Hausfrauen*. Zürich: 1898.
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Erlebte Weltgeschichte 1869-1953. Memoiren*. Nürnberg: 1953. [Erlebte Weltgeschichte]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger*. Zürich: 1921 (1918). [Erziehung und Selbsterziehung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Die Hauptaufgaben der Erziehung*. Freiburg im Breisgau ; Wien: ³1963 (1959). [Hauptaufgaben]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Die jüdische Frage. Das Mysterium Israels*. Basel/Wien/Freiburg: 1959. [Jüdische Frage]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche*. Berlin: 1910 (1904). [Jugendlehre]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Jugendseele Jugendbewegung, Jugendziel*. Erlenbach-Zürich: 1923. [Jugendseele]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen*. Mainz: 1954 (1909). [Lebensführung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen*. Berlin: 1904. [Lebenskunde]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Mein Kampf gegen das militaristische und nationalistische Deutschland. Gesichtspunkte zur deutschen Selbsterkenntnis und zum Aufbau eines neuen Deutschland*. Stuttgart: 1920. [Mein Kampf]

- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Moderne Jugend und christliche Religion. Psychologische und pädagogische Gesichtspunkte*. Freiburg/Basel/Wien: 1960. [Moderne Jugend]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Das österreichische Problem. Vom ethischen und staatspädagogischen Standpunkte*. Wien: ²1916 (1914). [Das österreichische Problem]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Die pädagogische Behandlung des Weltkrieges in Schule und Haus*. Vortrag, gehalten in der Wiener Pädagogischen Gesellschaft am 10. März 1915. Wien: 1915. (Sonderdruck aus dem Pädagogischen Jahrbuch 1915). [Pädagogische Behandlung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Politische Erziehung*. Basel/Freiburg/Wien: ²1964 (1959). [Politische Erziehung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Politische Ethik*. Recklinghausen: ⁴1956 (1913). [Politische Ethik]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Politische Ethik und politische Pädagogik*. München: 1918. [Politische Ethik und Pädagogik]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Programm einer Lebensarbeit. Eine Schrift von und über Friedrich Wilhelm Foerster*. Freiburg i. Br.: 1961. [Programm]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Religion und Charakterbildung Psychologische Untersuchungen und pädagogische Vorschläge*. Zürich: 1925. [Religion und Charakterbildung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. Recklinghausen: neubearb. und erw. Aufl. ¹⁵1953 (1907). [Schule und Charakter]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge*. München: 1911. [Schuld und Sühne]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Schriften zur politischen Bildung*. Paderborn: 1964. [Politische Bildung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten*. Kempten 1907. [Sexualethik]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. „Staatsbürgerliche Erziehung“. In: *Vorträge und sozialpädagogische Betrachtungen*. Zürich: 1910. [Vortrag staatsbürgerliche Erziehung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik*. Leipzig: 1914. [Staatsbürgerliche Erziehung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Strafe und Erziehung*. München: 1913. [Strafe und Erziehung]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. *Was wir täglich erleben. Gespräche mit Buben und Mädchen*. Erlenbach: 1934. [Täglich erleben]
- Foerster, Friedrich Wilhelm. „Christentum und ethische Kultur“. In: *Ethische Kultur. Wochenschrift für sozial-ethische Reformen*. 5.1897, 121f., 131-133, 148-151.

Foerster, Friedrich Wilhelm. „Versuche in Moralunterricht“. In: *Ethische Kultur. Wochenschrift für sozial-ethische Reformen*. 8.1900, 306f.

Sekundärliteratur:

a) Monographien und Sammelbände:

Antz, Joseph; Pöggeler, Franz (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Prof. Dr. phil. Dr. theol. h. c. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954*. Ratingen: 1955.

Benz, Wolfgang (Hrsg.). *Pazifismus in Deutschland. Dokumente zur Friedensbewegung 1980-1939*. Frankfurt a.M.: 1988.

Blankertz, Herwig. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: 1982.

Böhm, Winfried; Fuchs, Birgitta; Seichter, Sabine (Hrsg.). *Hauptwerke der Pädagogik. Durchgesehene und erweiterte Studienausg.* Paderborn: 2011.

Burg, Hans-Henning von der. *Sittengesetz und Sozialorganisation. Wege zur civitas humana. Friedrich Wilhelm Foerster und seine politische Ethik*. Bamberg: 1971.

Burger, Herbert. *Politik und politische Ethik bei F. W. Foerster*. Bonn: 1969.

Donat, Helmut; Holl, Karl. *Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. Düsseldorf: 1983.

Enders, Susanne. *Moralunterricht und Lebenskunde*. Bad Heilbrunn: 2002.

Esterbauer, Fried (et. al.) (Hrsg.). *Von der freien Gemeinde zum föderalistischen Europa. Festschrift für Adolf Gasser zum 80. Geburtstag*. Berlin: 1983.

Foerster, Wilhelm. *Lebenserinnerungen und Lebenshoffnungen (1832-1910)*. Berlin: 1910.

Götz, Christian. *Die Rebellin. Bertha von Suttner. Botschaften für unsere Zeit*. Elsdorf: 1996.

Herold, Jan. *F.W. Foersters Lehre von der Charakterbildung und ihre Stellung in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Wien: 1967.

Hipler, Bruno (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster. Manifest für den Frieden: eine Auswahl aus seinen Schriften (1893-1933)*. Paderborn: 1988.

Hoffmann, Pamela. *Friedenserziehung, Bildung für Nachhaltigkeit, Globales Lernen, Menschenrechtserziehung. Ein Vergleich*. Tübingen: 2008. (Referatsausarbeitung).

http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik_1900_bis_heute/2000_heute/pamela_hoffmann_friedenserziehung_bildung_fuer_nachhaltigkeit_ein_vergleich_2005_1 [26.01.2013].

Holl, Karl. *Pazifismus in Deutschland*. Frankfurt a.M.: 1988.

- Hoschek**, Maria. *Friedrich Wilhelm Foerster. (1869-1966); mit besonderer Berücksichtigung seiner Beziehungen zu Österreich*. Frankfurt a.M.: ³2006.
- Iven**, Mathias (Hrsg.). 3 x Foerster. Beiträge zu Leben und Werk von Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster und Karl Foerster. Milow: 1995.
- Lamprecht**, Eva Maria. *Friedrich Wilhelm Foerster als europäischer Pazifist. Das föderalistische Österreich als Modell für ein gesamteuropäisches Friedensmodell*. Klagenfurt: 2006.
- Lipp**, Karlheinz; Lütgemeier-Davin, Reinhold; Nehring, Holger (Hrsg.). *Frieden und Friedensbewegungen in Deutschland 1892-1992. Ein Lesebuch*. Essen: 2010.
- Max**, Pascal. *Grundprobleme der Ethik. Eine Auswahl aus den Werken Friedrich Wilhelm Foerstes*. Stuttgart: 2006.
- Max, Pascal. *Neuere Untersuchungen zur Sexualethik und Sexualpädagogik Friedrich Wilhelm Foerstes*. Stuttgart: 2001.
- Max, Pascal. *Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foerstes (1869-1966)*. Stuttgart: 1999.
- Nipkow**, Karl Ernst. *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloh: 2007.
- Pecha**, Andreas (Hrsg.). *Friede braucht Bewegung. Analysen und Perspektiven der Friedensbewegung in Österreich*. Wien: ²2002.
- Pöggeler**, Franz. *Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foerstes: eine systematische Darstellung*. Freiburg i. Br.: 1957.
- Pöggeler, Franz. *Erziehung für die eine Welt. Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik*. Frankfurt a.M.: 1990.
- Pöggeler, Franz. *Macht und Ohnmacht der Pädagogik: 1945 bis 1993. Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Politik und Gesellschaft – ein Erfahrungsbericht*. München: 1993.
- Rajewsky**, Christiane; Riesenberger, Dieter (Hrsg.). *Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll*. München: 1987.
- Riesenberger**, Dieter. *Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933*. Göttingen: 1985.
- Scheer**, Friedrich-Karl. *Die Deutsche Friedensgesellschaft (1892-1933). Organisation, Ideologie, politische Ziele. Ein Beitrag zur Geschichte des Pazifismus in Deutschland*. Frankfurt a.M.: ²1981.
- Suttner**, Bertha von. *Die Waffen nieder!* Berlin: 1982 (1889).
- Suttner, Bertha von. *Memoiren*. Bremen: 1965 (1909).
- Wintersteiner**, Werner. *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: 1999.

b) Artikel in Sammelbänden und Lexika:

- Börner**, Wilhelm. „Fr. W. Foerster als Pädagoge.“ Vortrag gehalten am 4. Mai 1912. In: Jahrbuch der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Wien: 1912, 120-129.
- Donat**, Helmut. „Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966). Friedenssicherung als religiös-sittliches und ethisch-politisches Programm.“ In: Rajewsky, Christiane; Riesenberger, Dieter (Hrsg.). *Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll*. München: 1987. 167-183.
- Görgen**, Joseph Matthias. „Fr. W. Foersters politisches Denken.“ In: Antz, Joseph; Pöggeler, Franz (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Prof. Dr. phil. Dr. theol. h. c. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954*. Ratingen: 1955, 79-108.
- Grünewald**, Guido. Art. „Kriegsdienstverweigerung.“ In: Donat, Helmut/Holl, Karl (Hrsg.). *Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. Hermes Hand Lexikon. Düsseldorf: 1983, 236-239.
- Hipler**, Bruno. „Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966). Ein Inspirator der katholischen Friedensbewegung in Deutschland.“ In: Seibel, Wolfgang (Hrsg.). *Stimmen der Zeit*. 208. Band. Freiburg: 1990, 113-124.
- Holl**, Karl. Art. „Liberalismus und Pazifismus.“ In: Donat, Helmut/Holl, Karl (Hrsg.). *Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. Hermes Hand Lexikon. Düsseldorf: 1983, 252-256.
- Holl, Karl. Art. „Pazifismus.“ EKL 3 (1992), Sp. 1104-1110.
- Huber**, Wolfgang. Art. „Frieden V.“ TRE 11 (1993), 618-646.
- Kempf**, Beatrix. „Bertha von Suttner und die „bürgerliche“ Friedensbewegung.“ In: Internationaler Bertha-von-Suttner-Verein (Hrsg.). *Friede – Fortschritt – Frauen. Friedensnobelpreisträgerin Bertha von Suttner auf Schloss Harmanssdorf*. Wien: 2007, 45-64.
- Kühner**, Hans. „Friedrich Wilhelm Foerster. Ein Lebensweg gegen den preußischen Militarismus“. In: Esterbauer, Fried (et. al.) (Hrsg.). *Von der freien Gemeinde zum föderalistischen Europa*. Festschrift für Adolf Gasser zum 80. Geburtstag. Berlin: 1983, 169-186.
- Maresch**, Maria. „Fr. W. Foersters Jahre in Wien.“ In: Antz, Joseph; Pöggeler, Franz (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Prof. Dr. phil. Dr. theol. h. c. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954*. Ratingen: 1955, 210-211.
- Noormann**, Harry. Art. „Protestantismus und Pazifismus.“ In: Donat, Helmut/Holl, Karl (Hrsg.). *Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und in der Schweiz*. Hermes Hand Lexikon. Düsseldorf: 1983, 309-314.
- Nolt**, Steven M. Art. „Friedenskirchen in Nordamerika.“ RGG4 3 (2008), Sp. 367-368.

- Pöggeler**, Franz. „Allgemeine Charakteristik der Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters.“ In: Antz, Joseph; Pöggeler, Franz (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Prof. Dr. phil. Dr. theol. h. c. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954*. Ratingen: 1955, 128-155.
- Pöggeler, Franz. „Bürger der einen Welt. Globale Perspektiven der Friedenslehre von J. A. Comenius und Friedrich Wilhelm Foersters.“ In: Korthaase, Werner (Hrsg.). *Comenius und der Weltfriede*. Berlin: 2005, 761-777.
- Pöggeler, Franz. „Geleitwort.“ In: Hipler, Bruno (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster. Manifest für den Frieden: eine Auswahl aus seinen Schriften (1893-1933)*. Paderborn: 1988, 9-12.
- Rappich**, Dominik. „Bürger eines ganzen Kontinents, Friedrich Wilhelm Foerster.“ In: Schleucher, Kurt (Hrsg.). *Deutsche unter anderen Völkern – Diener einer Idee*. Darmstadt: 1967, 368-394.
- Riemeck**, Renate. „Schule und Erziehung.“ In: Antz, Joseph; Pöggeler, Franz (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für Pädagogik der Gegenwart. Festschrift zur Vollendung des 85. Lebensjahres von Prof. Dr. phil. Dr. theol. h. c. Friedrich Wilhelm Foerster am 2. Juni 1954*. Ratingen: 1955, 156-167.
- Wintersteiner**, Werner. „Die Waffen nieder! – Ein friedenspädagogisches Programm? Friedenserziehung in Österreich-Ungarn und im Deutschen Reich am Vorabend des Ersten Weltkriegs.“ In: Internationaler Bertha-von-Suttner-Verein (Hrsg.). *Friede - Fortschritt – Frauen. Friedensnobelpreisträgerin Bertha von Suttner auf Schloss Harmannsdorf*. Wien: 2007, 107-130.

c) Links:

Aufruf an die Europäer, letzter Aufruf 25.01.2013, URL:

http://philoscience.unibe.ch/documents/kursarchiv/WS99/Aufruf_Europaer.pdf

7 Anhang

7.1 Deutsche Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich dem heute fast vergessenen christlichen Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966). Die Zeit seiner Tätigkeit war vorwiegend durch eine zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, die Säkularisierung und natürlich durch die beiden Weltkriege gekennzeichnet. Foerster versuchte diese Jahrzehnte hindurch Impulse für eine Pädagogik zu geben, die den Menschen wieder als Ganzes wahrnahm und er setzte sich immerzu für eine Erziehung zum Frieden ein – und all das begründete er stets mit christlichen Argumenten. Er ging hierzu von einem christlichen Ordnungsbild aus, in dem alles einen von Gott zugeteilten festen Platz habe.

Foersters Werk ist sehr vielseitig – eben weil er den Mensch in allen seinen Aspekten wahrzunehmen versucht, ist auch sein pädagogisches Denken sehr facettenreich. Die „eine“ Pädagogik Foersters gibt es demnach nicht. Dennoch wurde in dieser Diplomarbeit versucht, in sein pädagogisches Anliegen einzuführen: Anhand wiederkehrender Elemente und unter Zuhilfenahme der Sekundärliteratur wurden seine Arbeitsweise sowie die wichtigsten Ziele und Ebenen seiner Pädagogik herausgearbeitet. Die wohl wichtigste Komponente dieser ist bei Foerster die Charakterbildung.

Darauf aufbauend wurden acht seiner Monographien sowie ein verschriftlichter Vortrag auf deren friedenspädagogische Aspekte hin analysiert. Es hat sich gezeigt, dass Foersters Pädagogik bereits in seinen frühen Werken kurz nach 1900 das Ziel des Friedens verfolgten. Über die Jahrzehnte jedoch, wurden seine Bemühungen in diese Richtung expliziter.

Erziehung zum Frieden gibt es für Foerster auf mehreren Ebenen: persönlich/individuell, Frieden zu den Mitmenschen, Frieden zwischen Staaten, Frieden zu Gott. Friedensbemühungen auf allen diesen Ebenen sind wichtig und notwendig, doch „ewiger“ Friede bzw. Weltfrieden ist seiner Ansicht letztlich nur möglich, wenn alle Menschen Frieden mit Gott schließen.

7.2 Abstract

The diploma thesis focuses on Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), an unfortunately almost forgotten educator. His time was characterized by an increasing globalization of the economy, by secularization and above all by the impact of the two World Wars. Throughout these decades, Foerster attempted to give impulses for a new theory of education, which was characterized by a renewed interest in viewing man as a unified whole. At the same time, Foerster always championed an education towards peace. In addition, he constantly tried to support all of his educational ideas with arguments inspired by Christian belief. In this matter, Foerster's point of departure was a Christian image of order, in which everything had its proper place assigned by God.

Foerster's work is multi-faceted. As he tries to think of men in all their aspects, his thinking as an educator is consequently also very manifold. That means that one cannot identify "the" theory of education of Foerster. Nevertheless, this diploma thesis attempts to introduce the reader to his educational concerns: based on recurring elements and with the aid of insights gained from secondary literature, his methodology, as well as the most important goals and levels of his theory of education will be elaborated. Probably the most important component of his theory is character building.

Based on these preliminary results, eight of his monographs as well as one transcribed lecture are analyzed regarding aspects of peace education. It has turned out that Foerster's theory of education already had peace as its ultimate goal in his early works composed near the turn of the 20th century. However, his efforts towards this goal were voiced more and more explicitly with time.

Peace education can take place on several levels for Foerster: on a personal or individual level, concerning peace with one's fellow human beings, peace between the nations and peace with God. Peace efforts on all these levels are important and necessary, but 'eternal' peace or world peace is, in his opinion, ultimately and only possible if all humankind makes peace with God.

7.3 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Romana Schusser
Geburtsdatum: 10. September 1986
Geburtsort: St. Veit a.d. Glan
Religionsbekenntnis: Evangelisch A.B.
Staatsbürgerschaft: Österreich
Email: a0507756@unet.univie.ac.at

Bildungslaufbahn

1993 bis 1997 Volksschule III in Feldkirchen/Kärnten
1997 bis 2005 BRG Feldkirchen/Kärnten mit musisch-kreativem Schwerpunkt
2005 Matura
Seit 2005 Lehramtsstudium an der Universität Wien mit den Unterrichtsfächern Evangelische Religion und Englisch
Seit 2009 Universitätslehrgang Ethik

Bisherige Arbeitserfahrungen

- Studienassistentin im SoSe 2009, WiSe 2009/2010 sowie SoSe 2012 am Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien
- Studienassistentin im WiSe 2010/2011 am Institut für Neutestamentliche Wissenschaft an der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien
- Studentische Mitarbeiterin in der Fachbibliothek Katholische und Evangelische Theologie WiSe 2011/2012
- Ferienbetreuung von Kindern und Jugendlichen bei den Wiener Kinderfreunden und der Wiener Jugenderholung seit 2008
- Sondervertragslehrerin für Evangelische Religion am BORG Hegelgasse 12 seit September 2012

Weiteres Engagement:

2008 bis 2011	Ehrenamtliche Mitarbeiterin der Evangelischen Jugend Österreich im Bereich der Kinderkirche
2008-2012	Ehrenamtliche Mitarbeiterin und zeitweise Mandatarin in der Fakultätsvertretung Evangelische Theologie
Seit 2011	Ehrenamtliche Mitarbeiterin der Evangelischen Jugend Österreich im Bereich KonfirmandInnenarbeit und Jugendarbeit