

Helmwart Hierdeis

»Fried', wo bist so lang geblieben?« –
Überlegungen zur Friedenserziehung

Im Jahr 1642, also kurz vor dem Ende des Dreißigjährigen Krieges, erschien in Nürnberg unter dem Titel »Musikalische Friedensseufzer« eine Sammlung von Liedern, darunter ein vierstimmiger Satz des Nürnberger Komponisten Erasmus Kindermann. Er hat folgenden Wortlaut:

Fried', wo bist so lang geblieben,
ach, wir selbst haben dich
leider so elendiglich
von uns in die Fern' getrieben.
Komm doch wieder zu uns her,
denn der Krieg fällt uns so schwer.

Ehe wir dann recht erwogen,
was du für ein edler Schatz,
gaben wir dir wenig Platz,
haben deiner wenig pflogen.
Jetztund da du von uns bist,
wissen wir, was Unfried' ist.

Reicher Gott von Gut und Gaben,
sieh doch unser Elend an.
Zwar wir haben Unrecht g'tan,
daß wir so gesündigt haben,
aber Herr, straf deine Knecht
mit Genad und nicht nach Recht.

Jesu Christe, sieh die Deinen,
die du selber hast erkauf't,
wie sie werden ausgerauf't.
Laß uns deine Gnad' anschauen
und verleihe Fried' im Land,
Glück und Heil in allem Stand.¹

In unserem Zusammenhang ist der Text in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert:

1. Er bringt das Eingeständnis des eigenen Anteils am Unfrieden, am Krieg zum Vorschein (« . . . ach, wie selbst haben dich . . .»; » . . . gaben wir dir wenig Platz . . .»; » . . . haben deiner wenig pflogen . . .»; »Ehe wir dann recht erwogen, was du für ein edler Schatz . . .«). Er wird nicht als irgendein Schicksal, sondern als Unrecht angesehen, als Sünde, als persönliche Schuld. Es handelt sich hier um ein individualisierendes Friedens- und Kriegsverständnis: Frieden in diesem Sinne entsteht, wenn alle Menschen sich friedfertig verhalten, Krieg dagegen, wenn die je einzelnen nicht friedlich sind. »Der Friede beginnt im eigenen Haus«, sagt Karl *Jaspers* 1958 bei seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels.² Also beginnt offenbar auch der Krieg dort. Was der Dichter des Liedes unter Frieden versteht, spiegelt demnach nicht nur eine weit zurückliegende Auffassung wider.

2. »Frieden« meint im Lied die Abwesenheit von Krieg. Eine solche Auffassung wird heute als negatives Friedensverständnis angesehen, weil sie nichts über die Qualität nichtkriegerischer Verhältnisse verrät.

3. Der Krieg ist nicht nur die gleichsam natürliche Konsequenz aus mangelnder individueller Friedfertigkeit, sondern zusätzlich Strafe Gottes. Den sündigenden Menschen entfällt der Friede im Moment der Sünde. Die Entzweiung der Menschen untereinander ist Unfriede mit Gott.

4. Um den Frieden wiederzugewinnen, ist der Mensch auf Gott angewiesen. Die Konsequenzen seiner Verfehlung sind so weit über ihn hinausgewachsen, daß er sie aus eigener Kraft nicht mehr rückgängig machen kann. Da hilft nur noch das Gebet: Gott soll Gnade vor Recht ergehen lassen; er soll seine Knechte nicht strafen; Christus soll sich an sein Opfer für die Menschen erinnern und es nicht zulassen, daß sie so sehr »ausgerauft« werden; er soll Frieden, Glück und Heil verleihen. Der katholische Dichter Reinhold *Schneider* schreibt wenige Jahre nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten ein Sonett, das mit den Worten beginnt: »Allein den Betern kann es noch gelingen, das Schwert ob unsern Häuptern aufzuhalten.«³ Das Lied aus dem Dreißigjährigen Krieg ist also auch in dieser Hinsicht nicht nur historisch zu begreifen.

5. Kindermanns Lied ist ein »unaufgeklärtes« Lied. Es enthält keinen Hinweis auf kausale Zusammenhänge. Daß in Form des »Wir« der Mensch

im allgemeinen bzw. jener Mensch angesprochen wird, an den das Lied sich wendet oder den es gebethaft einschließt, ist kein Widerspruch dazu. Im Gebet selber bekundet der Dichter seine Unfähigkeit, durch Handeln eine Besserung der Situation zu bewirken. Er signalisiert seine Ohnmacht, in die Geschichte einzugreifen. Gott muß für ihn handeln.

Der Text steht für ein Bewußtsein, das auch heute noch verbreitet ist: Krieg und Frieden werden irgendwo gemacht: von weltlichen Mächten, von Regierungen, von Revolutionären, oder sie sind Äußerungen eines Schicksals, einer Vorsehung, eines Gottes. Wir durchschauen sie nicht, wir haben sie als fremde Verfügung über uns oder als Gnade hinzunehmen. Ein solches Bewußtsein war in früheren Jahrhunderten durch die Religion, wenn vielleicht nicht immer erzeugt, so doch jederzeit verstärkt worden. Ansonsten war über Jahrtausende hinweg das Schicksal des einzelnen und seines Lebenskreises an die Entschlüsse oder an die Willkür einer sich ihm gegenüber niemals rechtfertigenden Herrschaft gebunden. Nicht umsonst bemerkt Karl Marx noch im 19. Jahrhundert, der Mensch müsse sich religiös und politisch emanzipieren,⁴ d. h. seine eigene Handlungsmächtigkeit wahrnehmen, sich zur Verbesserung seines Schicksals nicht mehr auf irgendwelche überirdischen oder irdischen Mächte verlassen. Zwar meint er mit »dem Menschen« vor allem das Proletariat, aber eigentlich wandelt er mit diesem Emanzipationsaufruf nur das »Sapere aude« der Aufklärung ab, das an alle noch Unmündigen gerichtet war.⁵

Der Text steht auch für ein Denken, dem die Dialektik von eigenem Handeln und gesamtgesellschaftlichen Vorgängen weitgehend verborgen ist. »Ach wir selbst haben dich / leider so elendiglich / von uns in die Fern' getrieben« – das drückt ein diffuses Schuldbewußtsein aus, vielleicht ein Bewußtsein vom eigenen Anteil an einem Klima der Aggressivität und Intoleranz, aber der Satz artikuliert kaum eine Mitschuld an politischen Vorgängen, die zum massenhaften Töten führen. Viele Menschen sind auch heute noch nicht über ein solches Denken hinausgekommen. Überhaupt ist der nachwachsenden Generation eine realistische Einschätzung der eigenen Handlungsfolgen nur sehr schwer beizubringen.

Das Lied soll Ausgangspunkt für einige friedenspädagogische Überlegungen sein:

In der Pädagogik ist die Erkenntnis, daß Frieden und Erziehung etwas miteinander zu tun haben könnten, noch nicht alt. In den frühen 50er Jahren ging die sogenannte Friedenserziehung davon aus, daß – nach der Präambel der UNESCO – Kriege im Geiste des Menschen entstehen und daß daher im Geiste des Menschen auch die Werke zur Verteidigung des Friedens errichtet werden müssen.⁶ Das führte zu Untersuchungen z. B. in den USA über Vorurteile, nationale Stereotype usw. Schon 1917 hatte der deutsche Pädagoge Friedrich Wilhelm *Foerster* geschrieben, daß die Erziehung zum Frieden »die eigentliche Antwort der Erziehungswissenschaft auf die Katastrophe des Weltkriegs sein müsse«.⁷ Er erklärte den Krieg als Folge des allgemeinen Egoismus der Menschheit; ihm wäre durch eine sittlich-religiöse Erziehung zu begegnen.⁸ (Zu diesem Zeitpunkt hatte *Foerster* bereits seinen Münchner Lehrstuhl wegen pazifistischer Äußerungen verloren.) In ähnlicher Weise sah die Friedenserziehung in den 50er Jahren ihre Hauptaufgabe im Appell an das persönliche Gewissen. In den 60er Jahren stand die Einübung in Partnerschaft, Kooperation und Solidarität im Vordergrund. Die Bemühungen hatten gleichfalls den einzelnen und die Kleingruppe im Auge. Mit dem Ende der 60er Jahre begann die sogenannte »kritische Friedensforschung« (»kritisch« in Anlehnung an die kritische Theorie der Frankfurter Schule) mit einer veränderten Analyse des Komplexes Krieg und Frieden. Dieter *Senghaas* machte z. B. den Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Aggressionen deutlich. Er verwies auf die von Machtgruppen mit Hilfe von Propaganda sowie mit politischen und militärischen Aktionen gegen erklärte Feinde organisierte Friedlosigkeit im inner- und zwischenstaatlichen Bereich. Durch sie sei die kollektive Psyche auf politisch kalkulierte Weise in ein Bewußtsein der Friedlosigkeit geraten und habe die Mitglieder der Gesellschaft geneigt gemacht, »friedenssichernde Maßnahmen« zu unterstützen.⁹

Die friedenspädagogischen Ansätze dieser Herkunft wandten sich von der Dichotomie Krieg-Frieden ab und konzentrierten sich auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Friedlosigkeit. Die Erziehungsvorschläge gingen dahin, die Befähigung zur Gesellschaftsanalyse und -kritik und zum politischen Handeln anzubahnen. Appelle an das Gewissen spielten keine Rolle mehr.

Friedenspädagogik als sozialwissenschaftliche Disziplin greift heute auf die Forschungsergebnisse aller einschlägigen Wissenschaften (besonders der

Human-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) zurück. Sie analysiert auf dieser Basis vor allem jene Bedingungen beim Individuum und in der sozialen Welt, die der Erfahrung von Frieden und dem Erlernen der Friedensfähigkeit entgegenstehen. Sie versucht ferner (unter Berücksichtigung der gegenseitigen Verflechtung anthropogener und soziokultureller Faktoren), Veränderungen in der Struktur der »Erziehungswirklichkeit« sowie die Möglichkeiten und Grenzen individueller Einstellungs- und Verhaltensänderungen in Richtung auf Frieden ausfindig zu machen und sie in Handlungsvorschläge umzusetzen (z. B. in Form von Curricula, von Modellen für Konfliktregelung oder von Konzepten für die Auslösung von Betroffenheit).¹⁰

2.

Was den Friedensbegriff angeht, so hat der norwegische Wirtschaftswissenschaftler und Friedensforscher Johan *Galtung* zu Beginn der 70er Jahre eine wichtige Klärung und Erweiterung herbeigeführt. *Galtung* bestimmt Frieden zum einen *negativ* als Abwesenheit von individueller, kollektiver und struktureller Gewalt, zum andern *positiv* als Prinzip nationaler Konfliktregelung. »Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflußt werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.«¹¹

An dieser Begriffsbestimmung ist einmal bedeutsam, daß *Galtung* Unfrieden nicht einfach mehr mit Krieg gleichsetzt, sondern daß er den Blick auf die Mehrdimensionalität von Gewalt lenkt: Gewalt kann sowohl von Personen als auch von Kollektiven, als auch von Strukturen ausgehen. Da die von ihm vorgenommene Differenzierung für die Theorie vom Frieden und für die friedenspädagogischen Entwürfe der Folgezeit wirksam wird, soll ihr Kern wörtlich wiedergegeben werden:

»Den Typ von Gewalt, bei dem es einen Akteur gibt, bezeichnen wir als *personale* oder *direkte* Gewalt: die Gewalt ohne einen Akteur als *strukturelle* oder *indirekte* Gewalt. In beiden Fällen können Individuen im doppelten Sinne der Wörter getötet oder verstümmelt, geschlagen oder verletzt und durch den strategischen Einsatz von Zuckerbrot und Peitsche manipuliert werden. Aber während diese Konsequenzen im ersten Fall auf konkrete

Personen als Akteure zurückzuführen sind, ist das im zweiten Fall unmöglich geworden: Hier tritt niemand in Erscheinung, der einem anderen direkt Schaden zufügen könnte; die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen . . .

Entscheidend ist dabei folgendes: Wenn Menschen in einer Zeit verhungern, in der dies objektiv vermeidbar ist, dann wird Gewalt ausgeübt, gleichgültig, ob eine klare Subjekt-Objekt-Beziehung vorliegt (wie z. B. früher bei einer Belagerung), oder auch dann, wenn keine solche eindeutige Beziehung existiert (wie beispielsweise bei der Art der Organisation der Weltwirtschaftsbeziehungen heute). Wir haben eine doppelte Unterscheidung getroffen, indem wir jeweils die Wortpaare personal/strukturell und direkt/indirekt verwendeten. Gewalt mit einer klaren Subjekt-Objekt-Beziehung ist manifest, weil sie als Aktion sichtbar ist. Sie entspricht unseren Vorstellungen von dem, was ein *Drama* ist, und sie ist personal, weil Personen da sind, die Gewalt anwenden. Sie ist leicht zu verstehen und zu verbalisieren, weil sie dieselbe Struktur hat wie die elementaren Sätze in den (zumindest indo-europäischen) *Sprachen*: Subjekt – Verb – Objekt, wobei sowohl das Subjekt als auch das Objekt Personen sind. Gewalt ohne diese Beziehung ist strukturell, in die Struktur eingebaut. Wenn also ein Ehemann seine Ehefrau schlägt, dann ist das ein klarer Fall von personaler Gewalt; wenn aber eine Million Ehemänner eine Million Ehefrauen in Unwissenheit halten, dann ist das strukturelle Gewalt. Ebenso ist in einer Gesellschaft, in der die Lebenserwartung der Oberschicht doppelt so hoch ist wie die der Unterschicht, Gewalt manifest, auch wenn keine konkreten Akteure sichtbar sind, die direkt gegen andere vorgehen, wie etwa im Fall der Tötung eines Menschen durch einen anderen.«¹²

Bedeutsam ist ferner, daß *Galtung* nicht von einem statischen Friedens- oder Gerechtigkeitsbild ausgeht, sondern Dynamik, Unvollkommenheit und Konflikt voraussetzt.¹³ Nachdrücklich wendet er sich gegen die »Grundüberzeugung unserer Kultur«, »daß Konflikt *etwas Schlechtes sei*, etwas, vor dem man davonlaufen müsse«.¹⁴ Konflikte seien vielmehr der selbstverständliche Ausdruck einer auch fruchtbaren »*Inkompatibilität zwischen Zielsetzungen oder Wertvorstellungen von Akteuren in einem Gesellschaftssystem*«.¹⁵

Galtung schließt hierbei, ohne das ausdrücklich zu erwähnen, an eine Diskussion aus den 50er und 60er Jahren darüber an, ob Harmonie oder

Konflikt der gesellschaftliche Normalfall wären. Talcott *Parsons* war davon ausgegangen, daß Gesellschaften und gesellschaftliche Untergruppen durch gemeinsame Wertüberzeugungen zusammengehalten würden und daß es demnach die Aufgabe der Sozialisation wäre, die nachwachsende Generation in dieses Wertsystem einzufügen.¹⁶ Ralph *Dahrendorf* wies seinerzeit diese Auffassung zurück: Was *Parsons* als das Normale ansehe, wäre eher der »pathologische Sonderfall des sozialen Lebens«. ¹⁷ Dieser Auffassung schloß sich 1968 Jürgen *Habermas* von einer anderen Warte aus fast wortgleich an. Er wies insbesondere darauf hin, daß die strukturfunktionale Theorie von *Parsons* völlig übersehe, mit welchem Ausmaß an Sanktionen die nachwachsende Generation auf das vorgegebene Interaktionssystem festgelegt werde.¹⁸ In diesem Zusammenhang ist auch die Grundannahme des Symbolischen Interaktionismus von Bedeutung, daß Individuen in der Gesellschaft überwiegend auf undeutliche und wechselnde Erwartungen stoßen, die sich nicht mit ihren Bedürfnisdispositionen decken. Sie müssen daher lernen, sich mit ihren Interaktionspartnern auf die anzuwendenden Normen zu einigen.¹⁹ Solche Einigungen besagen in der Regel nicht, daß die Bedürfnisse genau und dauerhaft aufeinander abgestimmt werden; sie laufen vielmehr auf Kompromisse hinaus.²⁰ Der *Galtung*sche »Konflikt als Lebensform«²¹ hat nur eine lebensrettende Konsequenz: die »rationale Konfliktregelung«. ²² *Frieden in diesem Sinne ist ein permanenter Balanceakt von Individuen, Gruppen und Gesellschaften.*

3.

Das Ziel der Friedenserziehung läßt sich formal so bestimmen: Menschen sollen für den Frieden im genannten Sinne disponiert werden und Gelegenheit erhalten, die dafür notwendigen Qualifikationen zu erwerben. Das erfordert pädagogisches Verhalten und Handeln einerseits und Lernen andererseits auf der *emotional-affektiven*, auf der *rational-kognitiven* und auf der *pragmatischen* Ebene.

Auf der *emotional-affektiven* Ebene geht es

- um den Erwerb von Einstellungen, Werturteilen und um Sensibilität z. B. im Hinblick auf Unrecht, Leid, Schmerz, Gewalt und Not, denen andere Menschen, auch fernerstehende, ausgesetzt sind;
- um das Gefühl für Gewalthandeln als unmoralisches Handeln;

- um Sensibilität für die Bedürfnisse anderer;
- um die Bereitschaft, die Motive anderer zu erkunden;
- um den Mut, für die Belange anderer einzutreten;
- um die Fähigkeit, ohne sichernde Ideologien auszukommen;
- um die Fähigkeit, in mehrdeutigen Situationen zu leben und unvollkommene Verhältnisse ertragen zu können;
- um die Fähigkeit, sich für Fremdes zu öffnen, darauf zuzugehen und es nicht nur theoretisch zur Kenntnis zu nehmen usw.²³

Diese affektiv-emotionalen Qualifikationen sind an die Ich-Stärke des Individuums gebunden. Die Ich-Schwäche führt bekanntermaßen zu erhöhter Suggestibilität und zu Hemmungen der Intelligenz, damit zu einer Verminderung der Realitätsprüfung und zu einer Affektsteigerung.²⁴ Sie wirkt demnach dem Erwerb der genannten Qualifikationen direkt entgegen. Grundvoraussetzung für eine Friedenserziehung, die ja an eine Überwindung der Selbstbezogenheit und auf die Differenzierung und Erweiterung des Altruismus hinausläuft, wäre demnach ein – das mag eine theoretische Binsenweisheit sein, aber die Praxis kümmert das wenig – positiv getöntes, angstfreies, verstärkendes Erziehungsklima, und zwar nicht nur in der Familie.

Auf der *rational-kognitiven* Ebene geht es um den Erwerb von Wissen, Einsicht und Urteilsfähigkeit z. B. im Hinblick auf

- Krieg, materielle Not, Ausbeutung und Unterdrückung als Symptome der Friedlosigkeit;
- Gewaltformen und ihre Deutungen innerhalb der Gesellschaft (in diesem Zusammenhang sei auf die »Zehn Thesen zur Aggressivität und Gewalt« von Friedrich Hacker verwiesen, besonders auf seine Kritik an der hinter der modernen Verwaltungsroutine verborgenen Gewalt und an der Stimulation zur Gewalt durch die Massenmedien²⁵);
- die Funktion des Vorurteils für die Rechtfertigung von Gewalt gegen Menschen;
- die Bedeutung von Ideologien für die Entstehung von Freund-Feind-Schemata;
- Frieden als Zustand unvollkommener Gerechtigkeit;
- Strategien gewaltloser Konfliktlösung.

Auf der *pragmatischen* Ebene geht es um den Erwerb von Handlungsbereitschaften und -fähigkeiten im Hinblick auf

- die rationale Bewältigung von Konflikten in Klein- und Großgruppen;
- die Teilnahme an Diskursen;

- die Fähigkeit zur Deutung von Symbolen;
- die Bekämpfung von sozialen Ungerechtigkeiten;
- das Ertragen anderer Denk- und Handlungsformen und – im Falle ihrer Gefährdung – zu deren Verteidigung (aktive Toleranz);
- zur Vertretung eigener Interessen;
- zur Kritik und notfalls zum Widerstand gegen ungerechtfertigte Herrschaftsansprüche.

4.

Wenn Frieden im Abbau von Gewalt besteht, dann sind die pädagogischen Interaktionen ständig danach zu befragen, inwieweit sie noch unnötiger- oder ungerechtfertigterweise asymmetrisch sind. Unter der Annahme, daß asymmetrische Erziehungsverhältnisse in mehr oder weniger deutlicher Form Gewaltverhältnisse darstellen und daher Barrieren auf dem Weg zum Frieden bilden, richten sich Kritik und Veränderungsabsichten der Friedenspädagogik auch auf die gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen. Die Gewaltverhältnisse in der Gesellschaft (auch in den Erziehungsinstitutionen) sowie der sie legitimierende »Überbau« stellen zwar Erschwernisse für die Friedenspraxis und das Friedenlernen im Mikrobereich dar, sie können aber nicht einfach als Alibi für dort ausbleibende (pädagogische) Friedensbemühungen herangezogen werden.

Die Befriedung der Gesellschaft kann niemals allein auf dem Weg über Erziehung erreicht werden, weil Erziehung sich in erster Linie an die Individuen wendet. Sein Engagement für Friedenspädagogik als Wissenschaft und wissenschaftsgeleitetes Handeln enthebt weder den Erziehungswissenschaftler noch den Praktiker seiner Verpflichtung, in der Öffentlichkeit für den Frieden einzutreten: durch sein Beispiel an Aggressionslosigkeit, Diskursfähigkeit und Toleranz sowie durch Aufklärung und friedenspolitisches Handeln.

Anmerkungen

- ¹ *Erasmus Kindermann* (1616–1655) war Schüler von *Johannes Staden* (1581–1634) und Organist an St. Ägidien in Nürnberg. Fundort des Satzes: *Walther Lipphardt*, Hrsg.: *Gesellige Zeit, Liederbuch für gemischten Chor*. 1. Teil. Kassel und Basel 1976, S. 122.
- ² *Karl Jaspers*: *Wahrheit, Freiheit und Friede*. München 1958, S. 11.
- ³ *Reinhold Schneider*: *Allein den Betern* (1936). Aus: *Die Sonette von Leben und Zeit, dem Glauben und der Geschichte*. Köln 1954, S. 86.
- ⁴ *Karl Marx*: *Zur Judenfrage*. (Aus den deutsch-französischen Jahrbüchern 1843/44). In: *Siegfried Landshut*, Hrsg.: *Karl Marx. Frühschriften*. Stuttgart 1953, S. 183 ff.
- ⁵ *Immanuel Kant*: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1783). In: *W. Weischedel*: *Immanuel Kant: Werke in 6 Bänden*. Bd. VI. Darmstadt 1964, S. 53 ff.
- ⁶ Die Formulierung wird dem englischen Außenminister *Clement Atlee* zugeschrieben. Zit. n. *Hartmut von Hentig*: *Erziehung zum Frieden*. In: *Friedebert Lorenz*, Hrsg.: *Frieden. Vorlesungen auf dem 13. Deutschen Evangelischen Kirchentag Hannover 1967*. Stuttgart, Berlin ²1968, S. 21.
- ⁷ Zit. n. *Walter Tröger*: *Lernziel Frieden*. In: *Christel Küpper*. Hrsg.: *Friedenserziehung. Eine Einführung*. Opladen 1979, S. 62.
- ⁸ ebd.
- ⁹ Vgl. *Dieter Senghaas*: *Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt*. In: *Hermann Röhrs*, Hrsg.: *Friedenspädagogik*. Frankfurt 1970, S. 160; vgl. ders.: *Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit*. In: *Ekkehart Krippendorf*, Hrsg.: *Friedensforschung*. Köln, Berlin ²1970, S. 217 ff.
- ¹⁰ Vgl. *Bernhard Claußen*: *Zur Didaktik der Friedenserziehung*. In: *Christel Küpper*, Hrsg. a. a. O., S. 111 ff.
- ¹¹ *Johan Galtung*: *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek 1975, S. 9.
- ¹² a. a. O., S. 12/13.
- ¹³ a. a. O., S. 108.
- ¹⁴ a. a. O., S. 110.
- ¹⁵ ebd.
- ¹⁶ *Talcott Parsons*: *The Social System*. New York 1951. Ders.: *Zur Theorie sozialer Systeme*, hrsg. v. *Stefan Jensen*. Opladen 1976.
- ¹⁷ *Ralph Dahrendorf*: *Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie*. In: ders.: *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München 1961. S. 80 f.
- ¹⁸ *Jürgen Habermas*: *Thesen zur Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung* (Raubdruck) 1968, S. 10.
- ¹⁹ Vgl. dazu die immer noch lesenswerte Darstellung von *Lothar Krappmann*: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Sozialisationsprozessen*. Stuttgart ³1976.
- ²⁰ Vgl. ebd.
- ²¹ *Johan Galtung*, a. a. O., S. 108 ff.
- ²² a. a. O., S. 110 ff.

²³ Dieter Senghaas, a. a. O.

²⁴ a. a. O.

²⁵ Vgl. *Friedrich Hacker: Zehn Thesen zur Aggressivität und Gewalt*. In: *H. O. Franco Rest*, Hrsg.: *Waffenlos zwischen den Fronten. Die Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwirklichung*. Graz, Wien, Köln 1971, S. 154 ff.

Literatur

- Claußen, B.: *Zur Didaktik der Friedenserziehung*. In: Küpper, Chr., Hrsg.: *Friedenserziehung. Eine Einführung*. Opladen 1979.
- Dahrendorf, R.: *Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie*. In: ders.: *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München 1961.
- Galtung, J.: *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek 1975.
- Habermas, J.: *Thesen zur Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung* (Raubdruck) 1968.
- Hacker, F.: *Zehn Thesen zur Aggressivität und Gewalt*. In: Rest, H. O. F., Hrsg.: *Waffenlos zwischen den Fronten. Die Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwirklichung*. Graz, Wien, Köln 1971.
- Hentig, H. von: *Erziehung zum Frieden*. In: Lorenz, F., Hrsg.: *Frieden. Vorlesungen auf dem 13. Deutschen Evangelischen Kirchentag 1967*. Stuttgart, Berlin 1968.
- Jaspers, K.: *Wahrheit, Freiheit und Friede*. München 1958.
- Kant, I.: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783)*. In: Weischedel, W.: *Immanuel Kant: Werke in 6 Bänden. Bd. VI*. Darmstadt 1964, S. 53 ff.
- Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Sozialisationsprozessen*. Stuttgart, 3. Aufl. 1973, Küpper, Chr., Hrsg.: *Friedenserziehung. Eine Einführung*. Opladen 1979.
- Lippardt, W., Hrsg.: *Gesellige Zeit. Liederbuch für gemischten Chor. 1. Teil*. Kassel und Basel 1976.
- Marx, K.: *Zur Judenfrage. (Aus den deutsch-französischen Jahrbüchern 1843/44)*. In: Lands-hut, S., Hrsg.: *Karl Marx. Frühschriften*. Stuttgart 1953.
- Parsons, T.: *The Social System*. New York 1951.
- Parsons, T.: *Zur Theorie sozialer Systeme*, hrsg. v. Jensen, S. Opladen 1976.
- Schneider, R.: *Die Sonette von Leben und Zeit, dem Glauben und der Geschichte*. Köln 1954.
- Senghaas, D.: *Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt*. In: Röhrs, H., Hrsg.: *Friedenspädagogik* 1970.
- Senghaas, D.: *Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit*. In: Krippendorf, E., Hrsg.: *Friedensforschung*. Köln, Berlin 1970.

Der obenstehende Beitrag erschien zuerst in: Ortner, A., Ortner, U. J., Hrsg.: *Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge*. Donauwörth 1990, S. 63 ff.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1992

Band/Volume: [1992](#)

Autor(en)/Author(s): Hierdeis Helmwart

Artikel/Article: ["Fried, wo bist so lang geblieben?" - Überlegungen zur Friedenserziehung 83-93](#)