

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 5 (1932-1933)

Heft: 6

Artikel: Kritik an der Friedenserziehung

Autor: Schmid, Jakob R.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852712>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
42. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT
26. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit

Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Prof. Dr. W. Guyer, Prof. Dr. H. Hanselmann,
Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag

Herausgeber: Dr. K. E. Lusser, St. Gallen

Redaktion des allgemeinen Teiles: Sem.-Dir. Dr. W. Schohaus. Redaktion von »Schulleben und Schulpraxis«: Prof. Dr. W. Guyer

Kritik an der Friedenserziehung.

Von Jakob R. Schmid.

Das Wort von der Erziehung zum Frieden nimmt in den paedagogischen Erörterungen unserer Zeit einen großen, wichtigen Platz ein. Es wird von Erziehern viel über den Frieden geschrieben, es wird in den Schulen für ihn geworben, gearbeitet. Wir haben allen Grund dazu, nie war das Lebendig- und Starkwerden des Friedensgedankens eine so verpflichtende Notwendigkeit wie heute; der Fortbestand unserer Kultur hängt davon ab.

Auch wir erziehen zum Frieden hier in unserem Knabeninstitut, und wir glauben bei der nationalen Mannigfaltigkeit unseres Schülerbestandes auf einen besonders wichtigen und günstigen Boden zu säen. Wir versuchen die Landsmanncliquen zu lockern, um die Nationalitäten sich mischen und kennen lernen zu lassen, aus der nahen Völkerbundstadt kommen Persönlichkeiten herüber, die uns Vorträge über das internationale Friedenswerk halten, wir haben die Abrüstungskonferenz besucht, sind über ihre Arbeiten im Allgemeinen auf dem Laufenden und diskutierten darüber. Auch die Gelegenheiten im Unterricht werden wahrgenommen; ich habe da eine nette kleine Klasse von 16—18 Jährigen, welche die Stunde, die wir uns jede Woche für Diskussionen aller Art reserviert haben, zu verwenden wissen. Aber es ist eben schon so: Das Interesse in Gesprächen über den Völkerbund, die Abrüstungs- und Reparationskonferenzen, über die internationalen Verständigungsinstitutionen erweist sich als wenig tragfähig, der tote Punkt ist immer bald erreicht, wenn uns nicht schon vorher ein Einwurf, eine Frage z. B. nach den Ereignissen in der Mandschurei hat abgleiten lassen. Hier erwacht es wieder: der Krieg in China, möglichst mit Einzelheiten, Photographien oder Erlebnisse aus dem Weltkrieg, wie ich sie von Freunden, Kriegsteilnehmern erzählen kann, — es ist überraschend, als wie wenig anziehungskräftig sich dagegen Friedensfragen erweisen.

— Diese Erfahrungen haben die Ueberzeugung und die Einsichten bestätigt, welche mich zu der vorliegenden Arbeit veranlaßten.

Unsere Erziehung zum Frieden geht von falschen Voraussetzungen aus. Unsere Maßnahmen und Bemühungen, so wie ich sie aus meiner eigenen Tätigkeit anführte und wie sie in jüngster Zeit in so vielen Aufsätzen geschildert und gefordert werden, sind als Ausdruck eines psychologischen Irrtums und einer optimistischen Verkennung der Realität verfehlt. — Hat es wirklich einen Sinn, zu Jugendlichen vom Frieden als einem Ziel, einem Zweck zu sprechen? Wenn das berechtigt wäre, müßte man ja voraussetzen können, daß sie diesen Zweck erleben, begreifen, daß der Friede für sie Wirklichkeits-, Erlebnisqualität besitze. Aber Friede ist ja für unsere Jugend heute selbstverständliche Gegebenheit, nichts Errungenes und deshalb zu Erhaltendes. Friede als Erhaltung eines gewohnten Zustandes ist gar nicht ohne Weiteres etwas Positives, zu Erfüllendes, zu Leistendes. Er bedeutet Passivität, Nicht-Tun, Nicht-Handeln, Nicht-Verändern. Er hat ja gerade die primären Eigenschaften nicht, welche für die jugendliche Seele einer Idee Zielcharakter geben: Aktivität, Veränderung, Umgestaltung, Kampf. Wenn wir diese Tatsache nicht sehen, geschieht es deshalb, weil wir unser, der Erwachsenen, Friedenserleben in die jugendliche Einstellung hineinwünschen und hineinglauben. Gerade das, was in uns die Idee vom Frieden zu einer positiven, lebendigen macht, die Tatsache, daß sie sich an ihrem erlebten Gegensatz, sekundär, gebildet hat, dürfen wir beim Jugendlichen nicht voraussetzen. Friede ist gar kein selbständiger Begriff, er besteht nur durch seinen Gegensatz; eine Vorstellung, ein Erlebnis des Friedens als positiver Tatsache und deshalb erstrebenswertem Zustand bildet sich erst an der Vorstellung, am Erlebnis des Krieges. Somit ist auch

das Interesse am Frieden abhängig von der erlebnisbedingten Ablehnung des Krieges.

Welcher Art ist dieses Kriegserlebnis als von der Vorstellung vorausgenommenes, noch von keinerlei Reflexion modifiziertes, vorgestelltes Tun? Für Jungen von 13—18 Jahren (dem Alter, das meiner Erfahrung zugänglich war und zugleich wohl dem wichtigsten für dieses Problem) ist das mit der Vorstellung des Krieges verbundene Gefühl zunächst durchaus positiv, d. h. entschieden lustbetont. Wie viel Erfüllung verspricht die Vorstellung des Lebens im Feld! Krieg heißt einmal: Heraus aus dem Alltag, seinem Trott und seiner unausweichlichen Gesetzmäßigkeit; er verheißt Veränderung, Neuheit, Unregelmäßigkeit, Umwälzung. Er bringt Kampf, Kräftemessen, Wagnis, Heldentum, völlige Hingabe an eine Idee. Er verspricht Führer, eine ideale Kameradschaft in Widerwärtigkeiten, in Gefahr, bis in den Tod. Neben dieser Romantik verspricht er dem Ehrgeiz Auszeichnung und Aufstieg; dem Machtbedürfnis winkt die Waffe, deren Besitz über Leben und Tod entscheiden läßt; darüber hinaus stellt sich die ganze Technik in den Dienst des menschlichen Armes. — Und nicht nur heraus aus dem Alltag, auch heraus aus den Schwierigkeiten der Pubertät reißt der Krieg, das „Stahlbad“ (ein Wort, von dem es wunderbarlich ist, daß es von einem Greisen stammt). Ihre Verstrickungen und quälenden Probleme, ihre Geladenheit und schwächende Selbstverachtung verspricht der Krieg in völligem Mannsein zu beheben, zu erdrücken. Autistischer Todeswunsch und adoleszenter Optimismus wollen vereint der Gefahr entgegen gehen, wenn überhaupt mit ihr gerechnet wird oder wenn nicht ihre Vorstellung zum Vorneherein lustbetont ist.

Das ist die primäre, noch von keiner Erfahrung korrigierte Einstellung zum kriegerischen Tun, so ist die deutsche Jugend in den Krieg gezogen, Gymnasiasten und Studenten als Freiwillige. — Dieser Hinweis könnte mißverständlich sein, ich muß daher noch einmal betonen, von was ich spreche: nicht von der Einstellung der Jugend zum Krieg als historischer, sozialer Tatsache, sondern vorläufig von ihrer gefühlsmäßigen, stimmungshaften Bereitschaft zur kriegerischen Handlung. Ich weiß, daß von dieser unreflektierten, noch keinerlei geistiger Zensur unterworfenen Bereitschaft ein weiter Weg ist zum Mitmachen oder gar zum Kriegswunsch. Denn hier protestieren moralische Kräfte: die Einsicht in die Folgen des Krieges hemmt, schwächt und verdrängt, die Erkenntnis seiner Nutznießer entrüstet und ekelt. Wir wenden uns aber in unserer Erziehung zum Frieden, so wie das Problem allgemein aufgefaßt wird, viel zu ausschließlich an diese Kräfte. Bei dieser Einstellung genießen wir aber nicht einmal den Vorteil, alle moralischen Kräfte des Zöglings auf der Seite unserer pazifistischen Tendenz zu haben, da die oben geschilderte kriegsbejahende Haltung selbst gar nicht eine ausschließlich triebhafte ist. Der Irrtum beim Vergessen dieses Tatbestandes wird dadurch noch größer,

daß unter den kriegsablehnenden Interessen unbeschadet ihres moralischen Wertes keines ist, das den kriegsbejahenden Neigungen an Ursprünglichkeit, Intensität und dynamischer Kraft gleichkäme.

Gerade weil sie entwicklungsnatürlich ist, hängt diese so überraschend positive Einstellung zum Krieg keineswegs so weitgehend an Zeiten und Ideologien, wie man es heute annimmt. Es gilt nun aber hier doch zu ermitteln, wie weit sich die heutige Jugend von der Vorkriegsjugend unterscheidet, wie weit durch den Weltkrieg eine kollektive Erfahrung besteht, welche die ursprüngliche Einstellung zum Kriege modifiziert, denn nur wenn diese Erfahrung möglich ist und sie in einer Friedenserziehung in Rechnung gestellt werden kann, besteht die Hoffnung, daß sie fruchtbar sei, — es sei denn, daß wir an eine zukünftige wesenhafte Verbesserung des Menschen glaubten, an eine Verschiebung des psychischen Kräftespiels im Sinne einer Steigerung der moralisch-geistigen Potenz, wobei wir Gefahr liefen, mit Recht realitätsfremde, unpsychologische Idealisten gescholten zu werden.

Die Jugend, die wir heute zu erziehen haben, hat keine unmittelbare Erinnerung an den Weltkrieg. Unsere Schweizerjugend hat den grausigen Kanondonner aus dem Elsaß nicht gehört, keine Verwundetenzüge gesehen, das Interniertenelend nicht miterlebt. Sie weiß aus eigener Erfahrung nichts von der Lebensmittelrationierung, nichts vom Hinsterben unserer Soldaten im Grenzdienst noch von der Beschmutzung unseres Landes, wie es sie als Spionagezentrum und als Sumpfboden für die Tätigkeit von Kriegsschiebergeschäften erlitten hat. Sie hat keine Väter, die draußen waren und draußen blieben, oder die heimkehrten, krank, verkrüppelt oder seelisch gebrochen, keine Väter, die durch wahre Schilderung dem Kinde die richtige Vorstellung vom Fronterlebnis geben könnten. — Aber wenn unsere Jugend auch diese mittelbare Erfahrung hätte, selbst wenn das Leben ihr die Folgen des Krieges noch in viel deutlicherer, grausamerer Weise vor Augen führte, wie dies für die deutsche Jugend zutrifft, — eine grundsätzliche Modifizierung der zentralen Einstellung könnte solchem Einfluß nicht zugestanden werden. Gerade beim Hinblick auf die deutsche Jugend kommen einem starke Zweifel an die Wirksamkeit dieser mittelbaren Erfahrung. Diese deutsche Jugend sympathisiert heute in weitgehendem Maße mit den radikalen, vor allem mit den Revanche-, den Kriegsparteien; große Teile von ihr sind als Hitler- und Stahlhelmjugend in militärischen Formationen organisiert. Dies sicher nicht nur aus dem Glauben an ein erlittenes Unrecht, auch nicht allein aus dem Erleben ihres Elends, ihrer Zukunftslosigkeit heraus, sondern sicher auch in primärer Bejahung der dort vertretenen Kriegsideologie. Es ist ja auch kein Zufall, daß der vermehrte Zustrom nach dieser Seite in dem Moment einsetzte, in welchem es der Jugendbewegung aus zunehmender innerer Schwäche nicht mehr gelang, die in Frage stehenden Interessen und Kräfte in dem

Maße aufzufangen, wie in den ersten Nachkriegsjahren noch möglich war.

Aber dennoch, wenn auch diese Erfahrungen vom Weltkrieg und seinen Folgen nicht in dem erhofften und vielfach geglaubten Maße eine zentrale Veränderung der Kriegseinstellung bewirken, müssen sie doch als positive Ansatzpunkte der Friedenserziehung geschätzt und gewertet werden. Wenn sie den primären kriegsbejahenden Interessen auch nicht die Stoßkraft nehmen, verstärken sie doch jene hemmenden, bremsenden Tendenzen, deren Existenz oben anerkannt wurde. —

Welcher Einfluß kann im Besondern den Kriegsbüchern (Remarque, Renn, Barbusse, Dorgelès u. a.) und den Kriegsfilmen zugestanden werden, die uns heute das Front- und Kriegserlebnis direkter vermitteln als es die Kriegsfolgen tun können? Sie sind wohl eine der stärksten Hoffnungen und gehören zu den wirksamsten Helfern unseres Werbens für den Frieden bei der Jugend. Es gibt einige Bücher und Filme, die das Fronterlebnis und die Kriegs Atmosphäre in ihrer ganzen Grausigkeit, jeder Romantik entkleidet, wiedergeben, die sich somit an das Gefährlichste, an das größte Hindernis für das Aufkeimen des Friedensgedankens wenden: gegen das Feuer der Bereitschaft, wie es die Bejahung der kriegerischen Kampf- und Umwälzungssituation darstellt. Die beachtliche Hilfe, welche uns von diesen Büchern und Filmen geleistet wird, ist evident genug. Das beweisen auch die Angriffe auf sie und ihre Verfolgung. (Die Uebersetzung von „Im Westen nichts Neues“ ins Italienische wurde von Mussolini verboten; gegen den Film erzwangen die Nationalisten in Deutschland und Oesterreich ein Verbot, das erst nach einschneidender Zensur aufgehoben wurde. Buch und Film zeigen zu wahr, wie das „Feld der Ehre“ aussieht.)

Die Wirkung dieser Helfer wird wohl so allgemein anerkannt, daß wir sie hier nicht weiter betonen müssen, sondern uns ihrer Kritik zuwenden können. — Ein Umstand sollte uns vorsichtig machen: die Diskrepanz zwischen dem Riesenerfolg dieser Bücher und Filme einerseits und der realen Friedensbereitschaft unserer Zeit andererseits. Ihre Wirkung muß wohl doch nicht so eindeutig sein, sonst wären alle die Millionen, die sie erlebt haben, jetzt Pazifisten und Antimilitaristen.

Fangen wir doch, bevor wir ihre Wirkung auf die Jugend prüfen, bei uns selbst an, und fragen wir uns, was wir bei der Lektüre dieser Bücher empfunden haben. Gewiß, sie haben uns mit kalten Fingern gepackt, entsetzt, erschüttert und uns das Buch mit dem heißen Wunsche schließen lassen, daß nie, nie wieder ein solches Unglück geschehe, ein solches Verbrechen begangen werde. Gewiß, aber war dies wirklich alles? War alles, was wir beim Miterleben empfanden, Ablehnung, Verurteilung, Entrüstung? War nie, in unzensierten Momenten, doch auch ein Mitgehen, ein Bejahen dieses gigantischen Erlebens in uns? Hat sich nie der Wunsch geregt, dabei gewesen zu sein, hat nie, nie etwas in uns gesagt: Das war eine große Zeit? —

Gibt es nicht immer wieder Schwächemomente, in denen man solcher Suggestion unterliegt, so fatal sie auch sein mag, so sehr man sich darüber Vorwürfe macht, sich ärgert und an seiner eindeutigen Haltung zweifelt? Bei mir war es so, und ich bin sicher nicht allein.

Wenn das bei uns Erziehern so ist, die wir doch glauben, hier längst eine feste Position bezogen zu haben, so bleibt doch aller Grund für die Annahme, daß das, was sich hier bei uns, wohl als Zeichen jenes ursprünglichen Bellizismus, regt, bei Jugendlichen in ungleich stärkerem Maße wirkt. Es gibt heute keine Lektüre, die Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren brennender interessiert, von der sie schwerer wegzubringen sind, als Kriegsbücher. Lassen sie sich wohl so von ihnen anziehen, nur um sich abschrecken zu lassen? Und wenn es noch andere Interessen sind, die den jungen Leuten solche Lektüre begehrenswert machen, — ist es nicht ein optimistischer Irrtum von uns, zu glauben, daß diese Interessen enttäuscht werden, daß die jugendlichen Leser das Buch geheilt, abgeschreckt und friedensbegeistert zuklappen?

Wir dürfen nicht glauben, daß vor diesen noch so schrecklichen, beredten Schilderungen das Andere, Bejahende zum Schweigen komme. Wie stark dieses Andere, nicht nur bei jungen, unerfahrenen Leuten, sondern sogar bei Männern ist, die die Schrecken des Krieges am eigenen Leibe gespürt haben, wurde mir bei der für mich erschütterndsten Stelle des Buches von Roland Dorgelès „Die hölzernen Kreuze“ aufs Neue bewußt: Nach einem entsetzlich blutigen Infanterieangriff, den D. in seiner ganzen Schrecklichkeit, jeder Romantik bar, schildert, wird das dezimierte Regiment auf Lastwagen in das nächste, noch halbwegs stehende Städtchen gebracht. Kameraden, Freunde fehlen, liegen auf dem Schlachtfeld, hängen in den Stacheldrähten, Entronnene fahren verwundet, verstümmelt mit. Die andern, müde, voll Dreck und Ekel, von dem furchtbaren Erleben erschüttert und niedergeschlagen, sitzen in stumpfer Resignation da. Dann kommt unerwartet der Befehl zum feierlichen Einmarsch ins Städtchen, zum Defilee vor einem General. Sie lehnen sich dagegen auf, fügen sich schließlich fluchend, ordnen sich ein und marschieren. Die Straße ist umsäumt von der Bevölkerung, vor allem von Frauen, die das Regiment anstatt unter Hurrarufen in lautlosem Weinen passieren lassen. Der General und sein Stab erweisen der abgerissenen Truppe die militärischen Ehrenbezeugungen. Hier schreibt D.: „Plötzlich war das Regiment ein Mann, ein Stolz: Die zu sein, die man grüßt! Stolz auf unsern Dreck, stolz auf unsere Leiden, stolz auf unsere Toten!“ — „Die rauschende Musik machte uns trunken, schien uns in ein Fest zu führen; man marschierte, die Brust von Stolz geschwellt, diesen Tränen die Haltung von männlichen Siegern entgegensetzend.“ Und er schließt das Kapitel: „Allons, il y aura toujours des guerres, toujours, toujours . . .“ — Wir wissen alle, daß er nicht recht haben darf, wir wissen auch, daß es an uns liegt,

vor allem an uns Erziehern, zu verhindern, daß er recht habe.

— Hier entsteht die Verpflichtung, positive Forderungen für eine realitätsnähere, wirksamere Friedenserziehung aufzustellen und positive Vorschläge für ihre Erfüllung zu machen. Es war indessen von allem Anfang nicht die Aufgabe dieser Arbeit, ein Programm für solche Erziehung zu entwerfen. Sie will in der Hauptsache als Ausdruck eines pädagogischen Realismus, die Verfehltheit der Voraussetzungen aufweisen, mit denen wir an die Aufgabe herantreten, die heute vielleicht die wichtigste ist und die, wenn sie voll und richtig verstanden wird, die andern pädagogischen Ziele weitgehend in sich schließt.

Ein Programm für diese Erziehung zum Frieden formulieren hieße konsequenterweise eine weltanschaulich fundierte pädagogische Grundhaltung mitteilen. Das ist hier nicht möglich. — Wenn ich es im Folgenden trotzdem unternehme, einige positive Forderungen aufzustellen, bin ich mir ihrer Dürftigkeit und Unvollständigkeit zum Vornherein bewußt. Ich bin mir auch bewußt, daß sie schon erhoben worden sind, daß das Neue nur in einem größeren Rechnen mit der Realität und einer Gewichtsverlegung bestehen kann.

Eine Erziehung zum Frieden soll die ursprüngliche Kriegsbereitschaft der Jugend sehen und dieser vor allem von Triebkräften getragenen Haltung mit adäquaten Mitteln begegnen. Es muß das antizipierte Kriegserlebnis korrigiert werden. Angst, Grauen, Entsetzen, Ekel müssen mobil gemacht werden zum Kampf gegen die Vorstellung romantischen Heldentums, stählernen Gefahrentrotzens, männlichen Siebertums. In Wort und Bild muß der Krieg seiner Glorie frisch-fröhlichen Ringens entkleidet und auf seine ganze Erbärmlichkeit reduziert werden. Neben einer richtigen, nicht allzu behutsam ausgewählten Lektüre, neben der Abscheu und Entsetzen verratenden Haltung in jedem Gespräch über den Krieg können Chemie- und Naturkundstunde über Art und Wesen des Kriegstodes und der Kriegsverwundungen aufklären. Dazu sollen nach wie vor Statistiken, Berechnungen und veranschaulichende Tabellen den unermeßlichen Schaden aufzeigen, den der Krieg als Ausleben der ihn bejahenden Tendenzen nach sich zieht.

Die oben charakterisierten Urinteressen selbst müssen aber dem Kriegsziel, soweit dies möglich ist, ausgespannt werden; es muß für sie Ersatz zu ihrer Betätigung, zu ihrer Erledigung geboten werden. Die Freizeit der Jugend sollte daher weniger „vernünftig“, oder überhaupt weniger von uns Erwachsenen organisiert werden. Der Drang zum Herumtreiben in Wald und Feld und auch auf der „Gasse“ sollte wegen der romantischen Erfüllung, die er verschafft, weniger auf unsern ängstlichen, moralistischen Widerstand

stoßen. Und wir sollten nicht nur dort ja sagen, wo keine Gefahren zu fürchten sind, denn diese können ja gerade das Wesentliche, Gewünschte im verlangten Erlebnis bilden. — So auch beim Sport, der einen ganzen Komplex von Bedürfnissen befriedigt, die wesentliche Komponenten jener bellizistischen Bereitschaft darstellen. Viel ausgedehntere und weitherziger organisierte Wanderungen und Ferienlager sollten weniger als eine Fortführung anspruchstellender Erziehung denn als einfache, notwendige Beantwortung von Bedürfnissen, als Gelegenheiten zu deren Abreagierung betrachtet werden.

Sicher muß nebenher eine Aufklärung gehen, die sich an Verstand und Einsicht wendet. Die Forderung nach einer Umwandlung des Geschichtsunterrichtes im Sinne einer Unterdrückung der Kriegsgeschichte ist in dieser Formulierung nicht nur unsachlich, sondern, auch psychologisch gesehen, realitätsfremd. Ein friedenserzieherischer Geschichtsunterricht darf nicht die Meinung suggerieren, unsere Geschichte stelle einen Ablauf kontinuierlicher Aufbauarbeit dar. Er muß vielmehr die Kriege als die Unterbrecher und Zerstörer dieses Aufbaus sehen und behandeln; er muß in objektiver, von keinerlei Rücksichten und Gebundenheiten getrübler Betrachtung ihrer Motive und Entstehung den kriegsgebärenden Ideologien den Boden wegziehen. Er muß sogar über die moderne Kriegstechnik aufklären, so die jugendliche Vorstellung vom individuellen Kriegserleben korrigierend. Bei der Prüfung unserer Epoche auf ihre Kriegsgefahr hin müssen die Interessenten und Nutznießer eines möglichen Krieges festgestellt werden, um diesem das ihm immer noch vielfach zugeschriebene Ansehen des Unausweichlichen, Schicksalshaften zu nehmen. —

Die Arbeit, welche in unserer Friedenserziehung die positivste, aufbauendste ist, weil sie sich an die geistig-moralischen Interessen der jugendlichen Persönlichkeit wendet, heißt Erziehung zur Gemeinschaft. Es ist sicher, daß diese als Erziehung zum Geschwister-, Schulklassen- und Umweltsverbände beginnen und dort ihre nächstliegenden und praktischsten Aufgaben sehen muß. Der Gemeinschaftswille, der sich als Klassengeist, kameradschaftliche Solidarität und Volksverbundenheit manifestiert, kann aber gerade nicht als Friedensfaktor gewertet werden, wenn die von ihm gewollten Gemeinschaftsformen absoluten, endgültigen Charakter tragen. Jede nationale Erziehung z. B., die sich nicht ihrer Rolle als vorläufiger Etappe auf dem Wege zur Menschheitserziehung immer bewußt ist, deren Ziel, die Volksgemeinschaft, nicht die Bestimmung einer untergeordneten Zelle im Gesamtorganismus trägt, wird auch in der Erziehung der geistigen Persönlichkeit jede daneben versuchte Friedenserziehung unwirksam machen, ihr gegensätzlich sein.