

Norbert Frieters-Reermann

## Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik

### Zusammenfassung:

Das Interesse an der Friedenspädagogik ist in den letzten Jahren weltweit deutlich angestiegen und der Friedenspädagogik wird bei der Prävention und Transformation von Kriegen und gewaltvollen Konflikten zunehmend eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Doch offenbaren sich in der gegenwärtigen Friedenspädagogik auch einige theoretische und konzeptionelle Defizite. Diese werden in dem Artikel zusammengetragen und als Ausgangspunkt gewählt, um die Friedenspädagogik aus einer ungewohnten theoretischen Perspektive zu betrachten und zu reflektieren.

### Abstract:

Worldwide, the interest in peace education has increased significantly over the past years. Peace education is increasingly attributed as a key factor in prevention and transformation of wars and violent conflicts. However, the current peace education bears some theoretical and conceptual deficits. These shortcomings are collected in this article and serve as a starting point for an innovative perspective and reflection of peace education.

### Hintergrund

Je nach Kriegsdefinition und Forschungseinrichtung prägen zurzeit 30 bis 40 bewaffnete Konflikte, die als kriegerische Auseinandersetzungen eingestuft werden können, das weltweite Konfliktgeschehen.<sup>1</sup> Doch auch über diese Kriege hinaus sind zahlreiche Länder von manifesten inneren Krisen und Gewaltkonflikten betroffen, wie die unten abgebildete Weltkonfliktkarte des Heidelberger Instituts für Internationale Konfliktforschung verdeutlicht. Staatliche Akteure und militärische Strategien stoßen bei der Bearbeitung dieser Krisen und Konflikte seit Jahren an ihre Grenzen. Im Gegenzug gewinnen zivilgesellschaftliche Ansätze der Konfliktbearbeitung, Friedensförderung und Gewaltprävention zunehmend an Bedeutung.

In diesem Kontext ist auch die Bedeutung der Friedensbildung und Friedenspädagogik<sup>2</sup> als Teil der zivilen Konfliktbearbeitung stark gewachsen. Der Friedensbildung wird insbesondere bei der Vorbeugung, aber auch bei der Überwindung und Nachbereitung von gewaltvollen Konflikten und eskalierenden Krisen zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben. Sie spielt demnach eine unverzichtbare Rolle beim konstruktiven Umgang mit Konflikten sowie bei der Befähigung zur gewaltfreien Konfliktaustragung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und in verschiedenen Konfliktphasen, mit verschiedenen am Konflikt beteiligten Akteuren und bei verschiedenen Konfliktkontexten (vgl. u.a. Seitz 2004; Jäger 2006;

Gugel/Jäger 2007; Grasse/Gruber et al. 2009; Gruber/Wintersteiner et al. 2009; Grasse 2009; Lenhart/Mitschke et al. 2008; Navarro-Castro/Nario-Galace 2008; Salomon/Cairns 2009; Frieters-Reermann 2009). Nachdem vor einigen Jahren die friedenspädagogische Expertise kaum noch gefragt war, ist das Interesse an ihr in der jüngeren Zeit wieder deutlich angestiegen. Doch ist auch vor überzogenen Erwartungen zu warnen. Denn Friedenspädagogik und Friedensbildung werden als Teil der zivilgesellschaftlichen Friedensförderung von zahlreichen hohen Ansprüchen begleitet und bisweilen auch überfrachtet. Ob sie diesen gerecht werden können, ist zu bezweifeln. Eine zentrale Frage, welche die Grenzen der Friedenspädagogik immer wieder verdeutlicht, lautet: „Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (Senghaas 1970, S. 162). Mit dieser provozierenden Frage verweist Senghaas auf das Dilemma der Friedenspädagogik, dass sie in einem politischen, ökonomischen, militärischen und gesellschaftlichen Kontext operiert, in dem kollektiver Unfriede zum System geworden ist. Diese Frage, die Senghaas in der heißen Phase des bipolaren Ost-West-Konfliktes vor 40 Jahren stellte, wird angesichts des vielschichtigen und komplexen, gegenwärtig weltweiten Kriegs- und Konfliktgeschehens noch brisanter. Von daher ist die Friedenspädagogik gefordert, verschiedene Gewaltformen, Konfliktkontexte und Zielgruppen zu thematisieren und auf diese zu reagieren. Vor diesem Hintergrund erscheint das gesamte Feld der Friedensbildung als sehr heterogen und bisweilen unübersichtlich (vgl. u.a. Gugel/Jäger 2004a S. 1ff.; Seitz 2004, S. 78f.; Merkel 2004, S. 1; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 12).

Einen Vorschlag, dieses vielfältige Feld der Friedenspädagogik zu strukturieren, leistet der israelische Friedensforscher Salomon. Er empfiehlt vier Kriterien oder Perspektiven, durch welche friedensbildende und friedenspädagogische Ansätze differenziert werden könnten (vgl. Salomon 2002).

### Erste Perspektive: Gewaltverständnis

Der erste Blickwinkel fokussiert das Verständnis von Frieden und Gewalt. Dabei bietet es sich an, auf die Unterscheidung von personaler, struktureller und kultureller Gewalt, wie sie von Galtung (vgl. Galtung 1998) in die friedentheoretische Diskussion eingeführt und auch bereits von der Friedenspädagogik aufgegriffen wurde, zurückzugreifen (vgl. u.a. Wintersteiner 1999; Gugel/Jäger 2004b). Dadurch können primär auf direkte Gewalt bezogene friedensbildende Ansätze von denen unterschieden werden, die sich verstärkt auf indirekte Gewaltformen beziehen.

### Zweite Perspektive: Interventionsebenen

Eine Unterscheidung der Ebenen sollte zumindest zwischen der Makroebene, wo primär auf kollektive Zusammenhänge und gesellschaftliche Konfliktstrukturen Einfluss genommen werden kann, und der Mikroebene, die das Konfliktverhalten von und zwischen Individuen adressiert, unterschieden werden.

### Dritte Perspektive: Zielgruppendifferenzierung

Darüber hinaus sollten die Zielgruppen friedenspädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund ihrer Rolle im Konflikt differenziert werden. Friedenspädagogik für Gewaltakteure und Täter sollte dabei anders konzipiert werden als es für Opfer oder nur indirekt betroffene der Fall sein sollte.

### Vierte Perspektive: Konfliktkontext und Konfliktintensität

Die für Salomon wichtigste Unterscheidung ist die des jeweiligen Konflikt- und Gewaltkontextes. Er unterscheidet drei Kontexte, in denen Friedenspädagogik jeweils anderen Herausforderungen gegenübersteht und demnach auch anders ausgerichtet werden sollte. In allen drei Kontexten ist Friedenspädagogik jedoch sinnvoll und möglich:

1. Friedenspädagogik in bereits lang andauernden, festgefahrenen und gewaltsam ausgetragenen Konflikten,
2. Friedenspädagogik in Situationen interethnischer Spannungen und

3. Friedenspädagogik in friedlichen, weitgehend spannungsfreien Kontexten.

Diese vier Unterscheidungsperspektiven verdeutlichen, dass Friedenspädagogik ein umfassendes und breit angelegtes Praxisfeld ist, das bei weitem nicht nur in akuten Kriegs- und Konfliktkontexten seine Anwendung findet (vgl. u.a. Balgo/Lindemann et al. 2007; Grasse/Gruber et al. 2008). Denn „Konflikte zu durchschauen und Frieden zu stiften, ist ein unerlässlicher Teil der Bildung als „global education“ für jedermann“ (Nipkow 2007, S. 14). Und „deshalb ist Friedenspädagogik eine permanente Aufgabe – auch und gerade in Friedenszeiten“ (Grasse/Gruber et al. 2008, S. 7).

Dadurch wird ersichtlich, dass Friedensbildung und Friedenspädagogik durch eine große Offenheit geprägt sind, die zweifelsohne eine Stärke darstellt. Andererseits birgt diese Offenheit aber auch die Gefahr von konzeptionellen Unschärfen und Abgrenzungsproblemen zu anderen Disziplinen (vgl. u.a. Gugel/Jäger 2004a, S. 1ff.; Seitz 2004, S. 78ff.; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 12). Eng damit verbunden sind weitere Defizite und Schwächen, die zentrale Herausforderungen der gegenwärtigen Friedenspädagogik markieren und nachfolgend skizziert werden sollen.

Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIIK)

## Politische Konflikte 2009

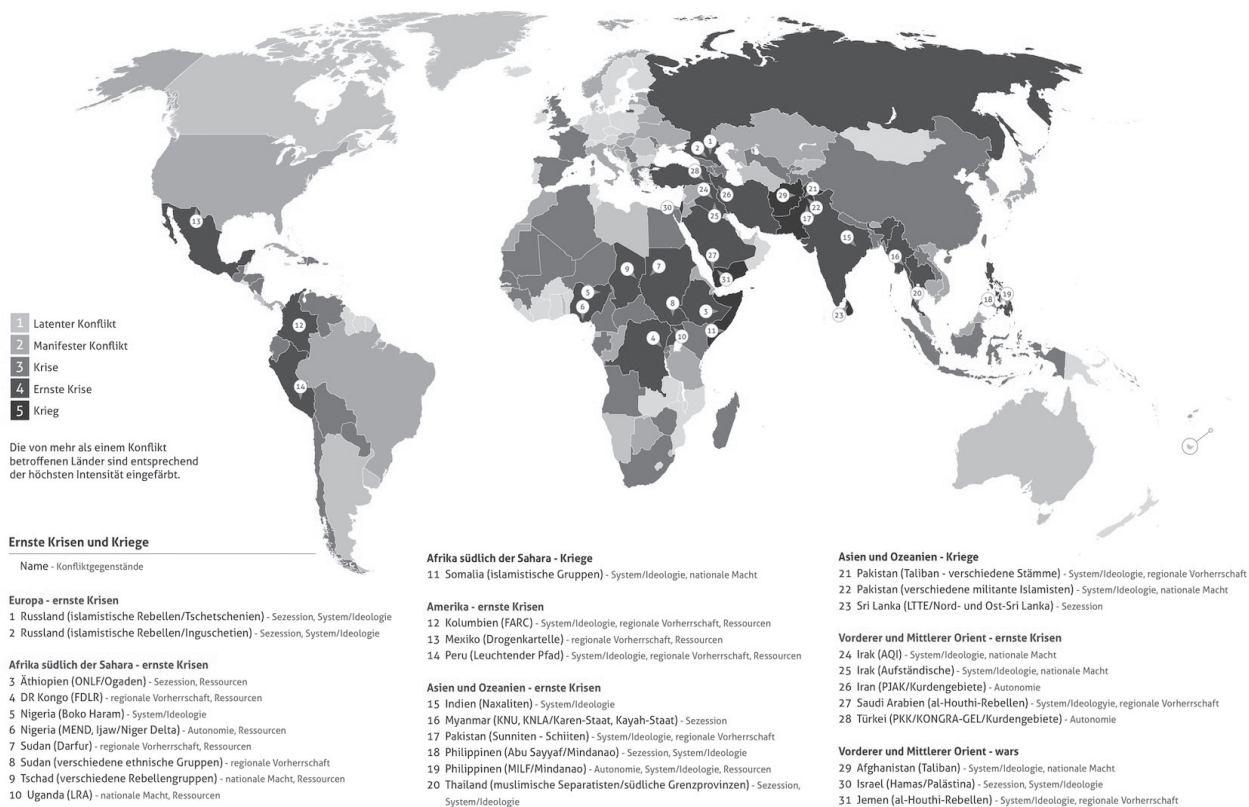


Abb. 1: Das gegenwärtige Konfliktgeschehen.  
Quelle: [www.hiik.de/de/downloads/data/maps/poster\\_ger.jpg](http://www.hiik.de/de/downloads/data/maps/poster_ger.jpg)

## **Defizite, Unschärfen und Herausforderungen friedenspädagogischen Denkens und Handelns**

### **Konzeptionelle Konfusionen**

Die Tatsache, dass für Friedensbildung, Friedenserziehung oder Friedenspädagogik keine einheitlichen Definitionen und Vorstellungen vorliegen, ist nicht grundsätzlich problematisch, denn trotz höchst unterschiedlicher soziokultureller und politischer Herausforderungen, auf die sie bezogen sind, gibt es unzweifelhaft einige zentrale Gemeinsamkeiten der verschiedenen konzeptionellen Strömungen. Eine gemeinsame diesbezügliche Einsicht lautet, dass Friedenspädagogik eine wichtige und unverzichtbare Rolle beim konstruktiven Umgang mit Konflikten spielt und die Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktaustragung fördert (vgl. u.a. Gugel/Jäger 2004a, S. 1ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 7ff.). Als Kern jeder Friedenspädagogik bezeichnen Gugel und Jäger von daher den kritischen Umgang mit Konflikt und Gewalt. „Hierzu gehört es, gegen Gewalt zu sensibilisieren, Gewalt in allen historisch und gesellschaftlich wechselnden Formen wahrzunehmen und zu bekämpfen, ihr präventiv zu begegnen, die Eskalationsdynamik zu durchbrechen sowie einen konstruktiven Umgang mit Konflikten auf allen Ebenen zu lernen“ (Gugel/Jäger 2007, S. 10). Angesichts der zahlreichen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Konflikte und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen hat sich Friedenspädagogik damit zu einem Sammelbegriff für ein sehr breites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder und sehr unterschiedlicher theoretischer Entwürfe, konzeptioneller Ansätze, didaktischer Modelle und praktischer Handlungsansätze entwickelt, die alle auf den Zustand des Friedens ausgerichtet sind (vgl. Gugel/Jäger 2004b, S. 1ff.; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31ff.).<sup>3</sup>

Ein wesentlicher Faktor, der die damit verbundene begriffliche und konzeptionelle Konfusion befördert, ist, dass Friedenspädagogik in verschiedenen Regionen der Welt von unterschiedlichen pädagogischen, politischen, historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird und dass vor diesem Hintergrund auch regional- und kontextspezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Diese spiegeln sich in einem begrifflichen Variantenreichtum wieder: „So versteht sich Friedenserziehung in Japan vor allem als ‚Anti-Atombomben-Erziehung‘, wird in Irland als ‚Education for mutual understanding‘ betrieben, firmiert in Korea als ‚Wiedervereinigungserziehung‘, wohingegen in Ländern des globalen Südens vorzugsweise von ‚Development Education‘ die Rede sein mag und in Nordamerika und in Europa derzeit die ‚conflict resolution education‘ den Ton im friedenspädagogischen Diskurs angibt“ (Seitz 2004, S. 68). Diese Vielfalt verdeutlicht, wie Friedenspädagogik auf die jeweiligen lokalen Konflikte und Herausforderungen reagiert.

Ein weiterer Aspekt der begrifflichen und konzeptionellen Konfusion ist die Erweiterung des Gewaltbegriffs auf strukturelle und indirekte Formen der Gewalt, wie sie insbesondere im Zuge der kritischen Friedenserziehung erfolgte (vgl. Wulf 1973). Dadurch verschwimmen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern. So weisen die interkulturelle Pädagogik, die Menschenrechtspädagogik, die Demokratieerziehung, die entwicklungspolitische Bildung, das Globale Lernen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Umweltpädagogik oder die

politische Bildung zum Teil erhebliche Überschneidungen mit der Friedenspädagogik auf. Im internationalen Kontext greifen Konzeptionen wie disarmament and non-proliferation education, education for international understanding, interfaith education, global education, tolerance learning, human rights education, development education, conflict resolution education, civic education und education for global citizenship auf zentrale Ansätze und Methoden von peace education zurück. Jede dieser Konzeptionen „focuses on a problem of direct or indirect violence“ (Navarro-Castro/Nario-Galace 2009, S. 31). Dabei werden diese Konzeptionen entweder als eigenständige Lern- und Bildungsprogramme oder als Formen und Facetten der Friedenspädagogik gewertet.

Darüber, ob nun das Globale Lernen, die Friedenserziehung oder eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Sammel-, Leit- und Oberbegriff für das gesamte Feld einer auf gesellschaftspolitische Konflikte, Krisen, Entwicklungsprobleme und Herausforderungen reagierenden Pädagogik fungieren soll, wird sehr kontrovers diskutiert (vgl. Wintersteiner 1999, S. 26ff.; Seitz 2004, S. 64; Frieters-Reermann 2009, S. 61ff.).

Weniger kontrovers erscheint hingegen die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns. Dieses Leitbild einer Kultur des Friedens oder einer Friedenskultur wird verstärkt aufgegriffen (vgl. Senghaas 2008; Wulf 2008; Wintersteiner 2008). Auch, wenn es unterschiedlich interpretiert und akzentuiert wird, halten Navarro-Castro und Nario-Galace fest: „Peace education is multidimensional and holistic in its content and process. [...] It reflects the growth of progressive education and social movements in the last five decades. Together, these ‚educations contribute to building a culture of peace“ (Navarro-Castro/Nario-Galace 2009; vgl. auch den Beitrag von Navarro-Castro in diesem Heft).

### **Kulturelle Engführungen**

Die konzeptionellen Unschärfen und Konfusionen der Friedenspädagogik sind eng mit dem mangelhaften internationalen Austausch sowie einer zu starken Verankerung der Friedenspädagogik in der westlichen pädagogischen Tradition gekoppelt. Zunehmend wird von daher eine unzureichende kosmopolitische Ausrichtung und eine zu geringe internationale Vernetzung der Friedenspädagogik erkannt und kritisiert (vgl. u.a. Sommers 2001, S. 11ff.; Büttner/Koschate 2003, S. 41ff.; Seitz 2004, S. 66ff.; Frommann 2006, S. 3). Denn vor dem Hintergrund der europäischen friedenspädagogischen Traditionslinien finden zahlreiche Konzepte ihren Ursprung in westlich geprägten Kulturvorstellungen. Diese aber wurzeln in der Regel in einem christlich-westlichen Weltbild, dessen Übertragung auf nicht-westliche Kontexte nicht unproblematisch ist.

Sehr deutlich formuliert diese Kritik Sommers, wenn er als eine zentrale Schwachstelle der Friedenspädagogik den westlichen Bias herausstellt (vgl. Sommers 2001, S. 6ff.). Kritisch sieht er vor allem die starke Orientierung auf die formale Schulbildung sowie die Betonung des Individuums. Die meisten friedenspädagogischen Programme beziehen sich nach Sommers auf den Lernort Schule und setzen an der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Ich-Kompetenzen der Lernenden an.<sup>4</sup> Die Vorstellung und Herausstellung eines Selbst sei aber ein

westliches Konzept, das sehr eng mit individualistischen Gesellschaften verbunden sei. Insofern spielt auch gerade in der deutschsprachigen Friedensbildung und Friedenspädagogik das Paradigma individueller Friedens- und Konfliktkompetenz eine übergeordnete Rolle. In diesen individualorientierten pädagogischen Ansätzen bleibt jedoch „der Zusammenhang zwischen individueller Konfliktbearbeitungskompetenz und der Ebene des kollektiven Unfriedens weit gehend ungeklärt“ (Seitz 2004, S. 69). Somit greift eine Fixierung auf das individuelle Konfliktverhalten und auf die Regulierung der interpersonellen, zwischenmenschlichen Konflikte in zahlreichen Gewaltzusammenhängen zu kurz. Denn insbesondere in komplexen innerstaatlichen Krisen wird die Konfliktodynamik häufig von kollektivem Handeln, von Gruppenidentitäten und einem tief in der Kultur verankerten kollektiven Unterbewussten bestimmt (vgl. u.a. Galtung 1998, S. 362ff.).

Die starke Verwurzelung und Verankerung der Friedenspädagogik in einem westlich geprägten Weltbild korrespondiert mit einem zu wenig entfalten internationalen Diskurs. Dieser aber ist unumgänglich, denn entscheidende Fortschritte in der Weiterentwicklung und Qualifizierung der friedenspädagogischen Theorie, Konzeptbildung und Praxis insbesondere im Kontext weltweiter Kriegs- und Konflikt dynamiken sind nur zu erwarten, wenn sich die friedenspädagogische Forschung und Konzeptentwicklung selbst in einem inter- und transnationalen Milieu entfalten und weiterentwickeln. Einige jüngere Publikationen tragen dieser Situation Rechnung und versuchen, zunehmend die international vergleichende Perspektive einzunehmen und dadurch friedenspädagogische Ansätze aus verschiedenen Kulturen und Kontexten füreinander fruchtbar zu machen. An dieser Stelle sei exemplarisch auf die friedenspädagogischen Konzepte und Erfahrungen aus der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. u.a. Gugel 2006; Blumör 2007; Jäger 2008; Imbusch 2008) sowie auf interreligiöse und interkulturelle Ansätze der Friedensbildung (vgl. Harris/Morrison 2003; Haußmann/Biener et al. 2006; Iram/Wahrman et al. 2006) verwiesen, in denen die überfällige internationale Perspektive zunehmend berücksichtigt wird. Hervorzuheben sind darüber hinaus die Sammelbände von Salomon, die sich mit Friedensbildung in verschiedenen, lang andauernden, komplexen und ethnisch beeinflussten Gewaltkonflikten befassen und wertvolle Ergebnisse für das gesamte Feld der Friedenspädagogik liefern. Schließlich liefern die friedenspädagogischen Erfahrungen dieser intractable conflicts vielfältige Anregungen, die für das gesamte Feld der Friedenspädagogik fruchtbar gemacht werden sollten (vgl. Salomon/Nevo 2002; Salomon/Cairns 2009).

### **Blinder Fleck Gender**

Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht und einer genderspezifischen Analyse von Konflikten wird innerhalb der Friedens- und Konfliktforschung zunehmend erkannt (vgl. u.a. Reimann 2002; Engels 2008). Denn auch wenn sowohl Männer als auch Frauen Gewaltkonflikte und Kriege oftmals als schwere Belastungen und Tragödien erleben, so sind ihre geschlechtsspezifischen Problemlagen, Rollen, Bedürfnisse und Kapazitäten zur Konflikttransformation oftmals sehr verschieden. Die zivile Konfliktbearbeitung trägt dieser Situation zunehmend Rechnung und entwickelt genderspezifische Instrumente und Kon-

zepte. Innerhalb der Friedenspädagogik hingegen ist eine genderspezifische Perspektive bisher kaum zu erkennen. Dabei gibt es offensichtlich einen engen Zusammenhang zwischen Bildung, Geschlecht und Konfliktentwicklung, wie Davies in einer eindrucksvollen Studie nachweisen konnte (vgl. Davies 2004). Denn oftmals werden gerade in akuten Konflikt- und Kriegskontexten innerhalb des Bildungssystems geschlechtsspezifische Gewalt und Diskriminierung direkt oder indirekt durch ignorierende, dulddende oder sogar durch akzeptierende und unterstützende Haltungen unterstützt und somit, laut Davies, aggressive und dominante Männlichkeitskulturen gefördert. Gerade vor diesem Hintergrund ist eine verstärkte gendersensible Analyse von Bildung in Konfliktkontexten und eine intensiviertere genderspezifische Reflexion der Friedensbildung überfällig, wie sie bereits von einigen Autoren gefordert wird (vgl. Imbusch 2008, S. 64ff.; Lenhart/Mitschke et al. 2009, S. 48ff.).

### **Unzureichende Evaluierung und wissenschaftliche Begleitung**

Das Evaluierungsdefizit und die unzureichende wissenschaftliche Begleitung von friedensbildenden Maßnahmen beziehen sich nicht nur auf die Friedenspädagogik an sich, sondern auf den gesamten Bereich zivilgesellschaftlicher Friedensförderung und Konfliktbearbeitung. Für die Friedenspädagogik kann festgestellt werden, dass abgesehen von einigen durchaus aussagekräftigen Evaluationen von friedenspädagogischen Programmen im Kontext der Flüchtlingshilfe und Entwicklungszusammenarbeit bisher noch kaum publizistisch belegte, ausgereifte Ergebnisse vorliegen, „in denen die friedenspädagogische Forschung für die friedenspädagogische Praxis fruchtbar gemacht wurde“ (Seitz 2004, S. 66). Darüber hinaus fehlt es oftmals an einer weitergehenden analytischen Aufarbeitung der bereits vorliegenden Erfahrungen. Die in Krisen- und Konfliktgebieten erprobten Ansätze einer Erziehung zur Friedens- und Konfliktfähigkeit wurden bisher weder im formalen noch im non-formalen Bildungsbereich systematisch evaluiert. Das gesamte Forschungsfeld der Friedenspädagogik ist somit bislang noch wenig strukturiert. „Insbesondere liegen noch keine belastbaren empirischen Ergebnisse zur Modellierung, Verknüpfung, Kontextbezogenheit friedensbauender Bildungsmaßnahmen vor. Auch gibt es kaum Evaluationsstudien zu deren Wirksamkeit“ (Lenhart/Mitschke et al. 2009, S. 7). Eine bedeutsame Ausnahme aus der jüngeren Forschungspraxis ist das weltweit in 10 Konfliktländern durchgeführte Forschungs- und Evaluierungsprojekt der Heidelberger Projektgruppe um Lenhart (vgl. Beitrag von Lenhart in diesem Heft). Insgesamt aber sind die Wirkung, Bedeutung und Relevanz friedensfördernder und konfliktpräventiver Bildungsmaßnahmen noch wenig erforscht und höchst umstritten (vgl. Frommann 2006; Sommers 2001).

### **Fehlende Bildungsstandards und Qualitätskriterien**

Eng verbunden mit dem Evaluierungsdefizit sind die fehlenden Qualitätsstandards und -kriterien für friedenspädagogische Maßnahmen. Dabei steht die Friedenspädagogik zunehmend unter dem Druck, positive Wirkungen nachweisen zu können. Doch gibt es bislang keine umfassenderen Diskurse darüber,



welche Bildungsstandards, Qualitätskriterien und Wirkungsideikatoren überhaupt geeignet sind, konkrete friedenspädagogische Kompetenzbereiche zu benennen und entsprechende Lernerfolge zu messen. Hier bietet es sich an, sich von dem noch jungen Diskurs im Kontext des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschsprachigen Raum inspirieren zu lassen. So wurde von der Kultusministerkonferenz mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ein umfassender Vorschlag zur Qualitätsentwicklung für verschiedene Fächer vorgelegt (vgl. KMK/BMZ 2007). Auch wenn sich dieser Orientierungsrahmen nur auf den schulischen Kontext bezieht, so bietet er sich durchaus als kontroverser Ausgangspunkt für den Diskurs innerhalb der Friedensbildung an. Dabei sollte auch verstärkt zwischen präskriptiven Qualitätskriterien und deskriptiven Qualitätsstandards unterschieden werden (vgl. Scheunpflug 2009). Erstere fokussieren die Input-Seite und beschäftigen sich mit der Frage, wie Lernprozesse gestaltet werden sollten und welche didaktischen Grundorientierungen von Bedeutung sind, um den Kompetenzerwerb bei den Lernenden zu ermöglichen. Zweitere beziehen sich auf die Output-Seite des pädagogischen Lernprozesses und fragen danach, welche Kompetenzen bei den Lernenden tatsächlich erreicht wurden. Gerade die präskriptiven Qualitätskriterien sind angesichts der Vielfalt friedenspädagogischer Konzeptionen, Lernorte und Lernräume, die weit über den schulischen Kontext hinaus gehen, von zentraler Bedeutung.

### Theoretische Defizite

Ein weiteres Defizit der gegenwärtigen Friedensbildung und -pädagogik bezieht sich auf die theoretische Begründung friedenspädagogischen Handelns. Während für den Bereich der Friedenspolitik festgestellt werden kann, dass bei weitem mehr Forschung und Theoriebildung betrieben wird als praktisches Friedenshandeln, welches sich daraus ableiten könnte, verhält es sich bei der Friedenspädagogik genau umgekehrt. Hier hinkt die friedenspädagogische theoretische Fundierung der Praxis hinterher (vgl. Wintersteiner 1999, S. 14ff.; Zwick 2006, S. 1ff., Danesh 2006, S. 56ff.; Grasse/Gruber et al. 2008, S. 16; Lenhart/Mitschke et al. 2009, S. 6). Da die Friedenspädagogik jedoch weit mehr verkörpert als die lineare Umsetzung von Ergebnissen einzelner Bezugswissenschaften in die pädagogische Praxis, bedarf sie dringend einer eigenen theoretischen Begründung und Reflexion. Wintersteiner begründet die theoretische Rückständigkeit wie folgt: „Friedenserziehung geht, meist ohne sich selbst darüber Rechenschaft abzulegen oder überhaupt nur die Notwendigkeit dieser Rechenschaft anzuerkennen, davon aus, dass Frieden ein gesellschaftlich wünschenswertes und erreichbares Ziel sei und Erziehung einen wichtigen Beitrag zu Erreichung dieses Ziels leisten könne“ (Wintersteiner 1999, S. 16). Es besteht demnach dringender Bedarf an einer wissenschaftlich fundierten, theoretischen Auseinandersetzung, um Gemeinsamkeiten, Hintergründe, Bezugspunkte, Verknüpfungsmöglichkeiten und Differenzen innerhalb der Friedenspädagogik noch klarer bestimmen zu können.

Nachfolgend soll diese zentrale Herausforderung der gegenwärtigen Friedenspädagogik aufgegriffen werden und ein theoretisch fundierter Bereicherungsversuch vorgestellt werden.

## Die Diskrepanz zwischen friedenspädagogischer Theoriebildung und Praxis überwinden – Ein Vorschlag

### Der Theoriediskurs zum Globalen Lernen als Vorbild

Die nachfolgende Skizzierung einer theoretischen Reflexion der Friedenspädagogik wurde durch zwei Prozesse inspiriert. Der eine Prozess bezieht sich auf die bereits benannte und vielfach beklagte theoretische Rückständigkeit der Friedensbildung. Der andere Prozess basiert auf einem Theoriediskurs über das Globale Lernen, von dem auch die Friedenspädagogik profitieren könnte. Worum geht es dabei genau? Nach Scheunpflug und Asbrand (vgl. Scheunpflug 2008, S. 11ff.; Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 469ff.) wird die konzeptionelle Debatte zum Globalen Lernen seit einigen Jahren vor allem durch eine Kontroverse zwischen handlungstheoretisch oder systemtheoretisch akzentuierten Konzepten geprägt. Erstere basieren oftmals auf einem ganzheitlichen Welt- und Menschenbild und formulieren normative Lernziele, „die mittels Bildung erreicht werden sollen, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht usw.“ (Scheunpflug 2008, S. 11). Andererseits hat sich in Abgrenzung zu diesen normativ-ganzheitlich handlungsorientierten Ansätzen ein Theoriediskurs entwickelt, der Globales Lernen aus der Perspektive system- und evolutionstheoretischer Ansätze reflektiert. „In diesem Ansatz geht es darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lehren und entsprechende Kompetenzen zu erwerben“ (Scheunpflug 2008, S. 11). Ein system- und evolutionstheoretisch begründeter Zugang zum Globalen Lernen basiert im Gegensatz zu zahlreichen handlungstheoretisch-normativ begründeten Konzepten auf der Grundannahme, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten funktioniert. Vielmehr wird Lernen als ein selbstorganisierter Prozess der Lernenden beschrieben, bei dem „Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat“ (Scheunpflug 2008, S. 13). Aus dieser Sicht wird eine deutliche Kritik an normativ orientierten Bildungsangeboten des Globalen Lernens ersichtlich. Diesen wird unterstellt, dass sie durch ihren hohen Moralingehalt und Apellcharakter Gefahr laufen, eigenständige Lernprozesse und Urteilsbildungen der Lernenden zu blockieren und das Anliegen, über die Komplexität in der Weltgesellschaft aufzuklären, potenziell zu verfehlen (vgl. Scheunpflug 2008). Somit steht der systemtheoretisch begründete Ansatz des Globalen Lernens in enger Nähe zu einem neuen Lernverständnis, das sich seit einigen Jahren im pädagogischen Diskurs entfaltet und sehr stark auf konstruktivistischen, systemtheoretischen und systemischen Theorienansätzen basiert (vgl. exemplarisch Arnold 2007; Reich 2004 sowie aus verstärkt system- und evolutionstheoretischer Perspektive: Scheunpflug 2001).

Sehr anschaulich wird das neue Verständnis durch eine Gegenüberstellung von erzeugungsdidaktischen und ermöglichungsdidaktischen Orientierungen beschrieben (vgl. Arnold/Schüßler 2003). Aus einer erzeugungsdidaktischen Perspektive sind Lernprozesse als kausale und lineare Informationsvermittlungen zu verstehen. Im Gegenzug dazu wird mit dem Begriff Ermöglichungsdidaktik ein Verständnis von Lernen charakterisiert, das um die Konstruktivität, Komplexität, Kontingenz, Eigendynamik, Selbstorganisation, Zirkularität und um die

begrenzte Planbarkeit und Steuerung von Lernprozessen weiß. In diesem Verständnis von Lernen werden behavioristische und informationstheoretische Sender-Empfänger- und Input-Output-Modelle hinterfragt und relativiert. Darüber hinaus bieten systemische Theorienansätze die Chance, verstärkt auch die interaktiven und kollektiven Gruppen- und Lernvorgänge zu berücksichtigen und sich von einer Individualfixierung in pädagogischen Prozessen zu lösen.

### **Friedenspädagogik aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive**

Für die Friedenspädagogik steht eine Kontroverse, wie sie den Theoriediskurs zum Globalen Lernen zur Zeit prägt, noch aus. Aber der Autor des vorliegenden Beitrages hat den Versuch unternommen, auf die theoretische Rückständigkeit der Friedenspädagogik zu reagieren und sie aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive zu reflektieren (vgl. Frieters-Reermann 2009). Das Ziel eines solchen Versuches ist es, die Friedenspädagogik aus einem ungewohnten theoretischen Blickwinkel zu beobachten und auf dieser Basis durch entsprechende Anregungen zu bereichern. Dieser Bereicherungsversuch erfolgt durch ein systemisch-konstruktivistisch begründetes Theorieangebot, das sich in den vergangenen Jahren in der Erziehungswissenschaft etabliert hat, aber noch nicht systematisch auf die Friedenspädagogik angewandt wurde.<sup>5</sup> Gespeist wird dieses Theorieangebot von theoretischen Ansätzen des Konstruktivismus, der Systemtheorie und -therapie sowie der Interaktionsforschung. Viele dieser Ansätze basieren bei aller Differenz auf einigen gemeinsamen Grundüberzeugungen, die in verschiedenen Varianten einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bereits auf Erziehungs-, Lern- und Bildungskontexte übertragen wurden. Das dadurch entwickelte Theorieangebot selbst erscheint jedoch nicht als eine geschlossene pädagogische Theorie, sondern als ein junger, dynamischer, erziehungswissenschaftlicher Diskurs, der sich kontinuierlich weiterentwickelt.

Welches Anregungs- und Bereicherungspotential lässt sich nun aus einer systemisch-konstruktivistischen Beobachtungsperspektive für die Friedenspädagogik ableiten?

Zunächst eröffnen systemisch-konstruktivistische Theorieangebote neue, andere und ungewohnte Blickwinkel im Hinblick auf Friedens- und Konfliktentwicklungen und darauf bezogene Lehr- und Lernkontexte. Dadurch ermöglichen sie ein erweitertes Verständnis in Bezug auf die Dynamik, Kontingenz und Komplexität von friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen. Aus dieser Perspektive wird nachgezeichnet, dass friedens- und konfliktbezogenes Denken, Handeln und Lernen nicht nur durch Einzelpersonen und Individualsysteme, sondern auch durch kollektive, soziale Systeme und transpersonale, interaktive Beziehungssysteme erfolgt (vgl. ebd. S. 120ff.). Durch eine solche Perspektiverweiterung werden auch die bereits angesprochene kulturelle Engführung und die damit verbundene Individualfixierung der Friedenspädagogik adressiert. Von daher bietet es sich an, aus beobachtungstheoretischer Perspektive, neben der individuellen Ebene auch die systemische und die interaktive zu berücksichtigen, auf denen sich Konflikt- und Lernprozesse abspielen:

1. Auf einer personal-individuell-subjektiven Ebene sind die konfliktbezogenen lernenden und handelnden Akteure Indi-

viduen oder individuelle Systeme. Aus dieser Perspektive werden die individuellen Konstruktions-, Lern- und Handlungsprozesse fokussiert. Diese Prozesse sind trotz ihrer kontinuierlichen Rückkoppelungen mit sozialen und interaktiven Systemen und Dynamiken individuelle Vorgänge, die von individuellen kognitiv-emotionalen Systemen vollzogen werden.

2. Friedens-, Konflikt- und Lernprozesse sind darüber hinaus systemisch zu beschreiben und erfolgen auf einer sozialen Ebene. Aus dieser Perspektive werden vor allem die emergenten und kollektiven Eigenschaften sozialer Konfliktsysteme beobachtet. Konfliktbezogen lernende und handelnde Akteure sind aus dieser Sicht soziale Systeme, Gruppen, Strukturen und Netzwerke.
3. Aus einer interaktionistischen Perspektive werden die zirkulären Eigenschaften konfliktbezogener Beziehungen und Interaktionsprozesse beobachtet. Aus dieser Perspektive lassen sich insbesondere die emergenten und transpersonal-interaktiven Dynamiken von Friedens-, Konflikt- und Lernprozessen auf einer kommunikativen Ebene beschreiben. Lernende und handelnde Akteure sind aus dieser Sicht zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationssysteme.

Jedes friedens- und konfliktbezogene Agieren dieser Systeme ist aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive als sinnvoll bzw. passend zu bewerten. Alle drei Systemebenen sind durch Interdependenzen sowie zirkuläre Bezüge eng miteinander verbunden und in Konfliktkontexten und friedenspädagogischen Prozessen von Bedeutung. Diese Perspektiverweiterung führt zu folgenden An- und Einsichten in Bezug auf Konflikt-dynamiken und auf darauf bezogene friedenspädagogische Maßnahmen (vgl. ebd. S. 135ff.).

### **Eine ungewohnte Sicht auf Konflikt-dynamiken**

Gewaltkonflikte und Kriege werden aus einer systemisch-konstruktivistischen Sicht nicht anhand linearer Ursache-Wirkungsketten und monokausaler Erklärungsmodelle, sondern durch zirkuläre Dynamiken, Rückkopplungsprozesse und Wechselwirkungen beschrieben. Eine systemische Beobachtungsperspektive von Friedens- und Kriegsentwicklungen verzichtet auf den Kausalitätsbegriff und ersetzt ihn durch ein Verständnis von Ko-Evolution von Mustern (vgl. ebd. S. 142ff.). Dadurch wird hervorgehoben, dass an die Stelle der Suche letzter Konfliktursachen und Gewaltauslösern die Beschreibung von konfliktbezogenen Mustern tritt, innerhalb derer keinem eine determinierende Stellung eingeräumt werden kann. Alle diese Muster erzeugen unabhängig von ihrer Gewaltintensität Sinn und erfüllen ihre Funktion im Kontext der Selbstorganisation des Systems. Dadurch wird ersichtlich, dass jedes Konfliktverhalten (und damit auch gewaltvolles Handeln) von individuellen, sozialen und interaktiven Systemen Sinn erzeugt, da diese Systeme nicht sinnfrei handeln können. Von daher erfüllen auch gewaltvolle Handlungen eine Funktion und sind aus der Sicht und auf der Basis der Wirklichkeitskonstruktion der handelnden Systeme als viable, anschlussfähige, passende, sinnvolle und im Kontext von innerstaatlichen Konflikten auch als legitime Handlungen zu deuten (vgl. ebd. S. 137ff.). Gerade dieser letzte Aspekt wird häufig

nicht genügend beachtet, da illegalen, nichtstaatlichen Gewaltakteuren sehr schnell illegitimes Handeln unterstellt wird.

Darüber hinaus zwingt eine systemische Perspektive dazu, Konflikte auch als kollektive Identitäts- und Aktionsprozesse zu verstehen, die durch transpersonale kollektive Dynamiken charakterisiert sind, bei denen das Handeln von sozialen Gruppen und Teilsystemen nicht mehr auf das Handeln individueller Akteure zurückgeführt werden kann und somit das soziale System als handelnder Akteur in Erscheinung tritt (vgl. ebd. S. 144f.). Insbesondere in innerstaatlichen komplexen Konflikten, die von ideologischen, ethnischen oder religiösen Identitäts- und Abgrenzungsprozessen begleitet werden, spielt kollektives, transpersonales Handeln eine zentrale Rolle.

Des Weiteren eröffnet eine systemisch-konstruktivistische Beobachterperspektive ein tieferes Verständnis für die komplexen zirkulären und kontingenten Dynamiken, für die oftmals verdeckten psychosozialen Tiefendimensionen sowie für die Bedeutung interpersonaler Spiegelungen und intrapersonaler Imaginationen und Emotionen in konfliktiven Interaktionsprozessen (vgl. ebd. S. 146). Durch eine solche Sicht wird insbesondere die Bedeutung der sozial-emotionalen Beziehungsebene gegenüber der rationalen Inhaltsebene hervorgehoben. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Grenzen von rationalen und logischen Lösungen erster Ordnung und die Potentiale und Chancen überraschender, oftmals auch scheinbar absurder und paradoxer Lösungen zweiter Ordnung im Kontext kreativer und konstruktiver Konfliktbearbeitung hinzuweisen (vgl. ebd. S. 149f.).

#### **Konsequenzen für friedenspädagogische Lernprozesse**

Für die Friedenspädagogik ergeben sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive konkrete Anregungspotentiale und Konsequenzen (vgl. ebd. S. 136ff. und S. 158ff.), von denen einige nachfolgend prägnant zusammengefasst werden.

Zunächst wäre festzuhalten, dass das gesamte thematische Universum der Friedenspädagogik, das heißt alle Vorstellungen von Frieden, Gewalt, Krieg und Konflikt, nicht auf objektiven Beobachterpositionen basieren, sondern auf subjektiven Beobachterperspektiven, die in intersubjektiven Verständigungsprozessen ausgetauscht, hinterfragt und weiterentwickelt werden (vgl. ebd. S. 136). Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive wird die objektive Vorstellung von Frieden durch ein viables Verständnis ersetzt. Jeweils das Friedensverständnis kann für sich Gültigkeit beanspruchen, das sich als anschlussfähig und passend an die kulturellen, kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse von individuellen, interaktiven und sozialen Systemen erweist. Das kann insbesondere für die stark westlich geprägte Friedenspädagogik und ihr zu Grunde liegendes Wertesystem zu Irritationen führen und die Dringlichkeit verstärkter internationaler und interkultureller Diskurse nahe legen.

Darüber hinaus distanziert sich eine systemisch-konstruktivistisch begründete Perspektive auf Friedensbildung von jenen normativen friedenspädagogischen Ansätzen, in denen die Ergebnisse des friedens- und konfliktbezogenen Lernens von vorne herein festgelegt werden und ersetzt somit das normativ und handlungstheoretisch begründete Paradigma durch ein interpretatives (vgl. ebd. S. 160f.). Dieser Paradigmenwech-

sel schließt an den skizzierten Theoriediskurs zum Globalen Lernen an und scheint für eine zeitgemäße Friedensbildung unumgänglich zu sein. Denn normative friedenspädagogische Konzepte basieren oftmals auf scheinbar absoluten und eindeutigen friedens- und konfliktbezogenen Beobachterpositionen und verstehen den friedenspädagogischen Prozess primär als eine Vermittlung von vorgefertigten Wissensbeständen und Wertvorstellungen und glauben, stellvertretend für die Lernenden, verbindliche und absolute Norm- und Handlungsentscheidungen treffen zu können. Zwar sind normative und wertbezogene Fragen im Hinblick auf ein friedvolles und gewaltfreies Zusammenleben auch zentrale Themen einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Friedenspädagogik, diese werden jedoch nicht als letzte und absolute Wahrheitsansprüche formuliert, sondern sind kontinuierlich diskursiv in Verständigungsgemeinschaften und Lernprozessen zu erarbeiten, zu analysieren, zu hinterfragen und zu verhandeln. Hierbei spielen die biografischen Konfliktenerfahrungen der Lernenden, ihr kultureller Hintergrund und ihre Konfliktkompetenzen eine entscheidende Rolle. Eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik möchte also gerade nicht eindeutig konfliktbezogenes Wissen erzeugen, sondern vielfältige Bewusstseinsprozesse bei den Lernenden ermöglichen. Von daher versteht sie sich auch als ergebnisoffen. Das bedeutet, dass friedens- und konfliktbezogenes Lernen als ein dynamischer, kontingenter und nicht determinierbarer Bildungsprozess zu beschreiben ist. Diese Kontingenz und Offenheit bezieht sich sowohl darauf, welche Konsequenzen und Ergebnisse Einzelne, Gruppen oder Beziehungen letztlich in Bezug auf ihre Deutungs-, Empfindungs- und Handlungsmuster aus diesem Prozess ziehen, als auch darauf, was sie lernen, was sie nicht lernen, wie sie lernen und wie sie mit ihrem neu Gelernten umgehen. Diese Ergebnisoffenheit ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen, denn selbstverständlich intendiert auch eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik eine Reduzierung von Gewalt und eine Befähigung von Einzelnen, Gruppen und Beziehungen, Konflikte gewaltfrei und friedlich auszutragen. Insofern ist eine solche Friedenspädagogik, wie alle friedenspädagogischen Ansätze, auf ein friedvolleres Zusammenleben und somit auf Frieden hin ausgerichtet. Doch ist dies kein absoluter Frieden, sondern ein pluraler und differenzierter Frieden, der in Lernprozessen immer wieder interaktiv zu entwickeln ist.

Eine weitere zentrale Konsequenz bezieht sich auf die Berücksichtigung kollektiver und transpersonaler Konflikt- und Lerndynamiken. Dadurch entfalten soziale Konflikt- und Lernsysteme eine spezifische Unabhängigkeit von individuellem Handeln und Lernen. Im Sinne der Emergenz sozialer Systeme entsteht durch kollektives Lernen eine neue Form des Lernens auf einer neuen Ebene, das nicht mehr auf das Lernen Einzelner bezogen ist. Die Tatsache, dass Sozialsysteme ein Bewusstsein ihrer selbst ausbilden und damit auch ihre kollektive Identität, ihr kollektives Handeln und ihr kollektives Lernen selbst thematisieren, bewerten und bewusst steuern können, erzeugt friedenspädagogische Möglichkeitshorizonte, die noch zu wenig bedacht und reflektiert werden (vgl. ebd. S. 176ff.). Das liegt daran, dass die Bedeutung emergenter Systemeigenschaften und kollektiver Lernvorgänge nicht angemessen begriffen werden kann, solange erziehungswissenschaftliche Ana-

lysen und Konzepte vornehmlich auf Individualkategorien zurückgreifen und darüber nicht hinausgehen. Gerade die sozialwissenschaftlichen Diskurse und Ansätze westlicher Prägung, und hier wären unter Lerngesichtspunkten die Erziehungswissenschaften explizit hervorzuheben, sind oftmals nicht in der Lage, systemisch-kollektive Akteure in ihrer Komplexität und Bedeutung anzuerkennen und in ihre Modelle zu integrieren. An dieser Stelle drängt es sich geradezu auf, die Friedenspädagogik verstärkt aus einer internationalen und kosmopolitischen Perspektive zu betrachten und zu bereichern. Dann könnte es vielleicht eher gelingen, andere Sichtweisen aus anderen Kulturen in Bezug auf die Bedeutung kollektiver Konflikt- und Lernprozesse einzubeziehen.

Desweiteren stellt sich Frage nach dem friedensbildenden Weiterentwicklungspotential des Lernraums Schule. Denn insbesondere eine auf Schule, Unterricht und individuellen Kompetenzerwerb und individuelle Leistungskontrolle ausgerichtete Friedenspädagogik wird sich besonders schwer damit tun, kollektive Lernprozesse adäquat anzuerkennen. Von daher ist die Berücksichtigung kollektiver Lernprozesse auch eng an die verstärkte Orientierung der Friedenspädagogik an außerschulische, lebensweltliche, sozialräumliche, institutionelle und gruppendynamische Lernprozesse gekoppelt.

Eine dritte Konsequenz schließlich lenkt den Blick auf eine intensivierte Interaktions- und Beziehungsorientierung der Friedensbildung (vgl. ebd. S. 178). In diesem Kontext geht es darum, die Bedeutung der Beziehungsebene, der transpersonalen Dynamiken und der emotionalen und psychosozialen Tiefenstrukturen in friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen zu berücksichtigen. Dabei ist es wichtig, Beziehungen als eigene konfliktbezogene Lernsysteme zu begreifen, in denen Phänomene zu beobachten sind, die sich nur aus der Beziehung heraus ergeben und daher als trans- und überpersönlich bezeichnet werden können. In zwischenmenschlichen Konflikten, in Beziehungsstörungen, in gewaltvollen Interaktionssystemen sowie in interkulturellen Begegnungen und konfliktparteieübergreifenden interaktiven Transformationsprozessen liegen eigene Dynamiken, transpersonale Energien, unbewusste Kräfte und verborgene Muster, die für eine beziehungsorientierte Friedenspädagogik wertvolle Ansatzpunkte, Perspektiven und Handlungsoptionen eröffnen. Es wäre fatal, diese Dynamiken auszuklammern und Friedenspädagogik auf eine Sach- und Inhaltsebene zu reduzieren. Auch an dieser Stelle schimmern die Begrenzungen traditioneller schulischer Unterrichts- und Lernarrangements durch. Doch wenn Schulen sich für dynamische beziehungsbezogene friedenspädagogische Lernprozesse öffnen wollen, liegen für den außerunterrichtlichen Raum bereits zahlreiche Erfahrungen vor, auf die sie zurückgreifen können. Denn außerunterrichtliche Ansätze wie Peer-Mediation, Schüler-Streitschlichtung oder Konfliktlotsen-Programme von Schülern für Schüler verweisen darauf, dass interaktives, beziehungsbezogenes friedenspädagogisches Lernen an und in Schulen sinnvoll und möglich ist (vgl. ebd. S. 255ff.).

### Fazit

Die gegenwärtige Friedenspädagogik steht bei aller Wertschätzung und trotz aller Stärken und Potentiale vor einigen Herausforderungen, die erkannt und bearbeitet werden sollten. Ein zentrales Defizit bezieht sich auf die unzureichende theore-

tische Begründung und Reflexion friedenspädagogischen Handelns. Eine systemisch-konstruktivistisch begründete Theorieperspektive ermöglicht hier eine ungewohnte Perspektive auf friedenspädagogische Lernprozesse und hat das Potential, die Friedenspädagogik zu bereichern. Schließlich ist das systemisch-konstruktivistische Paradigma für die Friedenspädagogik nicht nur sperrig und schwierig, sondern auch anregend und entlastend. Denn wenn Konflikte nicht mehr aus einer normativen Perspektive bewertet und ihre Akteure nicht mehr auf Grund ihres Gewalthandelns stigmatisiert werden, sondern aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive analysiert und ihre Gewaltakteure als funktional und grundsätzlich sinnvoll handelnde Akteure beobachtet werden und wenn verstärkt die kollektiven und transpersonalen Dynamiken von Kriegen und Gewaltkonflikten erkannt werden, hat dies auch direkte Folgen für die pädagogische Bearbeitung solcher Konflikte. Und wenn die Eigendynamik, Kontingenz, und die Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen, die Unplanbarkeit von Lernerfolgen, die Selbstorganisationspotentiale und Tiefenstrukturen von Lerngruppen und die Möglichkeiten kollektiver und transpersonaler Lerndynamiken adäquat berücksichtigt werden, dann hat dies unmittelbare Konsequenzen für die didaktisch-konzeptionelle Planungs- und Gestaltungsmöglichkeit der Friedenspädagogik.

Vor diesem Hintergrund beinhaltet der systemisch-konstruktivistische Blickwinkel zahlreiche Anregungspotentiale für die gegenwärtige Friedenspädagogik, um auf das vielfach beklagte Theoriedefizit zu reagieren und den friedenspädagogischen Diskurs dadurch zu bereichern. Dass die gewählte Beobachtungsperspektive auch ihrerseits von zahlreichen blinden Flecken, Begrenzungen und Defiziten begleitet wird, ist unumgänglich (vgl. ebd. 2009, S. 265ff.). Eine Bearbeitung dieser Begrenzungen und Schwachstellen kann an dieser Stelle nicht mehr geleistet werden, verweist aber auf die Dringlichkeit, den überfälligen Theoriediskurs anzugehen und weiterzuführen.

### Anmerkungen

- 1 Unterschiedliche Definitionen von Krieg, Krise und Gewaltkonflikt führen auch zu unterschiedlichen Bewertungen, was die Anzahl von Kriegen betrifft. Einen jährlichen Überblick über das weltweite Kriegs- und Konfliktgeschehen liefern u.a. die Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung der Universität Hamburg (AKUF) (vgl. AKUF 2009) sowie das Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIK) (vgl. HIK 2008).
- 2 Friedensbildung und Friedenspädagogik lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen, umfassen beide die theoretische, die konzeptionelle und die praktische Ebene und werden nachfolgend synonym verwendet.
- 3 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es nicht leicht fällt, theoretische, konzeptionelle und praxisbezogene friedenspädagogische Zugänge zu unterscheiden, denn Friedenspädagogik „ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzeptionen theoretischer oder didaktischer Ausrichtung und meint daneben noch das praktische pädagogische Handeln, das auf den Grundwert Frieden bezogen ist.“ (Gugel/Jäger 2004b, S. 1).
- 4 Diese Einschätzung wird durch das Forschungsprojekt der Heidelberger Forschungsgruppe (siehe auch die Beiträge von Lenhart und Kamiri in diesem Heft) relativiert. Denn die Erforschung von friedenspädagogischen Maßnahmen in zehn Ländern kommt zu dem Ergebnis, dass die außerschulische Bildung durchaus von quantitativer und qualitativer Bedeutung ist (vgl. Lenhart/Mitschke et al. 2008).
- 5 Zur Entfaltung systemisch-konstruktivistischer begründeter pädagogischer Theorieangebote vgl. u.a. Siebert 2005; Arnold 2007; Arnold/Schüsler 2003; Reich 2004; Voß 2002.



## Literatur

AKUF (Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung) (2009): Das Kriegsgeschehen 2007. Daten und Tendenzen der Kriege und bewaffneten Konflikte. Wiesbaden.

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.

Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.), Handbuch politische Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Balgo, R./Lindemann, H. et al. (Hg.) (2007): Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte. Heidelberg.

Blumör, R.: Bildungsförderung in fragilen Staaten. Erfahrungen aus Sierra Leone. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Heft 2/2007, S. 10–16.

Büttner, C./Koschate, M. (2003): Westliche Psychologie gegen Jugendgewalt weltweit. Plädoyer für eine kultursensitive Anwendung. HSKF-Report 5/2003.

Danesh, H.B. (2006): Towards an integrative theory of peace education. In: Journal of Peace Education, Vol. 3, No. 1/2006, S. 55–78.

Davies, L. (2004): Education and Conflict: Complexity and Chaos. London.

Frieters-Reermann, N. (2009) Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Mit einem Vorwort von Dieter Senghaas. Duisburg, Köln. (Online im Internet: URL: [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik\\_1900\\_bis\\_heute/2000\\_heute/frieters\\_reermann\\_norbert\\_frieden\\_lernen\\_2010](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik_1900_bis_heute/2000_heute/frieters_reermann_norbert_frieden_lernen_2010) [01.08.2010])

Frommann, A. (2006): Ohne Frieden ist alles nichts. (Online im Internet, URL: [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik\\_1900\\_bis\\_heute/2000\\_heute/anne\\_frommann\\_ohne\\_frieden\\_ist\\_alles\\_nichts\\_2006](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik_1900_bis_heute/2000_heute/anne_frommann_ohne_frieden_ist_alles_nichts_2006) [15.10.2009]).

Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.

Grasse, R. (Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V.) (Hg.) (2009): Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München. München. (<http://www.agfp.de/projekte/friedenspaedagogische-fachtagung/doku.html> [15.10.2009]).

Grasse, R./Gruber, B. et al. (Hg.) (2009): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.

Gruber, B./Wintersteiner, W. (Hg.) (2009): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt.

Gugel, G./Jäger, U. (2004a): Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Arbeitspapier von InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und IFT Institut für Friedenspädagogik Tübingen. In: CD-Beilage in: Gugel, G./Jäger, U. (Hg.): International Expert Meeting, Feldafing, 9th-11th February 2004. „Promote Peace Education around the World“. (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH und Institut für Friedenspädagogik Tübingen).

Gugel, G./Jäger, U. (2004b): Synopse der Friedenspädagogik. Arbeitspapier für die Internationale Tagung „Peace Education Around the World“ von InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und IFT (Institut für Friedenspädagogik Tübingen). In: CD-Beilage in: Gugel, G./Jäger, U.: International Expert Meeting, Feldafing, 9th-11th February 2004. „Promote Peace Education around the World“. (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH und Institut für Friedenspädagogik Tübingen).

Gugel, G. (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit. (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit/ Institut für Friedenspädagogik Tübingen). Tübingen.

Gugel, G./Jäger, U. (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. (Institut für Friedenspädagogik Tübingen). Tübingen.

Harris, I./Morrison, M.L. (2003): Peace education. New York (2.).

Haußmann, W./Biener, H. et al. (Hg.) (2006): Handbuch Friedenserziehung, interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloh.

HIK (Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung) (2008): Konfliktbarometer 2008. (Online im Internet: URL: [http://hiik.de/de/konfliktbarometer/pdf/Konfliktbarometer\\_2009\\_Panorama.pdf](http://hiik.de/de/konfliktbarometer/pdf/Konfliktbarometer_2009_Panorama.pdf) [15.10.2009]).

Imbusch, P. (GTZ, Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit): Jugendgewalt in Entwicklungsländern – Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn 2008. (Online im Internet, URL: <http://www.gtz.de/de/dokumente/gtz2008-de-jugendgewalt-in-el.pdf> [15.10.2009]).

Iram, Y./Hillel, W. et al. (2006): Education towards a culture of peace. New York.

Jäger, U. (2006): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung, Wiesbaden (4), S. 537–557.

Jäger, U. (2008): Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen: Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. In: Grasse, R./Nolte, W./Schlotter, P. (Hg.): Berliner Friedenspolitik? Militärische Transformation – zivile Impulse – europäische Einbindung. (AFK-Friedensschriften, Bd. 34) Baden-Baden, S. 162–185.

KMK/BMZ (2007): Globale Entwicklung. Orientierungen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Lenhart, V./Mitschke, R. et al. (2008): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) von Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Heidelberg. (Online im Internet: URL: [http://idb.zuv.uni-heidelberg.de/Dokumente/57774\\_Volker\\_Lenhart.pdf](http://idb.zuv.uni-heidelberg.de/Dokumente/57774_Volker_Lenhart.pdf) [15.10.2009]).

Merkel, C.M. (2004): Towards a Culture of Peace -Direction for future action. In: CD-Beilage in: Gugel, Günther/Jäger, Uli (Hg.): International Expert Meeting, Feldafing, 9th-11th February 2004. „Promote Peace Education around the World“. (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH und Institut für Friedenspädagogik Tübingen) Tübingen.

Navarro-Castro, L./Nario-Galace, J. (2008): Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace. Quezon City. (Online im Internet: URL: <http://www.peace-ed-campaign.org/Peace%20Education-Castro-Galace.pdf> [15.10.2009]).

Nipkow, K.E. (2007): Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh.

Reich, K. (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied (2.).

Reimann, C. (2009): „All You Need Is Love“ ... and What About Gender? Engendering Burton's Human Needs Theory. Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies Working Paper 10, 2002 (Online im Internet: URL: <http://www.brad.ac.uk/acad/confres/assets/ccr10.pdf> [06.09.2009]).

Salomon, G.: The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In: Salomon, Gavriel/Nevo, Baruch (Hg.): Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World. Mahwah/London 2002, S. 3–14.

Salomon, G./Cairns, E. (Hg.) (2009): Handbook on Peace Education. London.

Salomon, G./Nevo, B. (Hg.) (2002): Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World. Mahwah/London.

Scheunpflug, A. (2008): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bielefeld. S. 11–21.

Scheunpflug, A. (2009): Standards für Qualität. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., H.2, S. 4–7.

Scheunpflug, A. (2010): Evolutionäre Didaktik. Weinheim.

Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) Eschborn.

Senghaas, D. (1970): Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt. In: Röhrs, H. (Hg.): Friedenspädagogik Frankfurt am Main.

Senghaas, D. (2008): Über Frieden und die Kultur des Friedens. In: Grasse, R./Gruber, B./Gugel, G. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 21–34.

Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel (3.).

Sommers, M. (2001): Peace education and refugee youth. Paper prepared for presentation at an UNHCR workshop on „Refugee Education in Developing Countries: Policy and Practice“. Washington D.C.

Voß, R. (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied/Kriftel.

Wintersteiner, W. (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster.

Wintersteiner, W. (2008): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, R./Gruber, B. et al. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 253–274.

Wulf, C. (Hg.) (1973): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt am Main.

Wulf, C. (2008): Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung. In: Grasse, R./Gruber, B./Gugel, G. (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg. S. 61–84.

Zwick, E. (2008): Pax iusta: Überlegungen zu Grundlagen und Wegen einer Friedenspädagogik. In: Bildungsforschung, Jahrgang 3, 2006, Ausgabe 1. (Online im Internet: URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/friedenspaedagogik> [01.07.2008]).

## Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Master in Humanitarian Assistance. Zur Zeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen im Lehr- und Forschungsgebiet Soziologie mit dem Schwerpunkt Gender- und Lebenslauforschung. Nebenberuflich ist er als Gutachter, Trainer und Berater im Kontext ziviler Konfliktbearbeitung und Entwicklungszusammenarbeit tätig. Norbert Frieters-Reermann wurde in Friedenspädagogik promoviert. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Intergenerationelles Lernen, Geschlecht in Kontexten und Globales Lernen.