

Karl Neumann

**Frieden als Lebenseinigung - Friedenspädagogik als hidden curriculum in
Friedrich Fröbels Menschenerziehung**

**Peace as Unification of Life - peace building as hidden curriculum in
Froebel`s Education of Man**

1. Globale Anerkennung des Friedens - Anspruch und Wirklichkeit in der Weltpolitik

Die Entscheidung, die diesjährige, achte Konferenz der International Froebel Society, in Verbindung mit der Jahrestagung der japanischen Pestalozzi-Fröbel-Gesellschaft, unter das Thema „Education for peace: Froebelian contributions at global and local level“ zu stellen und Hiroshima als Konferenzort auszuwählen, kann man geradezu als Glücksgriff begrüßen. Denn gibt es angesichts der sich gegenwärtig immer chaotischer zuspitzenden Weltlage und der immer schwächer werdenden globalen Autorität, die steigende Anzahl bewaffneter Konflikte und Migrantenströme friedlich im Zaum zu halten, für die Pädagogik ein aktuell wichtigeres Thema als ihre Stellungnahme zur Friedensfrage? Und kann es einen geeigneteren Ort geben für eine solche Stellungnahme als Hiroshima?

Diese rhetorischen Fragen zu stellen, fällt gewiss viel leichter als eine wohlbegründete Antwort darauf auch nur zu versuchen. Denn das Dilemma, unter dem die Friedenserziehung seit ihrem Entstehen um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert steht, dem Dilemma nämlich, zum Frieden in einer friedlosen Welt erziehen zu wollen, scheint sich in der gegenwärtigen weltpolitischen Situation noch zuzuschärfen. Sucht Friedenserziehung gar eine Lösung für ein prinzipiell unlösbares Problem? Schon 2009 hat Eric Hobsbawm, der in einer brillanten Analyse seiner historischen Turbulenzen das 20. Jahrhundert als „Zeitalter der Extreme“ (1995) charakterisiert hatte, in einem Sammelband von Aufsätzen zu „Globalisierung, Demokratie und Terrorismus“ die in der Politik wieder die Vorherrschaft erlangende Tendenz, nationale Wege zur Lösung weltweiter Probleme einzuschlagen, als unzureichend kritisiert. Denn bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeichnete sich ab, dass die Kräfte der Globalisierung zukünftig das Gesicht der Welt prägen würden. Die Politik, international wie national, hat sich jedoch diesem Trend gegenüber paradoxerweise zunehmend zurückhaltend gezeigt.

Während Wirtschaft, Kultur und Konsum weltweiten Konvergenztendenzen unterworfen sind, entzieht sich Politik gleichsam diesem Sog. Tendenziell triumphieren inzwischen sogar in wachsendem Rahmen national eingehegte Lösungen über transnationale Arrangements (vgl. Jani 2010). Beispielsweise haben die USA unter konservativer Führung schon während der Regierung Georg W. Bushs angesichts der Verschiebung angestammter Wachstumsregionen in Asien und angesichts des Terrorschocks vom 12. September 2001 ihren Anspruch

als Führungsmacht mit imperialer Geste als „Pax americana“ proklamiert, immerhin noch auf der Grundlage der sog. westlichen Wertegemeinschaft. Dieser Anspruch ist vom derzeitigen Präsidenten Donald Trump inzwischen radikal-nationalistisch reduziert auf die erklärte Machtpolitik eines „America first“.

Wenn es um das Thema „Frieden“ geht, ist immer wieder auf die epochale Wende in der Theorie zur Friedenspolitik hingewiesen worden, die Immanuel Kant mit seiner moralphilosophisch ausgerichteten Abhandlung „Zum Ewigen Frieden“ (1795) ausgelöst hat. Otfried Höffe (1995) hat diese Wirkung bis in die jüngste Geschichte im Detail nachgezeichnet. Den Anlass für die Gründung der Vereinten Nationen (1945) gab bekanntlich die „Geißel des Krieges“, die, wie es zu Beginn der Charta der Vereinten Nationen heißt, „zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat“. Damals realisierten die Vereinten Nationen, was Kant sich für eine ferne Zukunft erhoffte: eine globale Anerkennung. Der Charta der Vereinten Nationen liegt eine Verfassungsurkunde zugrunde, deren Prinzipien sich wie eine juristische Ausformulierung Kantischer Gedanken lesen. Die Weltorganisation darf sich also rühmen, rechtsmoralische Grundsätze als ihre Basis anzuerkennen. Sie steht so erklärtermaßen nicht mehr auf dem Boden des klassischen Völkerrechts von Grotius, des Kriegs-Völkerrechts, sondern dem des neuen Völkerrechts von Kant, des Friedens-Völkerrechts.

Die Vereinten Nationen haben bei der Kodifizierung des Völkerrechts und mit den internationalen Pakten in Sachen Menschenrechte zweifellos in erheblichem Maße friedenssichernde Erfolge vorzuweisen, den eigentlichen Zweck, die Ächtung des Krieges, aber bisher nicht im Entferntesten erreicht. Für eine systematische Ächtung des Krieges fehlt offensichtlich der politische Wille. Stattdessen lässt sich, jetzt mit den Worten Kants, „im freien Verhältnis der Völker“, jene „Bösartigkeit der menschlichen Natur“ (Ak. Ausg., 355) feststellen, die in der Nichtbereitschaft zur „unmittelbaren Achtung fürs Recht“ besteht (Ak. Ausg., 375f.), und allzu häufig lässt sich „diese Bösartigkeit“, wie Kant sagt, „unverhohlen blicken“. Ist im intranationalen Bereich Rechtssicherheit in vielen Fällen garantiert, ist dies im internationalen Bereich viel weniger der Fall. Insofern befindet sich, wie Höffe resumierte, die „Welt noch im Mittelalter“; wie damals gibt es Feudalherren, die weit mächtiger „als die Zentralgewalt sind“. Immer wieder kommt es zu einer „Umkehrung der moralischen Politik“, die Moral wird sogar – so z.B. in vielen UN-Resolutionen – „für politische Zwecke instrumentalisiert“ (Höffe 1995, 253).

2. Friedenssicherung als epochales Schlüsselproblem - Erziehung für eine Kultur des Friedens in einer friedlosen Welt

Welche Chancen bleiben angesichts dieser zugegeben sehr summarisch skizzierten aktuellen Faktenlage der Friedenspädagogik für ihr dilemmatisches Ziel, in einer friedlosen Welt zum Frieden zu erziehen? Angesichts der derzeitigen Weltlage gibt es geradezu ein Überangebot von „Lernmodellen der Unfriedlichkeit in der Realität“ (Nicklas, Ostermann 1986, 441), z.B. im politisch-praktischen Umgang mit Flüchtlingen, zumal Kindern und Frauen, ihrer

(Nicht)Aufnahme oder Integration, im Umgang mit dem Hunger in der Welt, bei der gerechten Verteilung von Ressourcen, der Verringerung der Disparitäten zwischen Reichen und Armen oder der Errichtung von Handelsschranken, ganz zu schweigen von der weltweit grassierenden Korruption. In vielen Bereichen nationaler wie internationaler Politik kommt offensichtlich Gewalt als Lösungsmittel von Konflikten zur Anwendung. Wird aber Gewaltanwendung als ein allgemein akzeptiertes Problemlösungsmuster angesehen, geraten diejenigen, die Gewalt aus den Köpfen der Menschen vertrieben sehen bzw. aus anderen Gründen auf Gewalt verzichten möchten, in die Lage, dass ihr Verhalten als Schwäche interpretiert wird und Aggression provoziert. Einen Ausweg aus diesem Dilemma gibt es, wenn überhaupt, nur durch kritisch-rationale Problematisierung der beschriebenen Gewaltmechanismen, d.h. auf der Basis einer kontrafaktischen Annahme, dass es eine Chance für eine langfristige Umstrukturierung der zugrundeliegenden Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gibt. Sie bietet dann auch den Impuls für moralisch-politisch wie pädagogisch motiviertes Handeln. Sollen die Menschen fähig gemacht werden, am Prozess des Abbaus von Gewalt und Erhöhung der Selbstbestimmung durch gesellschaftliches Handeln teilzunehmen, bedarf es pädagogischer und politischer Unterstützung und Lernangebote. „Friedenserziehung kann also nur heißen: Erziehung zur Friedensfähigkeit, also Erziehung zur Befähigung, den Zustand des Friedens herzustellen und zu erhalten“ (Nicklas, Ostermann 1986, 439).

Friedenspädagogik ist insofern ein besonders prominentes Erbe des von Optimismus beflügelten Erziehungsprogramms der Aufklärung, in Kants klassischer Formulierung: Die Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen Zustand, sondern „der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen“ erzogen werden (Kant, Über Pädagogik, A 17). Schon Kant begründet die wissenschaftliche Pädagogik als das Ineinander von Ideen und Experimenten, von Vernunft und Erfahrung. In der Friedenspädagogik hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten international wie national ein Diskurs entfaltet, bei dem die Vielfalt der Ansätze, auch in ständigem Kontakt zu wissenschaftlichen Nachbardisziplinen wie Friedenspolitik und –forschung, kaum noch zu überblicken ist (vgl. schon Wulf 1974). Das theoretische Konstrukt einer „Kultur des Friedens“ als modellhafte Form „den Frieden zu denken“ hat sich inzwischen auch in der Friedenspädagogik als besonders erfolgversprechend gezeigt. Denn dabei können die folgenden Faktoren in der Komplexität ihrer Relationen systematisch einbezogen werden: das Gewaltmonopol und seine Kontrolle durch Rechtsstaatlichkeit, die Affektkontrolle, die demokratische Partizipation, die soziale Gerechtigkeit und Fairness sowie eine auf diese Faktoren bezogene Konfliktbearbeitungskultur (vgl. Senghaas 1995).

Die didaktischen Konsequenzen für curriculare Entscheidungen hat u.a. (der auch in Japan wohlbekannte) Wolfgang Klafki in der Neufassung seiner „ Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ zu ziehen versucht. Dabei geht er von der Notwendigkeit „der Konzentration auf Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ aus. Bezeichnenderweise nennt er die Friedensfrage als erste dieser epochalen

Herausforderungen, nicht zuletzt „angesichts der ungeheuren Vernichtungspotentiale der ABC-Waffen“. Hier sind nun, stellt Klafki im Jahr 1995 fest, „bekanntlichweltpolitisch neue Möglichkeiten aufgebrochen, Chancen für den Einstieg in einen Abrüstungsprozess in großem Stile. Jedoch hat uns vor allem der Golfkrieg mit seinen furchtbaren Folgen erneut vor Augen geführt, wie weit wir nach wie vor von der Herstellung einer Weltfriedensordnung entfernt sind. Friedenserziehung wird also als kritische Bewusstseinsbildung und als Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit eine langfristige pädagogische Aufgabe bleiben“ (Klafki 1995, 56f.).

Es dürfte kaum einen Ort auf dieser Erde geben, an dem so symbolhaft, national wie vor allem auch international, das epochaltypische Schlüsselproblem „Frieden“ in Politik und Pädagogik, in Theorie und Praxis unablässig für das Bewusstsein der Menschheit lebendig gehalten wird wie die Stadt Hiroshima, weltweit beachtet zuletzt z.B. bei der berühmten Rede Barack Obamas am 27. Mai 2016: „Wir können lernen. Wir können wählen. Wir können unseren Kindern eine andere Geschichte erzählen, die eine gemeinsame Menschheit beschreibt, was Krieg weniger wahrscheinlich und Brutalität weniger leicht akzeptabel macht. ...Es gibt eine Zukunft, die wir uns aussuchen können. Eine Zukunft, in der Hiroshima und Nagasaki nicht für den Beginn der atomaren Kriegsführung bekannt sind, sondern für den Anfang unseres moralischen Erwachens“ (Obama-Rede in Auszügen, Spiegel-online, Mai 2016).

3. Frieden als Lebenseinigung - Fröbels Konzept von Frieden als konstitutivem Element in der von Gott geschaffenen Weltordnung

Welcher Stellenwert ist nun dem Werk und Wirken Friedrich Fröbels vor dem Hintergrund der in einigen Grundlinien skizzierten globalen Situation einer Welt ohne Frieden und den intensiven Bemühungen in Politik und Pädagogik um eine Kultur des Friedens beizumessen? Lassen Sie mich mit einer anekdotischen Notiz beginnen: Die aus Hiroshima stammende Schülerin Sadako Sasaki (1943 – 1955) kämpfte bis zu ihrem Tod mit dem Falten von Origami-Kranichen gegen ihre Leukämie-Erkrankung, die durch die freigewordene Strahlung nach dem Atombombenabwurf verursacht war. Auf Grund der weltweiten Anteilnahme an ihrem Schicksal wurden Papierkraniche zu einem Symbol der internationalen Friedensbewegung und des Widerstands gegen den Atomkrieg. Das Erbe Fröbels und seiner „Gaben“ taucht hier, wenn auch nur indirekt und nur für Kenner der Fröbeltradition bemerkbar, augenfällig in anrührender Weise und mit offensichtlich großer Nachwirkung auf. Eine fundierte Gesamteinschätzung des Erbes von Fröbels Werk und Wirken unter dem besonderen Aspekt seiner Bedeutung für die Friedensthematik gestaltet sich ungleich schwieriger.

Denn zunächst ist festzustellen, dass das Wort „Frieden“ in Fröbels Schriften, soweit ich sehe, nur an sehr wenigen Textstellen Verwendung findet und das Friedensthema zum Gegenstand vertiefter theoretischer Reflexion gemacht wird, z.B. dann auch in politischer

Absicht. Offensichtlich hat Fröbel Kants Traktat „Zum Ewigen Frieden“, in erster Auflage erschienen 1795, nicht zur Kenntnis genommen. Diese Schrift gehört zu Kants erfolgreichsten Publikationen und wurde, mehrfach wieder aufgelegt, in der gelehrten Welt intensiv diskutiert, z.B. auch an der Universität Jena. Auch die von den zeitgenössischen Demokratietheoretikern, vorrangig J.-J. Rousseau, angeregten politischen Schriften des Schweizers Jean-Jacques de Sellon, so seine 1830 veröffentlichten Forderungen zur Gründung eines internationalen Schiedsgerichts sowie einer Societé´ de la Paix und der Etablierung einer „bewussten Erziehung zum Frieden“ gerieten nicht in Fröbels Gesichtsfeld.

Fröbel lebte in der äußerst bewegten Umbruchzeit zwischen zwei Revolutionen, während der sich in Europa die bürgerliche Ordnung etablierte (vgl. Boldt 2015). Er teilte die Hoffnung auf eine geeinte deutsche Nation und eine demokratisch-liberale Regierungsform. Nationalistische Töne waren ihm zeitlebens fremd – was ihn nicht davor schützte, in späterer Zeit von nationalistischen Erziehungskonzepten vereinnahmt zu werden, z.B. vom Nationalsozialismus im Dritten Reich in Deutschland oder in Japan im Erziehungskonzept Sozo Kurahashis, des bedeutendsten Frühpädagogen in der Epoche des Nationalismus während des fünfzehnjährigen Krieges (1931 – 1945) (vgl. Ito 2009). Sein Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ (1826) rückte Fröbel, dem Zeitgeist folgend, in den Rahmen einer Nationalerziehung, deren Grundgedanken Fichte in den „Reden an die deutsche Nation“ vorgezeichnet hatte: „Das eigene Volk ist der epochale Rahmen der Selbstfindung und Selbstbestimmung. Damals standen `Nation` und `Volk` für politische Selbstbestimmung, gegen die Dynastien und volksfremden Herrschaften. Es gab den Gedanken: Wenn jedes Volk sich selbst bestimmt, wird Friede sein unter den Staaten als Organisation ihrer Völker“ (Prange 2009, 20). Das Selbstbestimmungsrecht der Völker sollte also die Basis bilden für die Menschen- und Bürgerrechte. In diesem zeithistorischen Rahmen begründete auch Fröbel Keilhau als Nationale Erziehungsanstalt, so konnte Keilhau dann auch als „Demagogennest“ unter „Demokratieverdacht“ geraten.

Von diesem Kontext her den Eindruck zu gewinnen, Fröbel habe seiner Erziehungslehre eine primär politische Begründung gegeben, wäre allerdings nicht zutreffend. In einem Brief an Karl Hagen vom 17.7.1848 findet sich der oft zitierte Hinweis Fröbels: „Ich erziehe und bilde seit einem Menschenalter für die Republik und zu ihr hin, ich bilde und erziehe für die Ausübung der republikanischen Tugenden“, und er plädiert dabei für die Gleichwertigkeit von Politik und Pädagogik (Hoffmann 1948, 90f.) Im Gesamtzusammenhang des Briefes sieht Fröbel dann, wie Helmut Heiland betont hat, in einer Dominanz des Politischen sogar eine „Gefahr für die Humanität“, indem er hervorhebt: „In der bisherigen naturwidrigen Trennung beider hat alles Unheil seinen Grund, welches die Menschheit von Anbeginn der Welt bis jetzt getroffen hat. Mit ihrer naturgemäßen Einigung wird die Menschheit, werden die Völker und Familien, wird der Einzelne die Freiheit, den Frieden und die Freudigkeit im Leben erreichen, nach welchem sie alle, ich möchte sagen von Anbeginn des Menschengeschlechts, gestrebt haben. Seit 43 Jahren suche ich diese Einheit wieder herzustellen“ (vgl. Heiland 2003, 32f.). Der Zustand des Friedens ist danach gleichsam

identisch mit dem Erreichen des Ideals der „Lebenseinigung“, für Fröbel in den letzten Jahrzehnten seines Lebens das Ziel aller seiner pädagogischen Aktivitäten in Theorie und Praxis.

Fröbels in seiner Frankfurter und Göttinger Zeit weit ausgreifende, allerdings nicht unbedingt systematische Lektüre literarischer, philosophischer, theologischer und allgemeinwissenschaftlicher Texte konzentrierte sich bekanntlich schließlich in seinem Entwurf der panentheistischen Einheitsphilosophie vom „sphärischen Gesetz der Welt“ (vgl. Heiland 1982, 41ff.). Diese bildet eine eigenwillige, nicht ohne weiteres nachvollziehbare, in dieser Form aber auch eigenständige Verbindung traditioneller Metaphysik einerseits, nachkantischer Transzendentalphilosophie andererseits. Fröbel denkt in der philosophisch-theologischen Tradition der großen abendländischen Erzählung von der Welt als Ganzheit in guter und schöner gottgeschaffener Ordnung. Er gibt diesem Narrativ aber eine ganz eigene weit in die Moderne vorausweisende Ausrichtung, indem er der Erziehung im Prozess der Welt eine unverzichtbar-zentrale Rolle zuweist (vgl. Winkler 2010). Das in allen Erscheinungsformen des Lebens als dessen Wesen wirkende Göttliche, das Gesetzmäßige für die Einheit in der Vielfalt der Natur, in seiner Struktur aufzudecken, im Prozess der Bildung jedes einzelnen Menschen als Grundlage seiner Selbstbestimmung in Freiheit aufzuschließen, sozusagen die Idee der Menschheit jeweils in sich selbst zu entdecken und selbstverantwortlich zu entfalten, ist für Fröbel Aufgabe und Herausforderung der „Erziehungskunst“, wie er sie zunächst in der „Menschenerziehung“ (§§ 2 und 3; Fröbel 1982, Bd.1, S. 7ff.) zu begründen und schließlich noch ein Jahr vor seinem Tod auch institutionell zu verankern versucht. So nennt er seine letzte Ausbildungseinrichtung in Liebenstein/Marienthal „Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnd-erziehende Menschenbildung“.

Der Pädagogik fällt also bei Fröbel die autonome Rolle zu, in einem Prozess, der prinzipiell lebenslang andauert, jedem Menschen, auch und gerade schon dem Kind als prinzipiell freiem Subjekt, seinen Weg der Selbstfindung im Ganzen der nach göttlichem Plan gelenkten Welt erfahrbar und gestaltbar zu machen. Dieser Prozess der Weltaneignung, in dem kontinuierlich zufällige und geplante Lern- und Erziehungsvorgänge ablaufen, ist zukunfts offen. Das gilt insbesondere für die Erziehungspersonen selber: Wer erzieht, wird erzogen, erzieht also zugleich immer sich selbst. In seinem letzten Lebensjahr fasst Fröbel 1851 in der zweiten Broschüre zur Dritten Spielgabe das Strukturprinzip der von ihm angestrebten Form von „Lebenseinigung“ so zusammen: „Die Forderung der Zeit“ (also der Zeit revolutionärer Umbrüche in Gesellschaft und Politik) verlange „wahre, allseitige Lebens-einigung“, „der Lebenseinigung in sich und mit sich, so der Lebenseinigung mit den Menschen, mit Natur und Gott und so dem echten Frieden, der reinen Freude und der wahren Freiheit, als Ganzes und Ein`ges in sich“ (Fröbeltext zit. nach Heiland 1989, 131). „Frieden“ als Lebenseinigung, als Versöhnung von Mensch, Natur und Gott, als Zustand „reiner Freude“ und „wahrer Freiheit“: Diese utopisch-idealisierte Charakteristik von Frieden als Erziehungsziel, die formelhaft mit leichten Abänderungen wiederholt in Fröbels Werk

auftaucht, ist offensichtlich der Dimension von Politik entrückt. Sie entzieht sich, jedenfalls prima vista, dem dominierenden politiktheoretisch-juristischen Diskurs; sie ist eher einzuordnen in Wesensbestimmungen von Frieden, wie sie die abendländische Tradition über Jahrhunderte geprägt haben.

Das deutsche Wort „Friede“, verwandt mit den Worten „frei“ und „Freund“, ist abgeleitet von der indogermanischen Wurzel pri - lieben, schonen, und so bedeutet Frieden „ursprünglich einen Zustand der Liebe und Schonung“ (vgl. Janssen 1975, 543). In Platons Staatsentwurf „Politeia“ (II 369b – 372c) leben die Menschen mit den Mitmenschen, mit sich, mit den Göttern und der Natur in Frieden. Die seitdem im Abendland diskutierten Friedenskonzepte akzentuieren jeweils die Dimensionen: Friede des Menschen mit sich, den inneren oder persönlichen Frieden; außerdem dessen Erweiterung oder Vertiefung, den religiösen Frieden in oder mit Gott; ferner Frieden in und mit der Natur, den ökologischen Frieden, und den seit Augustinus (De civitate Dei XIX, 12 f.) so wichtigen kosmischen Frieden, bei dem innerhalb einer hierarchisch aufgebauten Weltordnung jedes Ding den ihm zukommenden Platz einnimmt (vgl. Höffe, 17ff.). Es ist unschwer auszumachen, dass diese traditionellen Friedenskomponenten den beherrschenden Einfluss auf Fröbels Konzept ausüben.

Gleichwohl ist Fröbel bei seiner Bestimmung von Frieden aus einer religiös-metaphysischen Perspektive keineswegs ein Idylliker von Konfliktfreiheit. Alltag und Probleme eines fehlenden sozialen Friedens waren ihm wohlbekannt. Friedensstiftung war für ihn aber nicht, wie im mainstream seit Kants Lösungsvorschlag „Zum Ewigen Frieden“ vorgesehen, eine rechtsmoralisch-politisch begründete Pflicht, sondern grundlegender Auftrag an die autonome „Erziehungskunst“. Etwas gewagt, könnte man vielleicht die aktuelle Formulierung riskieren, dass Fröbel eine Befähigung zu Friedenstiften und –erhalten in platonisch-augustinischer Tradition durch Einsicht und Selbstreflexion und daraus resultierende Agency, persönliche Handlungsfähigkeit, erreicht sehen wollte. Fröbel ließ sich nicht wirklich anstecken von der Begeisterung der Befreiungskriege zu Beginn des 19. Jahrhunderts oder dem aufkommenden Fortschrittsglauben, der sich mit der Entdeckung von Technik, Wissenschaft und Wirtschaft ausbreitete, sogar „die heute naiv anmutende Überzeugung aufkommen“ ließ, „der Weltfriede werde im Zuge der kulturellen Gesamtentwicklung von selbst entstehen“ (Kimminich 1972, 1117ff.). Ob Fröbel bei seiner nachgewiesenen Novalis-Lektüre das 1799 erschienene Fragment „Die Christenheit oder Europa“ kennengelernt hat und damit die Meinung, eine „heilige Zeit des ewigen Friedens“ werde, zusammen mit einem höheren religiösen Leben, anbrechen, ist nicht bekannt.

Fröbel bedrückte vor allem die in seiner Zeit wachsende Skepsis, ob die „socialen und volkswirtschaftlichen Forderungen der Zeit“ noch günstige Bedingungen „für die ungehinderte Darstellung des Familienlebens schaffen“ werden (Flashar 1865, 31). Gegenüber „der oft unwiderstehlichen, ja vernichtenden Gewalt äußerer, bürgerlicher, geselliger Lebens- und Berufsverhältnisse“ fordert Fröbel in seinem „Plan zur Begründung

eines Kindergartens“ (1840) die pädagogische Alternative eines Kinder-Gartens, einer „allgemeinen Anstalt zur Verbreitung allseitiger Beachtung des Lebens der Kinder“ (Fröbel 1982, Bd. 2 , 114 ff.). Und hier taucht auch die Idee auf, die seine theoretischen und praktischen Aktivitäten im nächsten Jahrzehnt beflügeln wird: Die systematische Verbindung von Lebenseinigung und Spielpflege.

4. Bedingungen für Frieden als ein humanes Wohnen in der Welt - Fröbels Menschenerziehung als programmatischer Entwurf einer integrativen pädagogischen Anthropologie aus religiösen, philosophischen, bildungs-, lebens- und naturwissenschaftlichen Komponenten

Der autonome Bildungswert des Spiels hatte sich Fröbel zeitlich bedeutend früher mit der Lektüre von Jean Pauls „Levana oder Erziehlehre“ (1807), vor allem mit Friedrich Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795) erschlossen: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1965, 15. Brief). Wie ein Jahrhundert später Jean Huizinga (1956) entdeckt Fröbel das Kind als „homo ludens“, das Spiel als „ Ursprung der Kultur“. Wie in der psychoanalytischen Spieltheorie David W. Winnicotts führt das Spielen für Fröbel „ganz natürlich zu kultureller Erfahrung und bildet deren eigentliche Grundlage“ (Winnicott 1985, 123). Die Thematik „Spiel als Medium der Welterschließung“ greift Fröbel immer wieder auf und verbindet sie schon in „Menschenerziehung“ (1826) mit dem Friedensgedanken: „Das Spiel ist das reinste, geistigste Erzeugnis des Menschen“ auf der Stufe des Kindesalters, es „ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt“ (Menschenerziehung, § 30, Fröbel, Bd.2, 36). Im Spiel als symbolischem „Vorbild und Nachbild des gesamten Naturlebens im Menschen“ lernt der Mensch, „zu einer sinnigen, bedeutungsvollen Ansicht des Lebens, zur Beachtung der einzelnen Lebenserscheinungen ... als Glieder eines großen Lebensganzen zu gelangen“ (a.a.O., 96). Durch die sinnbildliche Anschauung „lernt das Kind, der Mensch die Dinge in Beziehung zueinander und zu sich zu setzen, durch sie gewinnt die Konstruktion von Welt ‚Sinn‘“ (Proll 1999, 148).

Spielen und Lernen sind nicht einfach zwei Seiten derselben Medaille. Spielen begründet eine eigenständige Dimension der Lebenserfahrung und bedarf insofern sorgfältiger „Pflege“. „Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken“ (Winnicott, a.a.O., 66). In der feinfühligsten Übernahme der kindlichen Perspektive durch „Spielpflege“ können die Erwachsenen in mancher Hinsicht eher von den Kindern lernen als umgekehrt. „Das Spiel als spontaner Ausdruck der jeweiligen individuellen Subjektivität, Ort auch des spontanen Austauschs mit der Welt, macht auf den existentiellen, unhintergehbaren Grund des menschlichen In-der-Welt-Seins aufmerksam“ (Liebau 2002, 19f.). Die zentrale Aufgabe der

frühpädagogischen Phase der „Spielpflege“ besteht für Fröbel in der Sicherstellung eines ursprünglichen Vertrauens durch das „erste Gefühl des Gemeinsamen, der Gemeinsamkeit“ (Fröbel 1982, Bd.2, 23), um den stetigen Aufbau einer Kultur der Verständigung zu gewährleisten, und zwar dadurch, dass die Strukturen einer humanen Weltgestaltung als Angebot gezeigt und zu Eigen gemacht werden können. Für Fröbel besteht dabei kein Zweifel, dass dieser Weg der pädagogisch arrangierten Auseinandersetzung mit Welt und Selbst als Begreifen und Gestalten des eigenen Lebens letztlich nur in einer Sprache gelingen kann, die Welt und Leben als göttliche Offenbarung, also Prozess einer religiösen Selbstverständigung und Bindung beschreibt und erklärt.

Während sich die Anschlussfähigkeit des frühpädagogischen „Klassikers“ Friedrich Fröbel an die aktuelle bildungs- und kindheitstheoretische, die bildungs- und professionspolitische, die lerntheoretische, die curricular-didaktische oder die kognitionspsychologische und neurobiologische Diskussion deutlich demonstrieren lässt und in der internationalen Diskussion auch so wahrgenommen wird, ist ein essentieller Aspekt seines Werkes stark in den Hintergrund gerückt, nämlich der mit seiner „Sphärephilosophie“, also metaphysisch-religiös begründete Charakter seines Menschen- und Kindheitsbildes. Dieses Bild vom Kind auf der Basis einer holistisch-integrativen Anthropologie bildet aber das eigentliche Zentrum seiner pädagogischen Programmatik. Die dominierende Bildungskonzeption der Postmoderne ist gegründet auf ein Weltbild kultureller Diversität, sozialer Komplexität und kulturellen Wertewandels. Sie geht aus von der Gegebenheit einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017) und zunehmender Fragmentierung aller Lebensbereiche. Sie steht damit metaphysischen Argumentationsformaten und erst recht holistisch-anthropologischen Paradigmen äußerst reserviert gegenüber, muss dann aber ihrerseits die steigende Tendenz von Entfremdungsprozessen der Menschen untereinander und vom Ganzen der Welt gleichsam resignativ registrieren. Für Fröbel ist dagegen die „Stellung des Menschen im Kosmos“ (Scheler 1949), die religiös-kosmische Einbettung der kindlich-selbstschöpferischen Tätigkeit selbstverständliche Prämisse seines frühpädagogischen Konzeptes. Kinder brauchen ein Bild vom Menschen in Sinne dessen, was zum Menschsein unbedingt dazugehört. In diesem Sinne war für Fröbel der Transzendenzbezug sogar eine wesentliche Voraussetzung für eine Selbstwerdung in Freiheit.

Fröbel kombinierte in seiner sphärephilosophisch begründeten Anthropologie als der Grundlage seines Modells, die Welt als pädagogische Realität zu gestalten, Elemente der zeitgenössischen Identitätsphilosophie, christlichen Theologie und Naturwissenschaft bzw. Mathematik. Ich möchte die Einschätzung wagen, dass er heute mit Enthusiasmus zugreifen würde auf den Forschungsfundus der Lebenswissenschaften, vor allem auch die Evolutionstheorie, insbesondere auch deren Ausstrahlung in die Philosophie. Hierzu finden sich derzeit in Deutschland angeregt diskutierte Konzepte, die, wie Fröbel, ausgehen von einer „elementaren Weltverbundenheit des Menschen“ (Welsch 2012b), z.B. Wolfgang Welsch in seinem Modell vom „Homo mundanus“ (2012a) oder Hartmut Rosa mit seinen

Analysen stabiler Resonanzverhältnisse der Menschen heute in ihrer Beziehung zur Welt (Rosa 2016).

Mit einer existenzanalytisch-phänomenologisch explizierten Beantwortung der Frage „Wo sind wir, wenn wir in der Welt sind?“, ausgeführt in seiner voluminösen Geschichte des Sphärenbegriffs, kann Peter Sloterdijk vielleicht auch den Weg eröffnen, den Begriff „Sphäre“ bei Fröbel zugänglicher zu entschlüsseln. Ähnlich wie bei Fröbel geht Sloterdijk vom Phänomen des Kinderspiels aus, „dem kleinen Seifenblasenkünstler auf dem Balkon“, indem er dessen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühlen beim Entschweben der Seifenblasen in den freien Raum nachspürt. Er kommt dabei zurück auf das „Bedürfnis – Schopenhauer hat es das metaphysische genannt - , daß alles, was der Welt oder dem Seienden im ganzen angehört, in einem Hauch wie in einem unutilgbaren Sinn enthalten sein möge. ... Auf die gnostisch inspirierte Frage: Wo sind wir, wenn wir in der Welt sind? ist eine kompetente zeitgenössische Antwort möglich. Wir sind in einem Außen, das Innenwelten trägt. Mit der These vom Prius des Außen vor Augen brauchen wir keine naiven Nachforschungen über die Stellung des Menschen im Kosmos mehr anzustellen. ... Darum ist die Erkundigung nach unserem Wo sinnvoller denn je, den sie richtet sich auf den Ort, den Menschen erzeugen, um zu haben, worin sie vorkommen können als die, die sie sind. Dieser Ort trägt hier, einer altehrwürdigen Überlieferung eingedenk, den Namen S p h ä r e. Die Sphäre ist das innenhafte, erschlossene, geteilte Runde, das Menschen bewohnen, sofern es ihnen gelingt, Menschen zu werden. In Sphären leben heißt, die Dimension zu erzeugen, in der Menschen enthalten sein können“(Sloterdijk 1999, 17ff.)

Sloterdijk skizziert hier ein anthropologisches Konzept von Menschsein als Wohnen in der Welt, gleichsam ein säkularisiertes Modell von „Sphäre“, jenseits traditioneller Religiosität, aber ohne eine religiös-metaphysische Intention als Grundbedürfnis auch wieder nicht denkbar, wenn der Mensch seinen Ort als Mensch in der Welt finden will. Diese Skizze mag hier als exemplarischer Beleg für die Bedeutung eines religiös-metaphysisch begründeten Selbstverständnisses des Menschen in der Moderne genügen, wie es Fröbel zur Grundlage seines Konzepts von Menschenerziehung gemacht hat. Mit seinem Konzept vom Kindergarten als einem die „sphärische“ Grundverfasstheit der Welt repräsentierenden Ort für humanes „Wohnen“ in der Welt hat er offenbar ein kontinuierlich weiterwirkendes „klassisches“ Modell des Lebensortes für Kinder in ihrer sie jeweils umgebenden Gesellschaft nicht nur begründet, sondern auch schon experimentell erfolgreich realisiert.

5. Fröbels Menschenerziehung und die Friedensfrage - abschließende Überlegungen

Ist der Kindergarten als Ort für humanes Wohnen in der Welt eo ipso ein Ort des Friedens bzw. der Stiftung von Frieden? Diese Annahme ist nicht abwegig, bezeichnet Fröbel doch in einem Brief aus dem Jahr 1848 den Kindergarten als „das den Kindern wieder zurückzugebende und gegebene Paradies“ (zit. bei Heiland 1982, 95), ohne jedoch den Begriff Frieden dabei ausdrücklich zu verwenden. Ich erwähnte es bereits, dass die

Friedenthematik bei Fröbel gleichsam subkutan immer präsent ist, so auch in der Didaktik der Spielpädagogik. Der autodidaktische Umgang mit den Spielgaben soll immer auch einstimmen in die Erfahrung einer prästabilierten, harmonisch-friedlichen Ordnung der Welt. Zu der heute in der Friedensbewegung und Friedenserziehung zentralen Frage des Umgangs mit Gewalt finden sich bei Fröbel zwar durchaus einschlägige Hinweise, also zu Gewalt in den zwischenmenschlichen Beziehungen (etwa im Mann-Frau-, oder dem Eltern-Kind-, oder dem Schüler-Lehrer-Verhältnis), zu Gewalt gegenüber der Natur oder Gewalt der Technik, aber Fröbel bietet keine besonderen Interpretationsmuster für einen pädagogischen Umgang in diesem spezifischen Feld an, ganz zu schweigen von einem Maßnahmenkatalog an Präventions-, Streitschlichtungs- oder Konfliktlösungsprogrammen, wie sie im Alltag pädagogischer Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen gang und gebe sind und von vielen primär mit dem Stichwort Friedenserziehung assoziiert werden. Fröbel konzentriert sich auf die elementaren Formen der Welterfahrung und Weltaneignung als basalen Operationen für die Entstehung von Subjektsein, Selbstwerdung in Freiheit, d.h. Fröbel rekonstruiert gleichsam den Bedingungsrahmen, in dem Menschen Friedensfähigkeit grundsätzlich erlangen, also autonom mitwirken können an der Herstellung von Freiheit und Frieden in der Welt. Sich das Gefüge von Lebenseinigung im autonomen Prozess von Entwicklung und Erziehung erschließen zu lernen, eröffnet für Fröbel zugleich die Horizonte einer Kultur des Friedens. Er erwartet von einem pädagogisch angeleiteten Eindringen in die Grammatik eines von Gott eingerichteten Lebens auch die quasi evolutionär angelegte Erfahrung eines umfassenden Friedens mit der Welt.

Diese Erfahrung der Lebenseinigung erschöpft sich nicht, wie man vermuten könnte, in selbstgenügsamer stoischer Ataraxie, sie ist im Gegenteil bei Fröbel Kraftimpuls für seine Praxis. Fröbels Biographie bietet dafür bekanntlich eine Fülle eindrucksvoller Beispiele, bei der Gründung und dem Betrieb pädagogischer Institutionen sowie der sie stets begleitenden theoretischen Reflexion, dokumentiert in seinen Schriften, Briefen und Tagebuchnotizen. Fröbels gesamtes Lebenswerk ist, wie Klaus Giel hervorgehoben hat, bestimmt von einem pädagogischen Paradigma par excellence, nach dem Erziehung nicht zuerst als gesellschaftliche Funktion wahrgenommen wird, „sondern als das (man möchte sagen: existentielle) Problem der Selbstvergewisserung des Humanen“ (Giel 1979, 251). Fröbel sieht sich selbst und jeden Menschen als „Autobiograph ... , der sein Leben durch dessen Interpretation gestaltet“ (Giel 1979, 263) bzw. gestalten lernt. So beansprucht er zum Schluss der „Menschenerziehung“ als Wahrheitskriterium für die Bewertung seines wissenschaftlichen Werkes die empirische Validierung in Gestalt der positiven Rückmeldung durch seine Schüler in Keilhau (Fröbel 1982, Bd. 2, 254).

Die Rolle, die Fröbel der Religion als unquestionable strong potential for peace building beimisst, verdiente zukünftig weitere systematische Untersuchung. Sein Werk könnte eingefügt werden als Beitrag zur Begründung eines Weltethos, wie es Hans Küng (1992) zu begründen versucht, ergänzt z.B. von dem Religionsdidaktiker Karl Ernst Nipkow mit seiner Studie „God, human nature and education for peace“ (2003).

Fröbels Bildungstheorie als „Spielpflege“ hat eindrucksvoll in Erinnerung gebracht, dass es bei weitem nicht ausreicht, in den derzeit dominierenden standardorientierten Bildungsplänen oder Curricula den Aufbau religiöser Kompetenz zwar aufzunehmen, ihr faktisch aber eine neben- oder nachgeordnete Randzone zuzuweisen. Nach Fröbel muss ein Konzept von Menschenbildung, ausgerichtet am Leitbild der Autonomie des Kindes von Anfang an, die Entwicklung religiöser Kompetenz eine zentrale Position einräumen, wenn es in Bildungspolitik und –wissenschaft wirklich um den Erwerb von „Lebenskompetenz“ gehen soll, also die Bedingungen der Ermöglichung humaner, friedlicher Existenz über nachweislich optimalen beruflich-gesellschaftlichen und ökonomischen Erfolg hinaus.

Fröbel hat nicht, wie eine Generation später Maria Montessori , eine eigene „Erziehung zum Frieden“ vorgelegt (Montessori 1973). Erziehung als „Erlösung“(vgl. Baader 2005) zu begreifen, lag ihm allerdings fern. Montessoris großes Anliegen, formuliert in der Inschrift ihres Grabsteins „Ich bitte die lieben Kinder, die alles können, mit mir zusammen für den Aufbau des Friedens zwischen den Menschen und in der Welt zu arbeiten“ (vgl. Heiland 1991, 128), hätte er vermutlich unterstützt. Denn implizit bestimmt es auch Fröbels weltweit bekanntes Motto, auch auf seinem Grabmal inskribiert, „Laßt uns von den Kindern lernen, laßt uns den leisen Mahnungen ihres Lebens, den stillen Forderungen ihres Gemüthes Gehör geben! Laßt uns unseren Kindern leben: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen!“

Literatur

Baader, M.S. : Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim, München 2005

Boldt, R. : Friedrich Wilhelm August Fröbel. In: Rockstein 2015, 9 – 71

Bruce, T.: Developing Learning in Early Childhood. London 2004

Flashar, o.V. : Kleinkinderschule, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. In : Schmid, K.A. (Hg.): Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 4., Gotha 1865, 30 ff.

Fröbel, F. : Ausgewählte Schriften, hgg. von Hoffmann, E./Heiland, H./Wächter, R., Stuttgarter Ausgabe, 5 Bände. Stuttgart 1982

Froebel, F.: Autobiography of Friedrich Froebel (translated by Michaelis, E. and Moore, H.K.). London 1886

Giel, K. : Friedrich Fröbel (1782 – 1852). In: Scheuerl, H. (Hg.) : Klassiker der Pädagogik. Bd 1. München 1979, 249 – 269

Heiland, H.: Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek 1982

Heiland, H.: „Lebenseinigung“ als pädagogische Grundstruktur der Spieltheorie Friedrich Fröbels. In: Heiland, H.: Beiträge zur Fröbelforschung. Bd. 1. Hildesheim 1989, 128 – 138

- Heiland, H.: Maria Montessori mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek 1991
- Heiland, H.: Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei Friedrich Fröbel. In: Heiland, H.: Fröbelforschung heute. Würzburg 2003, 25 – 41
- Heiland, H./ Neumann, K. (Hg.): Friedrich Fröbel in internationaler Perspektive. Fröbelforschung in Japan und Deutschland. Weinheim 1998
- Heiland, H./ Neumann, K. (Hg.): Fröbel verstehen, interpretieren, weiterführen. Internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung. Würzburg 2003
- Höffe, O.: Einleitung: Der Friede – ein vernachlässigtes Ideal. In: Höffe, O. (Hg.): I. Kant: Zum ewigen Frieden. Berlin 1995, 5 – 29
- Hobsbawm, E.: Globalisierung, Demokratie und Terrorismus. München 2009
- Hoffmann, E. (Hg.): Friedrich Fröbel und Karl Hagen. Weimar 1948
- Huizinga, J.: Homo ludens. Über den Ursprung der Kultur im Spiel (1938). Hamburg 1956
- Ito, T.: Die Rezeption der Fröbelschen Kindergärten in Japan. Kindergärten im politischen Zusammenhang. In: Rockstein, M./Neumann, K. (Hg.): Fröbels Erbe. Bad Blankenburg 2009, 165 – 184
- Jani, H.F.: Die Paradoxie der Globalisierung. In: Das Parlament, Nr. 19, 10.5.2010, 12
- Janssen, W.: Artikel „Friede“. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2. Stuttgart 1975, 543 – 591
- Kant, I. : Zum ewigen Frieden. In: Kants gesammelte Schriften. Akademieausgabe. Bd. 8: Abhandlungen nach 1781. Berlin 1912, 341 – 386
- Kimminich, O.: Friede, ewiger. In: Ritter, J.(Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2. Basel, Stuttgart 1972, Sp. 1117 – 1119
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1991 (2., erw. Auflage)
- Küng, H.: Projekt Weltethos. München 1992
- Liebau, E.: Jugendhilfe, Bildung, Teilhabebefähigung. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002, 19 – 27
- Montessori, M.: Frieden und Erziehung, hg. von Oswald, P./Schulz-Benesch,G.. Freiburg 1973
- Neumann, K. : Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried,L./Roux,S. (Hg.): Handbuch der frühen Kindheit. Berlin 2013, 107 – 118
- Neumann, K.: Lebenskompetenz entwickeln im Dialog – Zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2015, H. 4, 381 – 398

- Nicklas, H., Ostermann, Ä.: Friedenserziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986, 439 – 445
- Prange, K. : Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 2: Von Fröbel bis Luhmann. Stuttgart 2009
- Proll, H.: Der Spielbegriff Piagets und Fröbels. Spiel in der vorschulpädagogischen Diskussion. In: Heiland, H./Neumann, K./ Gebel, M. (Hg.) Friedrich Fröbel. Aspekte internationaler vergleichender Historiographie. Weinheim 1999, 120 – 151
- Reckwitz, A.: Die Gesellschaft der Singularitäten: Frankfurt 2017
- Rockstein, M. (Hg.): Fröbels Kindergarten. Ein Zukunftsmodell aus der Vergangenheit. Bad Blankenburg 2015
- Rosa, H.: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt 2016
- Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1949
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795). Stuttgart 1965
- Senghaas, D.: Die Kultur des Friedens. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Das Parlament. B43/95, 1995, 3 – 8
- Senghaas, D. (Hg.): Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem. Frankfurt 1995a
- Sloterdijk, P.: Sphären. Bd. 1: Blasen. Frankfurt 1999
- Tovey, H.: Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice. London/New York 2017
- Welsch, W.: Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. Weilerswirt 2012a
- Welsch, W.: Mensch und Welt. Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie. München 2012b
- Winkler, M.: Der politische und sozialpädagogische Fröbel. In: Neumann,K./Sauerbrey,U./Winkler, M. (Hg.): Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Jena 2010, 27 – 51
- Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. 3. Aufl. Stuttgart 1985
- Wulf, Ch.: Handbook on Peace Education. Frankfurt, Oslo 1974

