

Jahrbuch Friedenskultur
Band 10 | 2015

Friedensforschung in Österreich Bilanz und Perspektiven

Herausgegeben von
Werner Wintersteiner | Lisa Wolf

Veröffentlicht mit der Unterstützung des Universitäts.Club|Wissenschaftsverein Kärnten



LAND  KÄRNTEN
Kultur

Drava 

DRAVA VERLAG · ZALOŽBA DRAVA GMBH
9020 Klagenfurt/Celovec
www.drava.at

© Copyright 2016 by Drava Verlag
Umschlaggestaltung: Walter Oberhauser, Foto: Werner Wintersteiner
Druck: Drava Print GmbH

ISBN 978-3-85435-779-7

BETTINA GRUBER

Friedenslernen – integraler Teil der (Friedens-)Forschung? Herausforderungen und Perspektiven

„Das Wesen von tiefgreifenden Veränderungen liegt oft in der Zögerlichkeit oder in der vollkommenen Unmerklichkeit, mit der wir sie wahrnehmen. Sie schlagen zwar ihre Schneisen mit aller Macht in das Altbewährte, aber wir verfügen über ein geistiges Abwehrsystem, das gegen den Keim des Neuen und das Prinzip der Veränderung vehement ankämpft“ (Baumgartner 2011:7).

Heutige Jugendliche – oder, wie Beate Großegger (2014) sie in ihrem Buch nennt, die ‚Kinder der Krise‘ – blicken zwiespältig in die Zukunft. Fragt man sie, wie sie ihre persönliche Zukunft sehen, gibt sich die Mehrheit zuversichtlich. Spricht man mit ihnen allerdings über die Zukunft der Gesellschaft an sich, kippt die Stimmungslage. Unsicherheit und Pessimismus gewinnen die Oberhand: Diejenigen, die der gesellschaftlichen Zukunft zuversichtlich entgegenblicken, sind dann deutlich in der Minderheit. Während die kleine Welt des Privaten als gestaltbar erlebt wird, sehen die Jugendlichen kaum Möglichkeiten, auf die große Bühne, auf der sich die gesellschaftliche Zukunft spielt, Einfluss zu nehmen (Großegger 2014: 22). Dem politischen Geschehen begegnen sie aus einer Beobachtungposition – als Teilnehmende der „Zuschauerdemokratie“ (ebd.: 58). Jugendliche verbinden mit der Politik nicht positive Begriffe wie Vertrauen, Sinn, Selbstverwirklichung, sondern in der Mehrheit Oberflächlichkeit, Eigennutz oder Verpflichtungen. Und sie empfinden eine tiefe Kluft zwischen politischer Klasse und ihrer eigenen Lebensrealität (ebd.: 54). Was die Jugendlichen eint, ist ihr tief gestörtes Verhältnis zu den TrägerInnen der Macht. „Die Politik, das ist der äußerste Kreis. Wir sind die Mitte. Außen ist die Politik: die rennt so rundherum“, fasst eine 19-jährige Frau ihre Wahrnehmung zusammen (ebd.: 56). Allgemeine grundsatzpolitische Überlegungen zu einer sozial gerechten Gesellschaft findet man bei den Jugendlichen prinzipiell selten. Wenn sich Kinder aus privilegierten Elternhäusern mit dieser Frage beschäftigen, dann nicht über eine klassische Verteilungsdebatte oder dass sie für eine sozial gerechtere Gesellschaft auf die Barrikade gingen, sondern sie setzen lieber auf individualisiertes Engagement und neue Varianten der Wohltätigkeit (ebd.: 75). Jeder ist seines Glückes Schmied und für sein Leben selbst verantwortlich (ebd.: 78).

Dies ist nur ein kleiner Auszug eines aktuellen Forschungsbefundes

über junge Erwachsene in der westlich-industrialisierten Welt: Diese reagieren im Großen und Ganzen wenig widerständig auf politische Rahmenbedingungen, sondern entwickeln Distanz und Biedermeier-tum bzw. verlängern die Jugendphase. Jugendliche sind dabei nur das Abbild und signifikanter Ausdruck der neoliberalen Gesellschaft, in der sie sozialisiert wurden. Sie drücken den vorherrschenden Zeitgeist uneingeschränkter und direkter aus.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung geht es in den vorliegenden Ausführungen einerseits darum, relevante Themen des Friedenslernens und verwandter Felder offen zu legen, Entwicklungen und historische Veränderungen aufzuzeigen, Problemstellungen sichtbar zu machen, bestehende Verbindungen des Friedenslernens mit der Friedensforschung aufzuzeigen und Perspektiven anzudenken.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Friedenslernens zu Beginn des 21. Jahrhunderts

Geht es nun um die Einschätzung des aktuellen Standes des Friedenslernens, ist vorerst zu diagnostizieren, was die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen sind, unter denen junge Menschen heute aufwachsen. War nach Stephen Gill die tiefe Krise des liberalen Kapitalismus in den 1930iger Jahren von dem Zusammenbruch der liberalen Demokratie, dem Aufstieg von Faschismus und Nazismus sowie der sowjetkommunistischen Systemalternative begleitet, bleibt der disziplinierende neoliberale Kapitalismus in der aktuellen Phase der Weltgeschichte mächtig und vorherrschend. Trotz der Implosion der Wall Street, der großen Finanzkrise von 2008, verfügt kein stimmiges linksgerichtetes alternatives Programm über ausreichende Organisationskraft oder öffentlichen Zuspruch (Gill 2011: 265). Stephen Gill beschreibt die weltpolitische Lage wie folgt. „Unsere Welt ist von einer immer weiter ausgedehnten und intensiven Ausbeutung von Mensch und Natur durch das Kapital geprägt, dessen Macht sich wiederum in einer immer kleineren Zahl großer Unternehmen konzentriert. Diese Widersprüche des Kapitalismus stehen im Zusammenhang mit vergleichsweise beispiellosen globalen Problemen, wie rapidem Bevölkerungswachstum, der Zerstörung der Biosphäre und dem Klimawandel sowie hochentwickelten Produktions- und Zerstörungskräften, Überwachung und Kontrolle und der Militarisierung des Weltalls (...). Die Blockadepolitik in den Klimaverhandlungen sowie in Fragen der Er-

nährungs- und Gesundheitssicherheit ist mit politischen Kämpfen gegen Konzerndominanz und private Kontrolle der globalen Landwirtschaft, der Lebenswissenschaften, der Medizin und der pharmazeutischen Industrien verknüpft. Die Welternährungskrise geht mit globalen Fehlernährungsmustern einher – 25 Prozent der Weltbevölkerung sind fettleibig oder übergewichtig; 25% der Weltbevölkerung hungern¹. Die beschleunigte Privatisierung von Wasser, Boden, natürlichen Ressourcen und öffentlichen Gütern wie Bildung und Gesundheitsfürsorge ist mit einer weit verbreiteten öffentlichen Meinung konfrontiert, die soziale Absicherung und universellen Zugang zu Bildung und Gesundheitsfürsorge befürwortet. Ein globaler Enteignungsprozess öffentlicher Versorgungseinrichtungen findet parallel zu einem umfassenden Beschneiden der Entwicklungspotenziale vieler der ärmsten Länder der Welt statt, die sich abmühen, ihre angesammelten Schulden zu bedienen. Üblicherweise werden die Schulden an dieselben ausländischen Bankiers zurückbezahlt, die waghalsige, stark fremdfinanzierte und risikoreiche Investitionen getätigt haben (...). Diese öffentlichen Schuldenverpflichtungen werden von Vereinigungen privater Banken und öffentlicher Institutionen wie dem IWF und der Weltbank gemeinsam mit den Regierenden der reicheren Länder überwacht“ (ebd.: 267). Als aktuelles Beispiel kann hier die Griechenlandkrise genannt werden. Die globale organische Krise erfasst nun ausgehend vom globalen Süden den globalen Norden (ebd.: 267).

Neben zwischenstaatlichen Kriegen und Konflikten ist eine immer größer werdende Anzahl von innerstaatlichen Konflikten und Konfliktlagen beobachtbar und verdient Aufmerksamkeit im Bereich Wissenschaft und politischer Praxis im Sinne einer konstruktiven Friedensgestaltung (Senghaas 2015: 39). Im Widerstand gegen die beschriebenen Entwicklungen entstehen Protestformen, die bestehende Lebensweisen im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit neu durchdenken sowie Massenkonsumismus und ökologische Kurzsichtigkeit in Frage stellen und sich für ein ‚gutes Leben‘ ohne Gewalt einsetzen. Im Vergleich zum Mainstream bleiben diese Anstrengungen wenig beachtet. Wie sich diese ‚organische Krise‘ weiterentwickeln wird, wird unter anderem davon abhängen, wie sich Staaten und Gesellschaften auf diese Widersprüche beziehen, entsprechend den Bedürfnissen

1 Laut aktuellen Zahlen des World Food Programme (WFP) der UN sind 795 Millionen Menschen von Hunger betroffen (Quelle: <http://de.wfp.org/hunger/hunger-statistik>; abgerufen am 15.9.2015).

nach Sicherheit, nach einem ‚guten Leben‘, nach Frieden und ökologischer Nachhaltigkeit. „Je weiter das ökonomische Denken auf das gesellschaftliche und staatsbürgerliche Leben übergreift, desto weniger lässt sich Marktdenken von moralischem Denken trennen. Wenn die Wirtschaftswissenschaft uns bei der Entscheidung helfen soll, wo Märkte dem Gemeinwohl dienen und wo sie nichts zu suchen haben, sollte sie den Anspruch aufgeben, eine wertneutrale Wissenschaft zu sein, und wieder eine Verbindung mit ihren Ursprüngen in der Moralphilosophie und der politischen Philosophie eingehen“, so der politische Philosoph Michael J. Sandel (Sandel 2015: 49). Diese Einschätzung und Forderung besitzt eine hohe Relevanz für eine zukünftige Friedensforschung und Friedenspädagogik.

Wege zu einer ‚Kultur des Friedens‘

Ausgangspunkt für die Vision eines gewaltfreien Zusammenlebens im Sinne eines ‚guten Lebens für alle‘ in demokratischen Verhältnissen ist neben einer darauf ausgerichteten konzertierten Friedenspolitik, die die beschriebenen Entwicklungen stets im Blick hat und diese breit reflektiert, eine mit ihr einhergehende Erziehung zum Frieden bzw. eine entsprechende politische Bildung, die Wissen und Kompetenzen für die Umsetzung bzw. für den Weg dorthin vermittelt, so die einhellige Forschung (Reardon 1988, Salomon 2002, Grasse/Gruber/Gugel 2008, Wulf 2008, Wintersteiner 2005, 2008, 2009, 2011, Gruber/Wintersteiner 2009, 2014, Gugel 2013, Frieters/Reermann 2015 u.v.a.).

Internationale oder europäische Institutionen bereiten diesen Weg mit Programmen und thematischen Dekaden vor. So rückt etwa die UNESCO Friedenserziehung, die ‚Entwicklung einer Kultur des Friedens‘ wie auch ‚Global Citizenship Education‘ in ihr Zentrum, der Europarat setzt seit seiner Gründung auf Menschenrechte und Frieden und geht davon aus, dass die Umsetzung der Menschenrechte und die Relevanz von Frieden nur unter aktiver Beteiligung der jungen Gesellschaft aufgebaut und erhalten werden könne und müsse. Mit der Annahme der UN-Kinderrechtskonvention in allen Ländern der Welt (bis auf die USA) sind neben dem Schutz der Kinder auch die Beachtung von deren Meinungen und deren Recht auf Beteiligung in der Gesellschaft festgeschrieben. Vor diesem Hintergrund muss eine zeitgemäße Friedenserziehung wesentlich stärker als bisher der Partizipation und Handlungsorientiertheit Augenmerk schenken.

Gründe für die mangelnde Akzeptanz des Friedenslernens

Die Bemühungen der letzten Jahrzehnte um Gewaltminderung im internationalen Kontext wie im innerstaatlichen Bereich fokussierten auf die Arbeit mit jungen Menschen im schulischen wie außerschulischen Kontext, in der Annahme, dass Gewalt am ehesten und erfolgversprechendsten mit Erziehung und Bildung minimiert werden könne. Beispiele für entsprechende Programme sind etwa die Bemühungen des *Deutsch-Französischen Jugendwerks* seit 1963, des *Deutsch-Polnischen Jugendwerks* oder weiterer friedenspädagogischer Initiativen, in deren Rahmen Millionen von Jugendlichen im Rahmen von pädagogischen Begleitprogrammen einander begegneten, mit dem Ziel, langfristig in Frieden und ohne Gewalt zusammenzuleben.

Der eingangs zitierte Befund über die Haltung der heutigen Jugendlichen zeigt allerdings, dass die Bemühungen der Friedenserziehung und Politischen Bildung der letzten Jahrzehnte nicht ausreichend Früchte getragen haben. Hier können einige gewichtige Gründe dafür angeführt werden. Auch die von Dieter Senghaas schon 1969 (258) formulierte Frage soll in Erinnerung gerufen werden: „Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ Erziehung kann nicht das ersetzen, was eine vielfach kurzsichtige, gewaltvolle nationale (Partei-)Politik versäumt bzw. gar nicht in ihren Fokus stellt. Die Sozialisation im neoliberalen Paradigma, das vor allem Konsum, persönliche Leistung, Individualismus, Egoismus und persönliche Freiheit und Glück in den Mittelpunkt rückt und immer wieder auf verschiedenen Ebenen das Engagement der ‚Gutmenschen‘ verunglimpft, die sich für Frieden, Menschenrechte, Umweltfragen und Inklusion engagieren, zeigt den vorherrschenden Zeitgeist und steht diametral den Zielen des Friedenslernens entgegen. Die geringe Bedeutung dieses Feldes hat in Österreich wesentlich mit dem Fehlen einer umfassenden strukturellen Verankerung von Friedenserziehung und Politischer Bildung in den Curricula zu tun. Politische Bildung ist hierzulande immer noch kein eigenständiges Unterrichtsfach, und dementsprechend wenig Ressourcen für Forschung und Ausbildung von Lehrkräften sind vorhanden. Das Ergebnis ist auch das Fehlen einer entsprechenden Forschung (Grundlagenforschung, Begleitforschung, Evaluationsforschung) bzw. der Verknüpfung von Forschung und Lernpraxis, um nur eingangs einige wesentliche Faktoren zu nennen (siehe dazu Gruber/Gamauf-Eberhardt/Dorfstätter 2014, 120ff.)

Neben der fehlenden Bedeutung, die der Installierung dieser notwendigen Strukturen gegenwärtig nach wie vor beigemessen wird, seien ein paar Zahlen erwähnt, die sichtbar machen, dass eine Erziehung zum Frieden, die unter anderem soziale Gerechtigkeit im Fokus hat, nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit der reichsten Staaten der Welt steht. Im Jahr 2014 betrug die Militärausgaben Deutschlands 46,5 Milliarden US-Dollar, die der USA rund 610 Milliarden US-Dollar. Die USA rangiert hier an erster Stelle weltweit, Deutschland an achter (Statista, Statistikportal 2014). Für den Kampf gegen Hunger und Armut durch die öffentliche Hand standen im Gegensatz dazu im Jahr 2014 weltweit insgesamt bloß 197,7 Millionen Euro zur Verfügung (Deutsche Welthungerhilfe e.V. 2014). Friedensforschung und Friedenserziehung führen weltweit ein kümmerliches Dasein, betrachtet man ihre finanziellen Ressourcen. Man ziehe hier exemplarisch die wenigen eingerichteten Friedensstudien an Universitäten in Deutschland heran und betrachte, wie lange diese Einrichtungen erkämpft werden mussten. So gibt es zum Beispiel in ganz Deutschland bis heute nur eine Professur für Friedenspädagogik, und zwar nicht an einer Universität, sondern an der Fachhochschule Potsdam im Fachbereich Sozialwesen.²

Friedenslernen und Friedensforschung

Im Gegensatz zum deutschsprachigen Raum wird dem Friedenslernen im internationalen Kontext allerdings eine immer größere Bedeutung zugemessen – sowohl bei internationalen Konflikten, in Postkriegskontexten wie in der pädagogischen Arbeit in relativ gewaltärmeren Kontexten. Dabei ist wesentlich, dass friedenspädagogische Interventionen und Maßnahmen in Postkriegsregionen wesentlich zum Rückgang von Gewalt beitragen (vgl. dazu Grasse/Gruber/Gugel 2008, Gugel/Jäger 2013). In diesem Sinne muss Friedenspädagogik mit der Friedensforschung zusammen gedacht werden. So prägt etwa die Einschätzung, was den Kern der Friedensforschung ausmacht, auch die Friedenspädagogik. Man vergleiche die folgenden drei Zitate.

- 2 Erfreulicherweise sind in jüngster Zeit neue Initiativen im Gange. So gibt es etwa an der Universität Hamburg das interdisziplinäre Lehrangebot „Friedensbildung/Peacebuilding“ (<https://www.znf.uni-hamburg.de/studium/friedensbildung-peacebuilding.html>), das allerdings nur teilweise friedenspädagogisch ausgerichtet ist. An der Universität Koblenz wurde 2014 die Friedensakademie Rheinland-Pfalz als „besondere wissenschaftliche Einrichtung“ etabliert (<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/friedensakademie/>).

Vor 30 Jahren wurde zum Beispiel im Gutachten zur Friedensforschung formuliert:

„Friedensforschung soll Probleme erforschen, die den Frieden in der Welt bedrohen und die Bedingungen für Friedenserhaltung bzw. -schaffung ermitteln“ (zit. nach Kaiser 1970: 242)

30 Jahre später wird gesagt:

„Friedens- und Konfliktforschung befasst sich mit Faktoren, die dazu beitragen, dass aus Konflikten gefährliche Konflikte werden, und mit der Möglichkeit ihrer Einhegung. Sie richtet zweitens ihre Aufmerksamkeit auf Voraussetzungen und Bedingungen eines andauernden Friedens.“

So hieß es in den Empfehlungen der Struktur- und Findungskommission zur Friedensforschung, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Vorbereitung der Gründung der *Deutschen Stiftung Friedensforschung* eingesetzt wurde (Bonacker 2011: 68). Das ist eine zwar etwas konkretere, aber auch engere Definition.

Sehr viel breiter hingegen ist folgende Formulierung:

„Friedensforschung fokussiert auf die Erforschung von Krieg, den sie als destruktive, gewaltförmige Konfliktaustragung begreift, wie auch auf (gesellschaftliche) Gewalt im Allgemeinen. Genauso beschäftigt sie sich jedoch auch mit der Erforschung konstruktiver, friedensfördernder Konfliktaustragung – insbesondere mit den Möglichkeiten und Bedingungen der Eindämmung, des Abbaus oder der Transformation von (vorrangig kollektiver) Gewalt und der Einübung, des Aufbaus oder der Emergenz von (politischem, sozio-kulturellem und soziopsychologischem) Frieden“ (Graf/Wintersteiner 2016: 35).

Es geht also um die Formulierung eines wesentlich umfassenderen Friedensbegriffs, der in der Folge hohe Bedeutung für das gesamte Arbeitsfeld besitzt. Bei der Einschätzung der Relevanz und der Ziele der Friedens- und Konfliktforschung kann heute davon ausgegangen werden, dass die Forschung von einer Forschung *für* den Frieden durch eine Forschung *über* den Frieden ergänzt wird, was bedeutet, dass neben einer starken Ausrichtung auf die Wertorientierung auch eine Fokussierung auf eine entsprechende Forschung, die Frieden als eigenständigen Forschungsgegenstand versteht, stattfindet (Bonacker 2011: 70f.). Es kann von einer zunehmenden Differenzierung und Pluralisierung gesprochen werden und es kann davon ausgegangen werden, dass es unter den FriedensforscherInnen der jüngeren Generation kein gemeinsames Selbstverständnis in Hinblick auf die Ziele und die Forschungstätigkeit gibt (ebd. 70 und Artikel Jäger in der vorliegenden Publikation).

Geht man nun auf die Inhalte und die Rolle des *Friedenslernens* ein, so zeigen sich auch hier heterogene Zugänge und eine zunehmende Pluralisierung im Rahmen der Forschungslandschaft. Dies wird unter anderem auch durch die verschiedenen Begriffe und ihre Deutungen sichtbar. Während *Friedenspädagogik* im deutschsprachigen Raum zu- meist als Theorie der *Friedenserziehung* verstanden wird, umschreibt *Friedenserziehung* die Arbeit im Praxisfeld. Jedoch herrscht auch hierin keine Einigkeit. So sehen zahlreiche FriedenspädagogInnen für die Theorie und Praxis den Oberbegriff *Friedenserziehung*. Im angelsächsischen Raum wird Theorie und Praxis der Friedenserziehung unter dem Begriff *peace education* subsumiert, manchmal wird auch durch den Begriff *peace education theory* eine ähnliche Differenzierung wie im Deutschen angestrebt.

In jüngster Zeit sind weitere Begriffe in der Debatte aufgetaucht, was man als Zeichen interpretieren kann, dass neue theoretische Anstrengungen unternommen werden, einer sich wandelnden gesellschaftlichen Realität gerecht zu werden. Es handelt sich um die Begriffe *Friedensbildung* sowie um den in diesem Beitrag favorisierten Begriff *Friedenslernen*.

Friedensbildung ist gerade dabei, sich im Sprachgebrauch zu etablieren, vor allem im kirchlichen Bereich in Deutschland. Obwohl es dazu bereits einige Publikationen gibt (z.B. Dosch 2014), ist auch sichtbar, dass der Begriff oft synonym zu Friedenslernen oder Friedenserziehung verwendet wird.³

Sehr wichtig erscheint mir, dass in der aktuellen Debatte auch der Begriff *Friedenslernen* (*learning peace*) verwendet wird. Damit kann deutlicher als bisher vor allem im internationalen Rahmen in Nachkriegsregionen ein Anschluss an *peace building* Aktivitäten gefunden werden. Der Begriff *peace building* wurde neben *preventive diplomacy* bereits in der ‚Agenda für den Frieden‘ im Jahr 1994 als wesentliches Instrument zur Sicherung und Wahrung des Weltfriedens seitens des damaligen UNO-Generalsekretärs Boutros Boutros-Ghali genannt. Danach kann *peace building* als Friedenskonsolidierung nach dem Ende der Kampfhandlungen definiert werden, die auf die Stärkung

3 So hieß etwa der Titel einer friedenspädagogischen Konferenz an der Universität Koblenz im Oktober 2015: „Frieden lernen? Perspektiven einer Friedensbildung im 21. Jahrhundert“. Offensichtlich werden beide Begriffe gleichgesetzt. Siehe: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/friedensakademie/medien/Flyer%20Frieden%20lernen%20SW> (20. 10. 2015)

und Entwicklung entsprechender Strukturen gerichtet ist, um einen Rückfall in die Gewalt zu verhindern. *Learning peace/Friedenslernen* zielt dagegen in einer umfassenden Weise auf die Bewältigung der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und psychologischen Konsequenzen von Bürgerkriegen sowie auf die Bearbeitung struktureller Konfliktursachen (Schneckener, 2005, 18ff.). Dabei werden der sicherheitspolitische Bereich, der politische Bereich, die sozioökonomischen Maßnahmen, psychosoziale Bereiche und regionalpolitische Dimensionen eingebunden. Neueren wissenschaftlichen Zugängen erscheint es wesentlich, den Terminus des *learning peace* als erweiterte Dimension des *peace building* einzuführen und mit entsprechenden Inhalten zu füllen. Hier scheint eine Ausweitung des Begriffs im Sinne des Paradigmas einer Kultur des Friedens sinnvoll und erfolgsversprechend. *Peace building* muss hier somit auch als Ergebnis eines nachhaltigen gesamtgesellschaftlichen Lernprozesses verstanden werden, der auf einen gesellschaftlichen Wandel in Richtung Frieden ausgerichtet ist und die politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Praxen miteinbezieht. Nicht zuletzt muss sich dieser kontinuierlich auf den Umgang mit Vergangenheit, mit historischer Erinnerung und den damit verbundenen Traumata konzentrieren (Gruber/Wintersteiner 2014: 7f.).

Ein Friedenslernen, das Gewaltabbau und die Entwicklung einer Kultur des Friedens zum Ziel hat, beruht auf zwei Annahmen. Erstens kann Friedenslernen nur dann sinnvoll konzipiert werden, wenn davon ausgegangen wird, dass Verhalten, Einstellungen, Meinungen durch intentionale Bildungsprozesse beeinflussbar und damit einübbar und lernbar sind (Gugel 2011:150). Zweitens können solche Lernprozesse dazu beitragen, dass Demokratien entwickelt werden können, Feindbilder abgebaut, Gewalt als Handlungsoption nicht akzeptiert wird und Konflikte konstruktiv ausgetragen werden. Die Hauptaufgabe der Friedenspädagogik ist es aufzuzeigen, wie solche Lernprozesse aufgesetzt sein müssen, wie sie implementiert werden können und wie man sie evaluieren kann (ebd.). „Friedenserziehung beschäftigt sich auf der Einstellungs- und Verhaltensebene von Individuen und Gruppen mit der Überwindung von Gewalt und Krieg, der Befähigung, Konflikte konstruktiv auszutragen sowie der Förderung einer Kultur des Friedens. Hierzu ist es wichtig, gegen Gewalt zu sensibilisieren, Gewalt in allen historisch und gesellschaftlich wechselnden Formen wahrzunehmen und zu bekämpfen, ihr präventiv zu be-

gegen, die Eskalationsdynamik zu durchbrechen sowie einen konstruktiven Umgang mit Konflikten auf allen Ebenen zu lernen“ (ebd.). Hier geht es um den Erwerb der Fachkompetenz als Sachkompetenz, darum, Zusammenhänge zu begreifen, um Friedensfähigkeit, den Erwerb von sozialen Kompetenzen und Friedenshandeln und den Erwerb von Fähigkeiten zum gesellschaftspolitischen Handeln (ebd.: 65).

Die Friedenspädagogik hat hier wesentliche Überschneidungspunkte mit der Demokratiepädagogik, aber nicht nur mit ihr, die sich thematisch in den Feldern der Menschenrechte, dem Globalen Lernen, der Auseinandersetzung mit Gewalt, Konflikt, Rassismus und Rechts extremismus zeigen. Das Globale Lernen bzw. Global Citizenship Education involviert die Bereiche Demokratielernen, Friedenspädagogik, Menschenrechtserziehung; der Bereich Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung bindet in seinen Schwerpunkt das Globale Lernen/Global Citizenship Education und Friedenserziehung mit ein bzw. umgekehrt, um nur einige verwandte Pädagogiken aufzugreifen. Alle Bereiche greifen wesentliche Fragen der Politischen Bildung auf. Die kognitive Auseinandersetzung mit politischen Systemen, internationaler Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, mit Fragen der Gewalt und Gewaltprävention, Konflikten bzw. des Umgangs mit ihnen, sowie die Bedeutung der Partizipation sind zentrale Anliegen und liegen mehr oder weniger stark im Fokus aller politischen Pädagogiken (siehe Gruber/Gamauf/Dorfstätter 2014: 8–10).

Friedenslernen, integraler Bestandteil der Friedens- und Konfliktforschung?

Krieg, Gewalt, Konflikt, Konfliktaustragung, Frieden sind die wesentlichen Themen, mit denen sich sowohl die Friedensforschung als auch die Friedenspädagogik befassen. Beide Forschungsfelder, die auch voneinander getrennt existieren, haben das Problem, dass ihre Gegenstandsbereiche (Gewalt, Konflikt, Frieden) in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik höchst unterschiedlich und auch kontrovers verstanden werden. Dies kann historisch verfolgt werden und zeigt sich aktuell zum Beispiel in der Konzeptualisierung der Gewaltprävention (Gugel 2011: 151 und Gugel: 2012: 4–17). Betrachtet man Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945 näher, so existieren wiederkehrende Grundfragen, die Antworten auf diese fallen allerdings – entsprechend den jeweiligen Zeitumständen und gesellschaftlichen Kontexten – un-

terschiedlich aus; die Auseinandersetzungen sind Töchter ihrer Zeit (siehe dazu Wintersteiner 2011: 352ff.).

Für das Friedenslernen ist es maßgeblich und entscheidend, den Bedeutungsgehalt der genannten Schlüsselbegriffe zu klären. Hieraus können wesentliche Fragen abgeleitet werden: Ist das Ziel des Friedenslernens die systematische Herauslösung der Menschen aus Gewaltverhältnissen oder geht es, wie heute noch weitgehend eingeschätzt, vor allem um die Abwesenheit von militärischen Konflikten? Friedenssicherung als Aufgabe von Armeen stellt schließlich immer noch ein hegemoniales Konzept der westeuropäischen Friedenspolitik dar. Kann also Frieden letztlich nur durch militärische Gewalt gesichert werden? Was verstehen wir unter dem weiten Begriff des Friedens? Dieser Rahmen bestimmt Theorie und Praxis der Friedenspädagogik und führt vor allem in der Praxis zu Schwierigkeiten und Unsicherheiten. Hier scheint es zielführend, gerade die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz der Begriffe und der dahinterstehenden Themen und Inhalte als Chance zu verstehen (Kössler 2014: 34ff.) und diese Konstellation für das Friedenslernen fruchtbar zu machen, d.h. unter anderem auch die Grenzen zu den verwandten politischen Pädagogiken aufzumachen und sie entsprechend einzubinden. Obwohl wesentliche Grundlagenarbeit der Gewaltforschung in der Friedens- und Konfliktforschung geleistet wird, findet diese jedoch nicht nur dort statt: Verwandte Sozialwissenschaften wie die Kriminologie, die Sozialpsychologie, Soziologie, die Kindheitswissenschaften, die Hirnforschung sowie Neurowissenschaften u.a. betreiben Gewaltforschung, die für die Friedenspädagogik relevant und fruchtbar gemacht werden sollte (Interview mit Gugel 2013).

Die Friedenspädagogik ist heute noch nicht überall als integraler Bestandteil der Friedensforschung anerkannt, wenn es auch seit Jahrzehnten Bemühungen dahingehend gibt; Friedenspädagogik bezieht sich zwar auch auf die Friedensforschung, allerdings auch auf verwandte Disziplinen der Sozialforschung, auf die Erziehungswissenschaften und verwandte politische Pädagogiken (Interview mit Frieters-Reermann 2013). Das Verhältnis Friedensforschung und Friedenspädagogik ist bis heute ein ambivalentes. Sie bleibt sowohl ein Stiefkind in der Friedensforschung wie auch in der Pädagogik. Zieht man hier exemplarisch die Forschung und die jährlichen Konferenzen der *Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung* heran, so wurde dort zwar ein kontinuierlicher Arbeitskreis Friedenspädagogik

ingerichtet. In den jährlichen Konferenzen führt sie jedoch mit ihren Themen ein Schattendasein. Auch international lässt sich ein ähnlicher Befund diagnostizieren. Angesichts der zahlreichen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Konflikte und Herausforderungen entwickelte sich die Friedenspädagogik zu einem Sammelbegriff für ein breites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder und sehr unterschiedlicher konzeptioneller Ansätze, so die Kritik seitens Frieters-Reermann. Hier steht künftig die Notwendigkeit friedenspädagogischer Theoriebildung an (vgl. Frieters-Reermann 2012: 67).

Ein zusätzlicher relevanter Faktor, der die Abgrenzungsschwierigkeiten zu anderen Disziplinen fördert, ist, dass Friedenspädagogik in verschiedenen Bereichen der Welt in unterschiedliche pädagogische, politische, historische, kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet ist. Hier entstand in den letzten Jahren ein begrifflich-konzeptioneller Variantenreichtum, der sich in einer zunehmenden Schwäche und Diffusität ausdrückt, so Kritiker (Frieters-Reermann ebd.: 67f). Ein Teil der zukünftigen Forschung muss sich das Ziel setzen, diese Diffusität zu verringern. Die sozialwissenschaftliche Friedensforschung kann hier mehr als bisher der friedenspädagogischen Forschung unterstützend zur Seite stehen.

Die historische Friedensforschung etwa hat sich bis heute noch kaum mit der Geschichte der Friedenserziehung und der Friedenspädagogik beschäftigt bzw. ist die Forschung zur Geschichte der Friedenspädagogik noch kaum bei ihr angekommen.⁴ Friedenserziehung in der Schule wurde erst nach der Gründung des *Arbeitskreises Historische Friedensforschung* in Deutschland ein Bestandteil der historischen Friedensforschung (vgl. Kössler/Schwitanski 2014). Doch konzentrieren sich die historischen Forschungen vor allem auf Organisationsgeschichte der Friedensbewegung sowie auf Frieden in der internationalen Politik (Nehring 2014: 275). Nehring weist zudem darauf hin, dass sich die Geschichte der Friedenserziehung nicht ohne die Analyse zeitgenössischer Gewaltpraktiken und Definitionen dessen, was Gewalt jeweils bedeutet, schreiben lässt (ebd.: 276). Definitionen von Frieden sind somit stets an politische, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen rückgebunden. Diese Erkenntnis hat wesentliche Auswirkungen auf die gegenwärtige Forschungspraxis; sie muss die

4 Vgl. aber die Aufsätze von Herbert Dachs und Elke Renner 1986 über Friedenserziehung in der Ersten Republik oder als neues Beispiel Stekl/Hämmerle/Bruckmüller 2015 über Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg in Österreich.

Historie einer Friedenspädagogik immer mitdenken. Nur so kann gesehen und erkannt werden, dass die Geschichte des Friedens nicht ohne den parallelen Blick auf die jeweiligen Gewaltpotenziale einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit zu verstehen ist.

Herausforderungen für die Friedenspädagogik

Im Folgenden soll auf einige weitere relevante Problemfelder näher eingegangen werden, die sich aus der einschlägigen friedenspädagogischen Forschung sowie aus der Forschung in verwandten Feldern der jüngsten Zeit ergeben (Lösch 2010, Salomon 2010, Jäger 2010, 2013, Gugel, 2013, Bekerman/Zembylas 2013, Frieters-Reermann 2012, 2013, 2015, u.a.).

Demokratisierung der Bildungsinstitutionen

Jedwede Friedensbildung muss darauf abzielen, die politischen und sozialen Verhältnisse zu beleuchten, unter denen Menschen und besonders junge Erwachsene leben. Vor allem der Bereich Schule, der gegenwärtig vielfach Ort undemokratischer und gewaltvoller Strukturen ist, muss dabei Beachtung finden (Lösch 2010: 121). Die soziale Herkunft als wichtigster Indikator von Bildungschancen muss problematisiert werden und es muss ein Augenmerk darauf gelegt werden, wie Bildungseinrichtungen häufig Ausschluss, Rassismus und Diskriminierung befördern. Dies ist angesichts der gegenwärtigen Migrationsbewegungen von noch größerer Relevanz. Für die didaktische Umsetzung bedeutet dies, die gesellschaftlichen Widersprüche deutlich zu machen und die Lernenden zu befähigen, Widersprüche und eine entsprechende Dialektik annehmen und mit ihnen umgehen zu können. Im Zentrum steht hier eine friedenspolitische Bildung, die auf ‚einer erkenntnistheoretischen Grundannahme kritischer Gesellschaftstheorie‘ fundieren muss. Sie muss zudem von einem ‚emanzipatorischen Erkenntnisinteresse‘ geleitet werden, das auf gesellschaftliche Veränderbarkeit und auf eine Demokratisierung der Verhältnisse abzielt (ebd.:122). Von diesem Zugang ist Friedenslernen in der Praxis weit entfernt (siehe dazu Gruber/Gamauf/Dorfstätter 2014: 102–108). Lynn Davies plädiert dafür, Fragen von Frieden und Konflikt an die Spitze der bildungspolitischen Agenda zu setzen und eine tiefgreifende Demokratisierung von Schule und deren Ausrichtung auf Frieden und Kooperation fundamental ins Zentrum zu rücken (Davies 2005: 26).

Anknüpfend an diese Einschätzung muss eine zukünftige Friedenspädagogik die Schattenseiten und die ungewollten negativen Wirkungen des Lernorts Schule und die Rolle formaler Bildung ‚zur Produktion und Reproduktion von Gewalt- und Konfliktpotenzialen‘ stärker als bisher in den Blick nehmen (Frieters-Reermann 2015: 211). Diese Forderung nach einer konfliktsensiblen Bildung in den Bildungseinrichtungen muss als wesentlicher Teil einer umfassenden gewaltsensiblen Pädagogik wahrgenommen werden, die über „eine Pädagogik über und für Frieden diese in Richtung durch Frieden“ ausweitet (ebd.: 221).

Theoretische Fundierung des Friedenslernens

Die Theoriebildung hinkt der friedenspädagogischen Lernpraxis wesentlich hinterher. ExpertInnen führend das darauf zurück, dass kaum friedenspädagogische Konzepte aus einer Theorieperspektive reflektiert wurden (Frieters-Reermann 2013), dass auf internationaler Ebene wenig Forschung generell darüber existiert, dass die entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte fehlt und somit eine große Gefahr darin besteht, dass die Komplexität des Feldes in der Schule banalisiert wird (Grob-bauer 2013). Das Fehlen der interdisziplinären Zusammenarbeit wird als ein wesentlicher Faktor der theoretischen Rückständigkeit gesehen. Es liegt zum Beispiel weitreichende Forschung im Kontext der Gewaltprävention in den Feldern Medienwissenschaft, Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie, Gruppendynamik u.a. vor (Gugel 2013), die für die Friedenspädagogik fruchtbar gemacht werden müsste.

Lernarrangements für friedenspädagogisches Arbeiten im internationalen Kontext

Notwendig sind kontextgebundene maßgeschneiderte Settings, die Alltagssituationen aufgreifen und in Konfliktregionen den Anforderungen entsprechend am wirkungsvollsten eingesetzt werden können (Jäger 2014: 6). Es kann auf langjährigen Erfahrungen, Konzepten und Modellen aus der Friedenspädagogik in gewaltärmeren Kontexten aufgebaut werden, um Lernmodelle zu entwickeln, die sich im jeweiligen entsprechenden Rahmen über die Einbindung und Sichtung spezifischer regionaler Ausgangs- und Alltagskonstellationen bzw. durch eine intensive Kooperation mit relevanten AkteurInnen vor Ort adaptieren lassen. Noch liegt derzeit vielfach eine kulturelle Engführung von westlich-geprägten Denktraditionen vor. Zur teilweisen Übertragbarkeit von qualitätsvollen mehrjährig durchgeführten Modellen und

Formaten steht heute noch eine internationale gemeinsame Forschung aus.

Evaluierung, Begleitforschung und Wirkungsmessung zur Professionalisierung des Feldes

Evaluierungen und Wirkungsmessung werden weder in der Friedenspädagogik noch in der Demokratieerziehung breitflächig genutzt, berücksichtigt und sind nahezu unerforscht. Seitz (2004: 65) bezeichnet dieses Feld entsprechend als „ganz und gar unzureichend“. Diese Einschätzung wird durch mehrere, in den vergangenen Jahren durchgeführte, Untersuchungen bestätigt (u.a. Gruber/Gamauf/Dorfstätter 2014: 15 ff., Frieters-Reermann 2012: 68). Es ist festzuhalten, dass noch keine einheitlichen Definitionen und Vorstellungen von konfliktbezogenen und schon gar nicht friedenspädagogischen Evaluierungen vorliegen, da es sich um ein sehr junges und dynamisches Feld handelt. In der friedenspädagogischen Praxis liegt nach Schell-Faucon (2001: 32) eine theoretische Rückständigkeit vor, die zum Teil auch eng an die mangelnde Evaluierungspraxis geknüpft ist. Ebenso werden friedenspädagogische Projekte wissenschaftlich nur unzureichend begleitet, weswegen sich kaum Aussagen über Wirkungen und Bedeutungen solcher Ansätze treffen lassen. Demokratieerziehung und Friedenspädagogik können hier vor allem aus der breiten Erfahrung des Bereichs „Globales Lernen“ sowie aus Bildungsprogrammen und –konzepten von Organisationen in der Entwicklungszusammenarbeit schöpfen, die in diesem Feld schon seit Jahrzehnten maßgeblich tätig sind. Gerade in der Entwicklungszusammenarbeit liegen qualitätsvolle Evaluierungskonzepte vor.

Gleichzeitig stellt sich beim Bemühen, Wirkungen und Einstellungsänderungen zu messen, etwa ob die TeilnehmerInnen der Programme tolerantes Handeln oder friedliche Konfliktlösungen bevorzugen, grundsätzliche Zweifel (Uhl/Ulrich/Wenzel 2004: 9). Die AutorInnen der Studie *Evaluation und politische Bildung* sehen diese Zweifel als berechtigt an und sie hinterfragen, ob solche komplexen Veränderungsprozesse messbar sind. Für sie bleibt offen, ob eine lineare Kausalität von Ursache und Wirkung überhaupt herstellbar ist (ebd.: 10). Die Beantwortung der Frage nach der Wirkung von Maßnahmen und Bildungsprogrammen ist generell ein schwieriges Unterfangen – im Besonderen, wenn es um Einstellungs- und Verhaltensänderungen geht wie um die Entwicklung von mehr Toleranz, einem breiteren Demo-

kratieverständnis, wie der Entwicklung von besseren Fähigkeiten in friedlicher Konfliktlösung. Uhl et al. (ebd.) stellen auch fest, dass Evaluationen in der deutschen Bildungslandschaft noch relatives Neuland sind, so befinden sich etwa universitäre Ausbildungen zum/zur EvaluatorIn derzeit noch im Aufbau. Die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion zur Evaluation in den beschriebenen Bereichen bestätigt ebenfalls, dass die Kausalwirkungen solcher Programme schwer zu messen sind (Lynen von Berg/Hirsland 2004: 19). Es gibt nach Lynen von Berg und Hirsland weder einen ‚Königsweg‘ für die Erfassung von Lerneffekten noch die eine, absolut korrekte Evaluationsmethode. Vor diesem Hintergrund gewinnen partizipative Ansätze der Evaluation an Bedeutung, die alle in das Programm involvierten AkteurInnen in den Evaluierungsprozess einbeziehen (ebd.: 20). International laufen nur wenige Evaluierungen über mehrere Jahre, um seriös festzustellen zu können, wie Programme wirken und welche Erfolge erzielt werden konnten. Dies hat auch vor allem damit zu tun, dass kaum Geldmittel für Evaluierung zur Verfügung gestellt werden. Offensichtlich wird die Bedeutung von Evaluationen immer noch stark unterschätzt (Gruber/Gamauf/Dorfstätter 2014: 29). Partizipative Evaluierungsmethoden und wissenschaftliche Begleitungen von größeren mehrjährigen friedenspädagogischen Programmen sowie bei Installierungen von Ausbildung und Fortbildung sind hier Wege, langfristige friedenspädagogische Programme professionell und qualitativ zu gestalten.

Diese Einschätzung wird auch aktuell von ExpertInnen des Friedenslernens aus dem angloamerikanischen Raum unterstrichen: „We acknowledge a need to further learn and discuss evaluation experiences and the challenges involved. [...] We see the need for all stakeholders to engage in dialogue about the various understandings and expectations of peace education. [...] Evaluation exercises need to be complemented in new and engaging participatory ways so as to make them integral parts of educational practice. Such a model encourages accountability to all stakeholders, participation and a genuine deep reflection on our reasons and assumptions of how transformation and social change occur” (Del Felice/Karako/Wisler 2015: 319).

Perspektiven

Für ein zukünftiges Friedenslernen seien hier im Folgenden wesentliche Rahmenbedingungen zusammengefasst:

Verknüpfung der relevanten politischen Pädagogiken

Friedenspädagogische Theoriearbeit, die die relevanten politischen Pädagogiken zusammendenkt und fruchtbar macht, wären von hoher Relevanz, wobei auf innovative Forschungsansätze wie die der *Global Citizenship Education* (Wintersteiner et al. 2014), der Migrationspädagogik, des Otherings, der Diskriminierungsforschung und der Kinderrechtserziehung (siehe dazu Thattamanil-Klug 2015, Mecheril 2010, Liebel 2015 u.a.) zurückgegriffen werden sollte, um nur einige relevante Forschungsfelder zu nennen (vgl. den Beitrag von Heidi Grobbauer in diesem Band). Der friedenspädagogische Arbeitskreis der *Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung*, der ein Standardwerk zur Friedenspädagogik herausgebracht hat und jährlich eine Konferenz zu friedenspädagogischen Schwerpunkten organisiert, könnte hier Wesentliches zu dieser sehr relevanten Theoriearbeit beitragen (Grasse/Gruber/Gugel 2008).

Theoriearbeit auf internationaler Ebene

Die Friedensforschung denkt bisher die Bereiche Friedenslernen und Friedens- und Konfliktforschung viel zu wenig zusammen. Die Notwendigkeit, Friedensprozesse im obigen Sinne auch als friedenspädagogische Prozesse zu modellieren, ist längst noch nicht allgemein anerkannt. Allerdings ist teilweise auch umgekehrt festzustellen, dass die friedenspädagogische Forschung sich nur beschränkt auf die Friedensforschung bezieht. Es gibt aber, nicht zuletzt in Kriegs- und Konfliktregionen, eine wachsende Sensibilität für die Bedeutung von Friedenspädagogik und einige ermutigende Forschungsarbeiten von PädagogInnen, die sich auf politische Konflikte einlassen (z.B. Davies 2003, Seitz 2004, Bekerman/McGlynn 2007, McGlynn/Zembylas/Bekerman 2013).

Dennoch bleibt hier noch viel Theoriearbeit (Grundlagenforschung, Begleitforschung, Evaluationsforschung) zu leisten, wobei ein wesentlich stärkeres Augenmerk auf internationale Kooperationen gelegt werden muss.

Kontextualisierung der Friedenspädagogik

Seit Jahren unterstreicht der an der Universität Haifa lehrende Friedenspädagoge Gavriel Salomon zu Recht die Notwendigkeit, Friedenspädagogik in gesellschaftlichen Kontexten zu denken und zu konzeptualisieren (Salomon 2002; 2008; 2010). Seine Unterscheidung der drei Kontexte „contexts of belligerent ethno-political conflicts“, „contexts of

nonviolent intergroup tension“, „contexts of relative tranquillity“ (Salomon 2010: 3) ist in der Vergangenheit vielfach diskutiert worden. Wesentlich erscheint hier einerseits die klare Trennung der Forschung in gewaltärmeren Kontexten von der Friedenspädagogik in Postkonfliktregionen und andererseits das Zusammendenken beider Ebenen. Die Erarbeitung und Schaffung von maßgeschneiderten Lernarrangements wären hier zielführend (Jäger Interview 2013, und Jäger 2014: 5–7). Hier eröffnet sich ein breites und relevantes Forschungsfeld für die Friedensforschung.

Friedenspädagogik und ihre Bezugswissenschaften

Es ist wesentlich, dass die friedenspädagogische Forschung sich wesentlich intensiver mit ihren Bezugswissenschaften auseinandersetzt und deren relevante Forschungen in die Theorie und Praxis einfließen lässt. Die Einbindung der Internationalen Politischen Ökonomie, postkolonialer Debatten und neuerer Forschungsfelder wie die Erkenntnisse der Neurowissenschaften könnten das Feld maßgeblich mitbeleuchten (Bauer 2015: 109–116).

Die Verknüpfung von Individuum und Struktur

Neuere Ansätze der Friedensforschung widmen sich sehr intensiv einer interdisziplinären Theorie-Entwicklung hinsichtlich der Verknüpfung Strukturebene mit der Akteursebene/Ebene des Individuums im Abbau einer Kultur der Gewalt und der Entwicklung einer Kultur des Friedens, aufbauend auf den Forschungen von Galtung, Bourdieu, Layder und anderen (Graf/Wintersteiner 2014). Diese Zugänge sind unter anderem auch sehr relevant für friedenspädagogische Lernprozesse, wobei individuelle und kollektive Theorieansätze eng miteinander verwoben werden müssen. Eine umfassende interdisziplinäre Forschung müsste diese System/Struktur/Akteur Dimensionen weiterdenken und für die Friedenspädagogik fruchtbar machen. Dringend erscheint es hier, sich von der folgenden ‚absolutierenden theoretischen Festlegung‘ zu verabschieden: den Einzelnen nur im Erwerb seiner personellen Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern (Röh 2013: 180). Bezogen auf die Friedenspädagogik bedeutet dies, nicht nur die Friedensfähigkeiten des Individuums zu fördern, d.h. weniger eine dichotome als vielmehr eine komplementäre Hinwendung zu den „emergenten Interaktionen von Subjekt und Gesellschaft“ anzustreben (ebd. und vgl. dazu Wintersteiner 2013).

Ausblick

Abschließend sei nochmals an die anfangs gestellten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angeknüpft, die visionäre Gegenentwürfe notwendig machen. Als besonders passend wird hier ein Auszug aus dem *Convivalistischen Manifest* aus dem Jahr 2014 herangezogen, das von einer Gruppe von 40 WissenschaftlerInnen hinsichtlich der Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen Philosophie und praktischer Formen des friedlichen Miteinanders formuliert wurde:

„Wir müssen heute den Versuch unternehmen, zu verwirklichen, was seit Beginn der Menschheitsgeschichte angestrebt wurde: eine dauerhafte, sowohl ethische, ökonomische, ökologische wie politische Grundlage des gemeinsamen Lebens“ (Adloff/Leggewie 2014: 49). „Das wachsende Unvermögen der Parteien und politischen Institutionen, sich den Problemen unserer Zeit zu stellen und das Vertrauen der Mehrheit zu gewinnen oder auch zu behalten, erklärt sich aus der Unfähigkeit, das demokratische Ideal neu zu definieren – das einzig annehmbare, weil es als einziges der Opposition und dem Konflikt gerecht wird – und mit dem Postulat zu brechen, das noch immer das gewöhnliche politische Denken beherrscht. Jenes Denken, das der Regierungspolitik zugrunde liegt, das einzige, das heute an die Macht zu gelangen vermag: das Postulat des absoluten Vorrangs der ökonomischen Probleme vor allen anderen. Das Postulat des grenzenlosen Reichtums an natürlichen Ressourcen (oder ihren technischen Surrogaten)“ (ebd.: 52f). „Der allgemeinen Ökonomisierung der Welt und der Unterordnung aller menschlicher Tätigkeiten unter eine kommerzielle oder quasikommerzielle Norm – unter der Ägide dessen, was man allgemein den Neoliberalismus nennt – eine gleichsam von vorneherein legitimierte Revolution, oder Konterrevolution, vorausgegangen ist, die sich in der Welt des ökonomischen, politischen und sozialen Denkens vollzog“ (ebd.: 53). „Hier geht es um die Entwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie einer politischen und Moralphilosophie, die endgültig den Virus des rein Ökonomischen ablegt und endlich in der Lage ist, das menschliche Wesen als etwas anderes zu sehen als einen homo oeconomicus“ (ebd.: 57). „Dies impliziert, dass wir uns entschlossen von dem alleinigen Horizont des Augenblicks oder der Kurzfristigkeit verabschieden und uns nicht nur in die Zukunft projizieren, sondern uns auch unsere Vergangenheit wieder aneignen. (...) Es geht darum, einen neuen, radikalisierten Humanismus zu erfinden, und das bedeutet die Entwicklung neuer Formen der Menschlichkeit“ (ebd.: 58).

Dieses visionäre gesellschaftspolitische Statement kann ein geeigneter Ausgangspunkt für ein adäquates Friedenslernen in der Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen sein. Die Friedenspädagogik muss stärker als bisher die Reflexion über Politik und Gesellschaft in den Vordergrund rücken, das Politische in der Erziehung stärken und vor allem aufzeigen, dass absolute Wahrheiten und klar vorgegebene

Wege in einer globalisierten Welt nicht zielführend sind. Unsicherheiten, Widersprüche und die Komplexität von Problemen und Herausforderungen müssen gemeinsam reflektiert werden. Im Mittelpunkt sollte die intensive Auseinandersetzung für ein ‚gutes Leben‘ für alle und ein Engagement dafür stehen, die allgegenwärtigen Konflikte gewaltfrei zu bearbeiten und zu lösen. Ziel darf es nicht sein, die Friedenspädagogik zu einem Ringen nach ‚scheinbarer Harmonie‘ werden zu lassen. Eine zeitgemäße und zukunftsweisende Friedensforschung hat die Aufgabe, die Grundlagen dafür bereitzustellen.

Literatur

- Adloff, Frank/Leggewie, Claus 2014: *Les Convivalistes. Das konvivalistische Manifest. Für eine Kunst des Zusammenlebens.* Bielefeld: transcript.
- Bauer, Joachim 2015: *Gerechtigkeit als Aggressionsprävention. Menschliche Aggression aus Sicht der Hirnforschung.* In: Frieters-Reermann, Norbert und Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur.* Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 109–119.
- Baumgartner, Ekkehardt 2011: *Liquid structures. Auf dem Weg in die narzisstische Gesellschaft.* Berlin: Parodos Verlag. Zitiert nach: Grossegger, Beate 2014: *Kinder in der Krise.* Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG., 16.
- Bekerman, Zvi/Claire McGlynn (eds.) 2007: *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education. International Perspectives.* New York: Palgrave Macmillan.
- Bonacker, Thorsten 2011: *Zum Selbstverständnis der Friedens- und Konfliktforschung.* In: Schlotter/Wisotzky (Hg.), *Friedens- und Konfliktforschung.* Baden: Nomos, 46–73.
- Bourdieu, Pierre 1980: *Le sens pratique.* Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dachs, Herbert 1986: „Krieg und Frieden“ in den Schulbüchern der Ersten Republik. In: Peter Malina (Hg.) (1986), 151–170.
- Davies, Lynn 2005: *Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden.* In: *Entwicklungspolitik*, 1/2, 24–28.
- Davies, Lynn 2004: *Education and Conflict. Complexity and Chaos.* New York: Routledge (Taylor and Francis Group).
- Del Felice, Celina; Aaron Karako und Andria Wisler (Eds.) 2015: *Peace Education Evaluation. Learning from Experience and Exploring Prospects.* USA: IAP (Information Age Publishing), INC. Charlotte, NC.
- Deutsche Welthungerhilfe (Hg.) 2014: *Pressemappe Jahresbericht 2014. Alle Zahlen, Grafiken, Bilder und Hintergründe.* In: <http://www.welthungerhilfe.de/pm-jahresbericht-2014.htm> .
- Frieters-Reermann, Norbert 2012: *Friedenspädagogik.* In: Lang-Wojtasik, Gregor und Klemm Ulrich (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen.* Münster/Ulm: Klemm und Oelschläger, 65–68.
- Dosch, Kai-Uwe (2014): *Friedensbildung als pädagogisches Konzept.* Bund für Soziale Verteidigung e.V.: *Hintergrund- und Diskussionspapier Nr. 37 / September 2014.*
- Frieters-Reermann, Norbert und Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) 2015: *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommu-*

- nikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Frieters-Reermann, Norbert. Interview geführt von Gruber B., anlässlich der Studie ‚Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung‘, Forschungsprojekt 2012–2014, 18.4. 2013 am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Frieters-Reermann, Norbert 2015: Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktensiblen Entwicklungszusammenarbeit. In: Frieters-Reermann, Norbert und Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) 2015: Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 209–225.
- Galtung, Johan 1990: Cultural Violence. *Journal of Peace research*, August 1990 vol. 27 no. 3, 291–305.
- Gill, Stephen 2011: Progressives politisches Handeln und die globale organische Krise. In: Opratko, Benjamin/Prausmüller, Oliver (Hg.): Gramsci global. Neogramscianische Perspektiven in der Internationalen Politische Ökonomie. Hamburg: Argument Verlag, 265–285.
- Graf, Wilfried und Wintersteiner, Werner 2014: Kulturwissenschaft, Gewalt, Widerstand. Prolegomena zu einer kulturwissenschaftlichen Friedensforschung (unveröffentlichtes Manuskript).
- Graf, Wilfried; Wintersteiner, Werner 2016: Friedensforschung. Grundlagen und Perspektiven 2016. In: Diendorfer Gertraud, Bellak, Blanka, Pelinka, Anton, Wintersteiner Werner (Hg.): Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch, Wien: Böhlau 2016, 35–86.
- Grasse, Renate; Gruber, Bettina und Gugel, Günther (Hg.) 2008: Friedenspädagogik. Grundlagen. Praxisansätze. Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie.
- Grobbauder, Heidi 2013: Interview, geführt von Gruber Bettina am 10.9.2015, Salzburg, Kommentar, anlässlich der Studie ‚Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung‘, Forschungsprojekt 2012–2014.
- Gruber, Bettina; Wintersteiner, Werner und Duller, Gerlinde (Hg.) 2009: Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Gruber, Bettina; Gamauf-Eberhardt, Ursula und Dorfstätter, Petra 2014: Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung Einschätzung und Perspektiven Klagenfurt/Schlaining/Wien. Forschungsbericht. Via: www.uni-klu.ac.at/frieden.
- Gruber, Bettina und Wintersteiner, Werner (Hg.) 2014: Learning Peace – an integrative part of Peace Building. Experiences from the Alps-Adriatic Region. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Großegger, Beate 2014: Kinder in der Krise. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG.
- Gugel, Günther 2008: Was ist Friedenserziehung. In: Grasse Renate; Gruber Bettina und Gugel Günther (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen. Praxisansätze. Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie, 61–85.
- Gugel, Günther 2011: Friedenserziehung. In: Gießmann, Hans J. und Rinke, Bernhard (Hg.): Handbuch Frieden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien GmbH, 150–159.
- Gugel, Günther 2012: Zur Kritik der Gewaltprävention – eine Skizze (unveröffentlichtes Manuskript, 1–21).
- Gugel, Günther und Jäger, Uli: Interview, geführt von Gruber Bettina. und Dorfstätter Petra anlässlich der Studie ‚Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung‘, 20. Mai 2013 in der Berghofstiftung in Tübingen.

- Jaberg, Sabine 2016: Perspektiven und Zukunftschancen der Friedensforschung. Theorie- und Methodenpluralität als disziplinäres Kernproblem. In: Jahrbuch Friedenskultur 2015. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 124–142.
- Jäger, Uli 2010: Multi-Track: Anregungen zur Konzeption einer zeitgemäßen Friedenspädagogik. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP). Münster: 4/2010. Via: http://friedenspaedagogik.de/blog/wp-content/uploads/2011/02/friepaed_zep.pdf, 1–11.
- Jäger, Uli 2014: Friedenspädagogik und Konflikttransformation (www.berghof-foundation.org/handbook). Via: <http://www.berghof-foundation.org/de/publikationen/category/handbook-1/>; 3–24.
- Kaiser, Karl 1970: Friedensforschung in der Bundesrepublik. Gegenstand und Aufgaben der Friedensforschung, ihre Lage in der Bundesrepublik sowie Möglichkeiten und Probleme ihrer Förderung. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Kössler, Till und Schwitanski, Alexander J. (Hg.) 2014: Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jhd.. Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung. Band 20. Essen: Verlag Klartext.
- Kössler, Till 2014: Perspektiven einer Geschichte von Friedenspädagogik und Friedenserziehung im 19. und 20. Jhd. In: Kössler, Till und Schwitanski, Alexander J. (Hg.): Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jhd.. Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung. Band 20. Essen: Verlag Klartext, 19–39.
- Lang-Wojtasiak, Gregor und Klemm, Ulrich (Hg.) 2012: Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm und Oelschläger.
- Layder, Derek: 1997: Modern Social Theory. Key debates and new directions. London: UCL Press.
- Liebel, Manfred 2015: Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Lösch, Bettina 2010: Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Lösch, Bettina und Thimmel Andreas (Hg.): Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, 115–129.
- Lynen von Berg, H. und Hirseland, A. 2004: „Zivilgesellschaft und Politische Bildung. Zur Evaluation von Programmen und Projekten“. In: Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne und Wenzel, Florian M. (Hg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Via: http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1F0F6900-46837243/bst/xcms_bst_dms_15036_15037_2.pdf (abgerufen am 15.06.2014).
- Malina, Peter (Hg.) 1986: Beiträge zur historischen Friedensforschung. Jahrbuch für Zeitgeschichte 1984/85. Wien: Geyer.
- McGlynn, Claire; Zemylas, Michalinos und Bekerman, Zvi (Eds.) 2013: Integrated Education in Conflicted Societies. London/New York: Palgrave Mac Millan.
- Mecheril, Paul; Castro Varela Maria do Mar und Dirim Inci [u.a.] 2010: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Nehring, Holger 2014: Zur Historisierung einer „Praxeologie des Friedens“. In: Kössler, Till/Schwitanski, Alexander J. (Hg.) 2014: Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jhd.. Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung, Band 20, Essen: Verlag Klartext, 275–287.
- Palencsar, Friedrich; Tischler, Kornelia und Wintersteiner Werner (Hg.) 2005: Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenausbildung. Klagenfurt/Celovec: Drava Diskurs.
- Reardon, Betty A. 1988: Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility. New York/London: Columbia University Teachers College Press.

- Renner, Elke 1986. In: Peter Malina (Hg.) 1986, 171–188.
- Röhr, Dieter 2013: Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Sandel, Michael J. 2015: Moral und Politik. Gedanken zu einer gerechten Gesellschaft. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Salomon, Gavriel 2002: Peace education. The concepts, Principles and Practices Around The World. Mahwah: New Jersey/London: Psychology Press (Taylor Francis Group).
- Schell-Faucon, Stephanie 2001: Bildungs- und Jugendförderung mit friedenspädagogischer und konfliktpräventiver Zielrichtung. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Schneckener, Ulrich 2005: Frieden Machen: Peacebuilding und peacebuilder und Politik. Berlin. In: Die Friedenswarte 80, 1–2, 17–39. Via: <http://www.bpb.de/themen/BOOSKM.html> (abgerufen am 14.9.2015).
- Seitz, Klaus 2004: Bildung und Konflikt. Die Rolle der Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen. Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Senghaas, Dieter 1969: Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Senghaas, Dieter 2015: Frieden gestalten – aktuelle und historische Lehrstücke. In: Friers-Reermann, Norbert und Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) 2015: Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/ Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 39–49.
- Statista, Statistikportal 2014. Via: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/157935/umfrage/laender-mit-den-hoehsten-militaerausgaben/> (abgerufen am 15.9.2015).
- Stekl, Hannes; Hämmerle, Christa und Bruckmüller, Ernst (Hg.) 2015: Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien: New Academic Press.
- Thattamanil-Klug, Alexander 2015: Otherring – zu ‚Anderen‘ gemacht. Ein in der Friedenspädagogik vernachlässigtes Phänomen. In: Zeitschrift für Frieden- und Konfliktforschung 4/1, 147–162.
- Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne und Wenzel, Florian M. (Hg.) 2004: Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Via: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1F0F6900-46837243/bst/xcms_bst_dms_15036_15037_2.pdf (abgerufen am 15.06.2014).
- Wintersteiner, Werner 2005: Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. Probleme und Perspektiven. In: Palencsar Friedrich/Tischler Kornelia/Wintersteiner Werner (Hg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenfortbildung. Klagenfurt/Celovec: drava-Diskurs, 279–308.
- Wintersteiner, Werner 2008: Friedenspädagogik für das 21. Jhd. In: Grasse Renate; Gruber Bettina und Gugel Günther (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen. Praxisansätze. Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie, 253–275.
- Wintersteiner, Werner 2009: Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik. In: Gruber, Bettina; Wintersteiner, Werner und Duller, Gerlinde (Hg.): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 14–34.
- Wintersteiner, Werner 2011: Von der internationalen Verständigung zur Erziehung für einer Kultur des Friedens sei 1945. In: Schlotter, Peter und Wisotzki, Simone (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos, 345–381.

- Wintersteiner, Werner 2013: Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen. In: AKTION & REFLEXION. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung, Heft 10, 18–29.
- Wintersteiner, Werner; Grobbauer Heidi; Diendorfer Gertraud und Reitmair-Juárez, Susanne 2014: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: Österreichische UNESCO Kommission.
- Wulf, Christoph 2008: Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung. In: Grasse, Renate; Gruber, Bettina und Gugel, Günther (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen. Praxisansätze. Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt enzyklopädie, 35–61.
- Zembylas, Michalinos/Bekerman, Zvi 2013: Peace education in the present: Dismantling and reconstruction some fundamental theoretical premises, in: Journal of peace education, 10/2, 197–214.