

Friedenspädagogik und Konflikttransformation

Uli Jäger

[www.berghof-foundation.org/
handbook](http://www.berghof-foundation.org/handbook)

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Grundverständnis: Lernräume für den Frieden	4
2.1	Lernprozesse, Lernräume und Lernarrangements	5
2.2	Frieden als Wertorientierung	7
2.3	Zielgruppen der Friedenspädagogik	8
2.4	Individuelle Anlagen und gesellschaftliche Kontexte	9
3	Unmittelbare und strukturbezogene Friedenspädagogik als Beitrag zur Konflikttransformation	11
3.1	Unmittelbare Friedenspädagogik	12
3.2	Strukturbezogene Friedenspädagogik	15
4	Fazit	18
5	Literatur	20

Über den Autor:

Uli Jäger ist Programmdirektor für Friedenspädagogik und Globales Lernen und für alle friedenspädagogischen Tätigkeiten innerhalb der Berghof Foundation verantwortlich. Von 1986 bis 2012 war er Kodirektor des Instituts für Friedenspädagogik, Tübingen e.V. (IfT). Er ist als erfahrener Workshopmoderator sowohl in Deutschland als auch im Ausland aktiv. Seit 2006 ist er verantwortlich für das pädagogische Programm im internationalen Projekt „Peace Counts on Tour“. Uli ist Mitglied des Beirats der Deutschen Stiftung für Friedensforschung (DSF) und des Arbeitskreises „Friedensauftrag der Kirche“ der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Er hat mehr als 20 Bücher und CD-ROMs verlegt, herausgegeben und mitherausgegeben. Uli hat einen M.A.-Abschluss in Politischen Wissenschaften, Soziologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Tübingen.

Hinweis:

Das Berghof Handbook for Conflict Transformation hat online ein neues Zuhause:
www.berghof-foundation.org/handbook

© 2014 Berghof Foundation Operations GmbH

Alle Rechte vorbehalten.

Bibliographische Angaben: **Jäger, Uli** 2014. Friedenspädagogik und Konflikttransformation. Berlin: Berghof Foundation /Online Berghof Handbook for Conflict Transformation. <http://www.berghof-foundation.org/handbook/jaeger_handbook_d.pdf>. Erstveröffentlichung (online) 15/10/2014.

1 Einleitung

Die Aufmerksamkeit für Friedenspädagogik (Peace Education) ist im internationalen Kontext in den zurückliegenden Jahren erheblich gestiegen. In der angesehenen Fachzeitschrift *Journal of Peace Education* wird Friedenspädagogik nicht nur als florierende akademische Disziplin, sondern sogar als weltweit aktive soziale Bewegung beschrieben, „that can collectively unify, fuel, and inspire dialog among scholars, researchers, activists, educators, government leaders, and the myriad of public peacemakers committed to creating cultures of peace throughout the world“ (Lum 2013, 121). In der Tat hat sich ein Netzwerk von Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen gebildet, deren Aktivitäten die ganze Vielfalt der weltweit praktizierten friedenspädagogischen Ansätze widerspiegeln. Einen guten Einblick in die „Szene“ gibt der Newsletter der Global Campaign for Peace Education.¹ Diese Kampagne hat sich seit der Gründung im Jahr 1999 zum Ziel gesetzt, der Friedenspädagogik ein Forum nach innen und eine Stimme nach außen zu geben (vgl. Wintersteiner 2013).

Mit steigender Aufmerksamkeit wachsen nicht nur die Erwartungen, sondern auch die Herausforderungen. Angesichts der sich in vielen Gesellschaften scheinbar immer wieder neu reproduzierenden Gewaltkulturen werden die Rufe nach einem verlässlichen friedenspädagogischen Instrumentarium dringlicher. Organisationen der zivilen Konfliktbearbeitung oder der Entwicklungszusammenarbeit halten Bildungsmaßnahmen im Allgemeinen inzwischen für sehr bedeutsam. Auch Friedenspädagogik wird in viele Programme integriert. Dabei stellt sich vermehrt die Frage nach ihrem spezifischen Beitrag: Es geht zum einen um die theoretische Fundierung der Friedenspädagogik und zum anderen darum, den jeweiligen Kontexten angemessene praktische Ansätze zu entwickeln sowie Wirkungen zu dokumentieren und zu analysieren. So würdigt das United States Institute of Peace in einer Zwischenbilanz seines Förderprogramms zur Friedenspädagogik zwar die erreichten Erfolge und Fortschritte bei der Konzeptualisierung und Implementierung, fordert aber gleichzeitig mit Nachdruck eine verstärkte Differenzierung und Fokussierung der Ansätze und schlägt dazu eine Intensivierung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis vor (vgl. Fitzduff/Jean 2011).

Der folgende Beitrag entwickelt im ersten Teil ein Grundverständnis von international ausgerichteter, kontextbezogener und prozessorientierter Friedenspädagogik mit klar definierten Zielgruppen. Im zweiten Teil wird vor diesem Hintergrund ein umfassender und praxisorientierter Ansatz für Friedenspädagogik in Krisen- und Kriegsregionen entwickelt, der die Transformation von Konflikten fördern will. Dabei wird grundlegend zwischen einer unmittelbaren Friedenspädagogik (Begegnung, Inspiration, Qualifizierung) und einer strukturbezogenen Friedenspädagogik (Modellprojekte, Curricula, Implementierung) unterschieden. Das kontextbezogene Zusammenspiel dieser beiden Grundformen wird als ein erfolgversprechender Ansatz präsentiert und zur Diskussion gestellt. Fallbeispiele aus der Praxis der Friedenspädagogik verdeutlichen die Überlegungen. Ein Fazit am Ende des Beitrags präsentiert Schlussfolgerungen, offene Fragen und Entwicklungsprioritäten für Forschung, Praxis und Politik.

1 www.peace-ed-campaign.org/

2 Grundverständnis: Lernräume für den Frieden

Es ist nicht überraschend, dass auch noch im zehnten Jahrgang des *Journal of Peace Education* die zentrale Frage gestellt wird: „What is peace education?“ (Lum 2013, 121). In Wissenschaft und Praxis ist man sich einig, dass es keine anerkannte einheitliche Definition gibt – und vermutlich auch nicht geben kann. Zu vielfältig sind die Ansätze und zu unterschiedlich die Kontexte, in denen friedenspädagogische Maßnahmen diskutiert, konzipiert, erprobt und ausgewertet werden. Die Vielfalt reicht von Maßnahmen der Gewaltprävention im Vorschulbereich und Streitschlichterprogrammen in der Schule über die Durchführung von Begegnungsseminaren mit Angehörigen unterschiedlicher Konfliktparteien in Krisengebieten bis hin zu Überlegungen, wie man in Nachkriegsgesellschaften konflikt sensitiv Bildungssysteme umgestalten sowie Lehrpläne und Lernmedien entwickeln kann. Zahlreiche aktuelle Monographien, Sammelbände und Handbücher dokumentieren diese Beobachtung (Frieters-Reermann 2009; Grasse/Gruber/Gugel 2008; Harris 2013; Kössler/Schwitanski 2014; Lenhart/Mitschke/Braun 2010; Nipkow 2007; McGlynn et al. 2009; Salomon/Cairns 2010).

In der Vergangenheit hat es verschiedene Strukturierungsansätze gegeben. Ein viel beachteter Ansatz sei hier herausgegriffen, der von dem bis zu seiner Emeritierung an der Universität Haifa lehrenden Friedenspädagogen Gavriel Salomon vertreten wird. Dieser hat sich über Jahre hinweg um die theoretische und begriffliche Schärfung der Friedenspädagogik verdient gemacht. Seiner Ansicht nach ist es entscheidend, in welchen *Kontexten* Friedenspädagogik stattfindet. Salomon unterscheidet

- ≡ tendenziell friedliche und spannungsfreie Länder
- ≡ Länder mit latenten ethnopolitischen Spannungen
- ≡ Länder mit kollektiven, tief verwurzelten und gewaltsam ausgetragenen Konflikten.

Im zuletzt genannten Kontext steht die Friedenspädagogik nach Auffassung von Salomon vor ihrer eigentlichen Bewährungsprobe, denn es geht darum, Frieden mit einem realen Feind zu schließen: „[W]ith somebody you really hate, who really threatens you“ (Salomon 2004, 10). Aus seiner Sicht lässt sich daraus ein Prototyp bestimmen – ohne dass damit eine Abwertung der Friedenspädagogik in den anderen Kontexten vorgenommen wird. Die vorgeschlagene Kontextualisierung schärft das Bewusstsein für die Notwendigkeit, friedenspädagogische Programme präzise auf die jeweiligen Kontextbedingungen und die spezifischen Konfliktkonstellationen abzustimmen. Dabei können einzelne Maßnahmen durchaus in unterschiedlichen Kontexten zum Tragen kommen.

Neben der Kontextualisierung ist für Salomon der prozesshafte, persönlichkeits- und beziehungsbildende Charakter von Friedenspädagogik grundlegend. Gemeinsam mit seinem Kollegen Ed Cairns schreibt er: „Peace Education is primarily an educational process operating within the context of war, threat, violence, and conflict that addresses attitudes, beliefs, attributes, skills, and behaviors“ (Salomon/Cairns 2010, 5).

Die folgenden Überlegungen orientieren sich an diesen Grundsätzen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage nach der Konzeption von Friedenspädagogik im internationalen Kontext. Dabei geht es um Maßnahmen in den beiden letztgenannten der drei Kontexte unter Beteiligung externer Akteure. Ergänzend wird am Beispiel Deutschland die Entwicklung der Friedenspädagogik in einem „tendenziell friedlichen“ Land skizziert (siehe Fallbeispiel 1).

Fallbeispiel 1: Friedenspädagogik in Deutschland

Die Praxis der Friedenspädagogik in Deutschland („Friedenserziehung“, „Friedensbildung“) hat sich seit dem Zweiten Weltkrieg immer in einer engen Beziehung entweder zu weltpolitischen Konstellationen und Umbrüchen oder zu innergesellschaftlichen Herausforderungen entwickelt. So hat zum Beispiel das „atomare Wettrüsten“ zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage nach einem angemessenen pädagogischen Umgang mit Kriegsängsten bei Kindern geführt. Andererseits haben auch Themen wie Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit oder Gewaltdarstellungen in den Medien immer in einem hohen Maße die friedenspädagogische Agenda bestimmt. Die daraus folgende Vielfalt der Themen und Ansätze kann einerseits als Stärke begriffen werden, andererseits ergeben sich aus ihr große Herausforderungen bei der Suche nach einem eindeutigen (fachwissenschaftlichen) Profil.

Friedenspädagogik hat sich stets mit zentralen Fragen des menschlichen Zusammenlebens beschäftigt, wenn auch eher in einem Nischenbereich. Denn bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg stand die Friedenserziehung nicht im Zentrum der von den Alliierten betriebenen Re-education, also der Demokratisierung der Bevölkerung durch Bildung. Der Erziehungswissenschaftler Hermann Röhrs hat schon in den 1980er Jahren darauf hingewiesen, dass der Kalte Krieg zu früh mit seinen neuen Feindbildern das Denken und Handeln der politisch und gesellschaftlich Verantwortlichen bestimmt habe (vgl. Röhrs 1983). Später wurde immer wieder gefordert, Friedenserziehung als Schulfach einzurichten. Diese Forderung war weder in Fachkreisen noch in der Politik mehrheitsfähig.

Obwohl der Lernort Schule im Zentrum der Friedenspädagogik steht, wurde immer auch der außerschulische Bildungsbereich angesprochen. Neben einzelnen engagierten Lehrerinnen und Lehrern waren es vor allem Jugendverbände und Friedensorganisationen, die frühzeitig die Impulse der Friedenspädagogik bezüglich einer Erziehung zur Völkerverständigung oder zum Umgang mit individuellen und gesellschaftlichen Gewaltpotentialen aufgriffen. In den 1970er und 1980er Jahren zählten Jugendverbände folglich zu den wichtigsten Zielgruppen für friedenspädagogische Expertise; heute sind es vor allem Nichtregierungsorganisationen.

Diskussionen über aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik finden in Deutschland bei Veranstaltungen einschlägiger Netzwerke statt, zum Beispiel bei Tagungen des Arbeitskreises Friedenspädagogik der Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung oder bei Konferenzen des Norddeutschen Netzwerkes Friedenspädagogik. Daneben liefern Fachzeitschriften Beiträge zur Einschätzung aktueller Entwicklungen. Dabei geht es im Jahr 2014 zum Beispiel um die Frage, wie aus friedenspädagogischer Sicht auf die wachsende Präsenz der Bundeswehr in Schulen und bei der Ausbildung neuen Lehrpersonals reagiert werden kann (vgl. Jäger 2013a). Eine weitere schulische Herausforderung ergibt sich aus der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Kriegserfahrungen aufeinandertreffen: Kinder von Bundeswehrsoldaten im Kriegseinsatz, Flüchtlingskinder aus Konflikt- und Kriegsregionen und Kinder, die Krieg (nur!) vermittelt über die Medien erfahren (vgl. Jäger 2013b). Kritiker stellen vor dem Hintergrund neuer Kriege und militärischer Interventionen die Frage, inwieweit die Friedenspädagogik an der uneingeschränkten moralischen Ablehnung von Krieg festhalten kann (vgl. Sander 2005, 449).

2.1 Lernprozesse, Lernräume und Lernarrangements

Friedenspädagogik zielt darauf ab, umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Bei diesen Lernprozessen geht es hauptsächlich darum, konstruktive Formen der Auseinandersetzung mit den zwischenmenschlichen Konflikt- und Gewaltpotentialen zu fördern und dadurch einen Beitrag zur Friedensfähigkeit von Menschen und Gruppen zu leisten. Im Mittelpunkt stehen vier miteinander verwobene Zielvorstellungen:

- ≡ die Wahrnehmung von Konflikten als Chance für positive Veränderung und damit die Befähigung zum konstruktiven Umgang mit Konflikten und zur respektvollen Auseinandersetzung mit „dem Anderen“

- ≡ das Erkennen der unterschiedlichen individuellen, sozialen und politischen Formen von (Alltags-) Gewalt bzw. der Faszination von Gewalt und damit die Förderung der Aufarbeitung individueller und kollektiver Gewalterfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart
- ≡ die Auseinandersetzung mit Ursachen, Begleit- und Folgeerscheinungen von Krieg und damit die Erarbeitung möglicher Handlungsansätze gegen Krieg bzw. jenseits von Kriegsoptionen auf individueller, gesellschaftlicher und internationaler Ebene
- ≡ die Entwicklung von Visionen des Friedens und des gemeinsamen Zusammenlebens sowie von Möglichkeiten, diese Visionen in praxisrelevante Schritte umzusetzen.

Ein weiteres spezifisches Merkmal der Friedenspädagogik ist das Ineinandergreifen von pädagogischen Bearbeitungsformen für negative und zerstörerische Erscheinungen (Krieg, Gewalt) auf der einen Seite und die systematische Suche nach positiven Gestaltungsmöglichkeiten (Konflikt, Frieden) auf der anderen Seite. Es werden pädagogische Antworten auf die anhaltende Gewaltbereitschaft und Friedlosigkeit in und zwischen Gesellschaften bzw. Staaten dieser Erde entwickelt. Gleichzeitig wird auf der Grundlage differenzierter Gewalt-, Konflikt- und Friedensbegriffe dazu beigetragen, Kulturen der Konflikttransformation und des Friedens zu fördern und zu etablieren. Friedenspädagogik unterstützt die Entwicklung von Vorstellungen, wie Menschen friedlich miteinander leben können, und fördert damit Haltungen und Identitäten von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften als Friedensstifterinnen und Friedensstifter.

Schaubild 1: Bezugspunkte der Friedenspädagogik

Gewalt (<i>neg.</i>)	Konflikt (<i>pos.</i>)
Krieg (<i>neg.</i>)	Frieden (<i>pos.</i>)

Zur Umsetzung dieser Zielsetzungen bedarf es der Schaffung von Räumen, in denen sich Lernprozesse entfalten können. Diese Lernräume für den Frieden beruhen auf der Konzeption und der Umsetzung von „Lernarrangements“. Darunter versteht man kontextgebundene, maßgeschneiderte Settings, für die unterschiedliche Faktoren wie Lernziele, Zielgruppen, Methoden, Zeitfenster und Räumlichkeiten berücksichtigt werden. Lernarrangements verfolgen keine Form von Belehrung und verzichten auf Manipulation. Sie dienen einerseits einer möglichen ethischen und politisch-praktischen Orientierung und fördern andererseits Dialoge mit offenem Ausgang. So werden bei Seminaren in Konfliktregionen Zweifel und Skepsis bezüglich gewaltfreier Ansätze ernst genommen und zum gleichberechtigten Teil der Auseinandersetzung. Friedenspädagogische Lernarrangements greifen Alltagssituationen auf, weil dies die besten Lernfelder für Friedenserziehung sind (vgl. z.B. Faldalen et al. 2011).

Das Durchbrechen von „Gewohnungen“ ist eine zentrale Herausforderung bei der Initiierung von Lernprozessen: „Friedenspädagogik hat es mit der schwierigen Aufgabe der Verwandlung zäher Gewohnungen an Unfrieden als Normalität zu tun“, so der Religionspädagoge Karl-Ernst Nipkow (2007, 354). Worin bestehen solche Gewohnungen? Vielerorts haben sich Menschen an die Anwendung von Gewalt gewöhnt, weil diese als erfolgversprechende, wenn nicht sogar einzige Handlungsoption in Konfliktsituationen wahrgenommen wird oder Geltung hat. Sogar eine Gewöhnung an Krieg als ein scheinbar legitimes Mittel der Politik und der Interessensdurchsetzung ist zu beobachten. Es gibt aber auch die Gewöhnung an die Selbsteinschätzung als hilfloses Opfer oder als ohnmächtiges, dem gewaltsamen Treiben der (Um)Welt ausgeliefertes Individuum. Friedenspädagogik möchte über die Initiierung gemeinsamer Lernerfahrungen

derartige Gewöhnungen hinterfragen und „Gegengewöhnungen“ auf den Weg bringen. Dazu gehören die Erfahrung, dass ein Leben in Vielfalt möglich ist, dass Fair Play im Umgang miteinander sich lohnt oder dass Konflikte konstruktiv ausgetragen werden können. Ohne eine Beachtung der jeweiligen Lernumgebung ist dieser Kraftakt nicht möglich.

Angesichts unfriedlicher und gewaltförmiger Umweltbedingungen muss Friedenspädagogik immer auch ein Scheitern mit in Betracht ziehen und die Grenzen singulärer pädagogischer Interventionen anerkennen. Gleichwohl erhöhen sich die Chancen auf Veränderung, wenn es gelingt, dass Menschen lernen, „ihre friedensrelevante Vorstellungskraft“ überhaupt zu entdecken und wahrzunehmen. Darauf weist Christoph Wulf, Erziehungswissenschaftler und Mitbegründer der Kritischen Friedenserziehung in Deutschland, mit Nachdruck hin. Er unterstreicht, dass „die Entwicklung eines historischen Bewusstseins von der Entstehung und prinzipiellen Veränderbarkeit von Konfliktformationen eine entscheidende Rolle [spielt]; denn dieses trägt dazu bei, realutopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunftsorientierung in der Betrachtung der Probleme und in der Erziehung. Friedenserziehung ist ein sozialer Lernprozess, in dessen Verlauf Problem- und Konfliktformationen bearbeitet werden“ (Wulf 2007, 4).

Wenn es richtig ist, dass Gewöhnungen Zeit brauchen und Einstellungen und Verhaltensweisen tiefgehend prägen, dann wird deutlich, wie viel mehr Zeit Gegengewöhnungen benötigen, die auf eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen abzielen.

2.2 Frieden als Wertorientierung

In der Friedenspädagogik greift man seit Jahren auf die Gewalt- und Friedensbegriffe des norwegischen Forschers Johan Galtung zurück. Sein dreigeteilter Gewaltbegriff (direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt) hat zahlreiche Kontroversen in Wissenschaft und Politik ausgelöst, die auch in der Friedenspädagogik rezipiert werden (vgl. Galtung 1990; dazu: Brantmeier 2013, 246; Wintersteiner 2011, 356). Für die Friedenspädagogik dient der Begriff an erster Stelle als nützliches Instrument zur Sensibilisierung für unterschiedliche Formen von Gewalt und die Kontroverse gleichzeitig als Anlass für die notwendigen inhaltlichen Auseinandersetzungen. Diese Diskussionen sind Bestandteile der friedenspädagogischen Lernräume, die je nach Zielgruppe und Kontext konzipiert werden. Gerade in der Arbeit mit Konfliktparteien und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten hat sich die Notwendigkeit gezeigt, im Dialog mit allen beteiligten Akteuren einen sehr präzisen Blick auf die kontextbezogenen Deutungen und Definitionen von Gewalt zu werfen. Dieses Vorgehen betrifft auch den Friedensbegriff. Galtung versteht Frieden als Prozess auf internationaler, gesellschaftlicher und individueller Ebene. Im Prozess können auch kleine Schritte identifiziert werden und Bedeutung erhalten. Der umfassende und nirgends auf der Welt abgeschlossene Friedensprozess zielt auf die stetige Abnahme von Gewalt und die gleichzeitige Zunahme von Gerechtigkeit. Jedoch auch Frieden und Gerechtigkeit sind einem breiten Deutungsspektrum unterworfen.

Für die theoretische Fundierung und für die Praxis der Friedenspädagogik hat auch das Zivilisatorische Hexagon des Bremer Friedensforschers Dieter Senghaas wichtige Impulse geliefert. Senghaas hat über viele Jahre die Grundlagen des Friedens zwischen den westlichen Gesellschaften analysiert. Er hat sechs Bedingungen formuliert, die Frieden garantieren können: (1) das Gewaltmonopol des Staates; (2) die Rechtsstaatlichkeit; (3) die Notwendigkeit von Interdependenzen und von Affektkontrolle; (4) die politische und gesellschaftliche Mitsprache; (5) die soziale Gerechtigkeit sowie (6) eine Kultur des konstruktiven Umgangs mit Konflikten (vgl. Senghaas 2004). Friedenspädagogische Programme beziehen sich in der Regel auf die sechste Friedensbedingung des Hexagons (konstruktiver Umgang mit Konflikten). Die Auseinandersetzung mit dem Hexagonmodell fördert die Erweiterung des Blickfelds auf zusätzliche Bedingungen und zeigt interessante Zusammenhänge, zum Beispiel zwischen Konfliktkultur und Partizipation, auf. Dadurch wird das Bewusstsein geschärft, notwendige Transformationsprozesse umfassend anzugehen und auch politische Dimensionen, zum Beispiel Mitsprache, einzubeziehen. In der friedenspädagogischen Praxis kann die Thematisierung des Gewaltmonopols des Staates in Beziehung zu Konfliktkultur,

Rechtsstaatlichkeit und Mitsprache für den Dialog mit Menschen und Gruppen bedeutsam sein, die sich noch nicht eindeutig von der Gewalt als Strategie gelöst haben.² Hierauf weisen erste Erfahrungen mit dem Einsatz entsprechender Workshopmodule hin (vgl. Jäger/Ritzi/Romund 2012). Die Entwicklung eines ausdifferenzierten und in unterschiedlichen Konfliktkontexten einsetzbaren Lernsettings wurde bei Fachtagungen bereits als Desideratum thematisiert, steht jedoch in der Praxis noch aus (vgl. Schell-Faucon/Kelemen 2008).

Für die Umsetzung dieser Anliegen steht die integrierte Entwicklung, Erprobung, Umsetzung und Auswertung von Lernarrangements, Lernräumen und Lernmedien im Vordergrund. Im Rahmen von Workshops und von Training-of-Trainers-Programmen (ToT) werden partizipative und dialogorientierte Methoden verwendet (vgl. Berghof Foundation 2012, 56f). Friedenspädagogische Lernarrangements zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen offenen und partizipativen Lernprozess initiieren, umsetzen und auswerten, der das Nachdenken über Friedensvorstellungen und Friedensstrategien fördert. Denn vielen Menschen, vor allem in Konflikt- und Kriegsregionen, fällt es schwer, vor dem Hintergrund real beschädigter oder zerbrochener Beziehungen über Formen des zukünftigen Zusammenlebens auch nur nachzudenken. Hier muss auf der individuellen Ebene neben der Vermittlung von notwendigem Sach- und Hintergrundwissen auch die Bereitschaft zum friedenspolitischen Engagement gefördert werden: durch die Stärkung von Resilienz gegenüber Gewalteinflüssen der Umgebung, durch Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen (Überwindung von Apathie, Ohnmacht oder gar Gewaltbereitschaft) und durch Empowerment (Stärkung der Konflikt- und Handlungsfähigkeit).

2.3 Zielgruppen der Friedenspädagogik

Bei Verantwortlichen in Politik und Pädagogik besteht häufig die Vorstellung, Friedenspädagogik wende sich in erster Linie an die Zielgruppe Kinder – gleichgültig in welchen Konfliktkontexten diskutiert wird. „Je früher, desto besser“ – diese Prämisse hat tatsächlich nicht nur für die Gewaltprävention ihre Richtigkeit, sondern trifft auch für die Friedenspädagogik zu. In einer Studie der Nichtregierungsorganisation Save the Children geht es um die vom Lebensalter her gedachte frühe Friedenserziehung bei Kindern: „Peace begins in the minds of children. But how do we make sure children receive the quality education that will help them to build peace?“ (Save the Children 2008, 5). Diese Frage weist auf eine große Herausforderung hin: Wie viel Verantwortung soll auf Kinder übertragen werden, wenn es um das Thema Frieden geht? Natürlich können sich auch Kinder mit Krieg und Frieden beschäftigen. Aber welchen Frieden können sie schaffen und vor allem: Welche Rolle spielen die Erwachsenen? Schließlich liegt bei ihnen das Hauptmaß an Verantwortung.

Rund fünfzig Prozent der Bevölkerung in den „Entwicklungsländern“ ist unter sechzehn Jahre alt. Richtig ist, dass Kinder und Jugendliche (eine begriffliche Trennung ist im globalen Kontext kaum möglich) nicht nur Opfer von Gewalt und (zum Beispiel als Kindersoldaten) Täter im Krieg, sondern auch Friedensakteure sein können: „In zones of conflict all over the world, youth are coming together, seeking to protect their own rights and to promote peace“ (Carter/Shipler 2005, 150). Wenn sich Friedenspädagogik aber umfassend begreift und erfolgversprechend arbeiten will, dann müssen neben Kindern die Familie, das Umfeld und schließlich auch Verantwortliche in Gesellschaft und Politik mit einbezogen werden. Evaluationen von friedenspädagogischen Maßnahmen mit Kindern in Flüchtlingslagern zeigen nachdrücklich, dass der Erfolg der Maßnahmen davon abhängt, in welchem Maße das Umfeld erreicht wird (vgl. Allen et al. 2009). Es lassen sich zwei Lehren festhalten: (1) Friedenspädagogische Programme für Kinder müssen das Umfeld mit einbeziehen. (2) Es bedarf spezieller Programme für Erwachsene. Schließlich führen diese Kriege und sind verantwortlich für Friedensschlüsse.

² In diesem Sinne sind auch Gewaltakteure Partner und Zielgruppe von Friedenspädagogik.

Als wichtige Zielgruppen haben sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem Bildungsbereich erwiesen. Zu diesen zählt das Lehrpersonal an Schulen und Hochschulen ebenso wie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in außerschulischen Kontexten, zum Beispiel in Flüchtlingslagern oder Jugendzentren. Hinzu kommen die für den Bildungsbereich verantwortlichen Entscheidungsträger auf lokaler, kommunaler und nationaler Ebene. Eine weitere Zielgruppe stellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Nichtregierungsorganisationen sowie Friedensaktivistinnen und -aktivisten dar, die sich nicht nur für Friedenserziehung und Konflikttransformation interessieren, sondern auch politische Handlungsfähigkeiten aufweisen. Schließlich beruhen eine Reihe von friedenspädagogischen Programmen und Lernarrangements auf der Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche am besten von Angehörigen vergleichbarer Altersstufen lernen, woraus die Nähe zu Ansätzen der Peer Education resultiert (vgl. Fountain 1999).

Die Auseinandersetzung mit Zielgruppen wird in der Friedenspädagogik von der prinzipiellen Erkenntnis geprägt, dass einzelne Menschen durchaus einen Unterschied bewirken können, gerade auch in eher nicht individualistisch geprägten Gesellschaften mit verfestigten Großgruppenkonflikten (vgl. Lübke 2013, 144). Friedenspädagogische Programme setzen deshalb darauf, Menschen als Persönlichkeiten und als „Changemaker“ zu stärken und zu fördern. In einem Orientierungsrahmen der Ökumenischen Diakonie zum Thema Konflikttransformation und Friedensarbeit heißt es dazu: „Es zeigt sich immer wieder, dass es von einzelnen Menschen abhängt, ob Chancen zur Konflikttransformation erkannt und genutzt werden. Konfliktbearbeitung ist ein Jonglieren mit ‚unregelmäßigen Verben‘, die nicht in die vorgeesehenen Raster passen. Das verlangt den Menschen viel Voraussicht und Risikobereitschaft ab. Die Gefahr des Scheiterns ist hier ständig präsent. Personen, die diesem Streifen Hoffnung am Ende des Tunnels zu folgen versuchen, gehen oft unkonventionelle Wege. Sie stoßen oft auf Mauern und werden von Routinen und Abläufen eher behindert als unterstützt“ (Diakonisches Werk 2009, 30).

2.4 Individuelle Anlagen und gesellschaftliche Kontexte

Friedenspädagogik berücksichtigt bei der Gestaltung von Lernarrangements möglichst viele Gesichtspunkte individuellen und kollektiven Lernens. Eine wichtige Bezugsquelle sind interdisziplinäre Forschungsarbeiten über Gewaltursachen und Gewaltprävention. Dabei gilt es auch, weiße Flecken aufzudecken. Dies betrifft auf individueller Ebene zum Beispiel die Rolle von Emotionen. Hier macht der Minerva-Forschungsschwerpunkt „Gefühle, Gewalt und Frieden“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin Hoffnung auf neue Impulse. Im Oktober 2013 fand ein erster Transferworkshop „Gefühle in Gewaltprävention und Friedenserziehung“ statt.³

Eine neuere Ressource stellt die Neurobiologie dar: „Zu kooperieren, anderen zu helfen und Gerechtigkeit walten zu lassen ist eine global anzutreffende, biologisch verankerte menschliche Grundmotivation. Dieses Muster zeigt sich über alle menschlichen Kulturen hinweg“ (Bauer 2011, 39). Auch die (Re-) Interpretation des in der Friedenspädagogik oft rezipierten „Milgram-Experiments“ öffnet neue Zugänge. Das Experiment hat die hohe Autoritätshörigkeit von Versuchspersonen gezeigt, die unter Druck gesetzt werden. Der Hirnforscher Joachim Bauer weist in diesem Kontext darauf hin, dass es hingegen Menschen, die nicht unter äußerem Druck stehen und die nicht provoziert wurden, zuwider sei, anderen Menschen Leid zuzufügen. Interessant ist, dass aus Sicht der Hirnforschung Zuwendung, Ermutigung und Förderung auf der einen und Anleitung zur Einhaltung sozialer Regeln auf der anderen Seite als Voraussetzungen für die Ausbildung von Friedensfähigkeit gelten.

Die wichtige gemeinsame Auseinandersetzung über Friedensvorstellungen, -strategien und -visionen kann auch von der Erkenntnis inspiriert werden, dass „innere Bilder“ als handlungsleitende Impulse unverzichtbar sind. Darauf weist Gerald Hüther, Leiter der Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung, hin (vgl. Hüther 2011). In einer Untersuchung über die friedenspädagogische Relevanz der Spiegelneuronen heißt es: „[D]as, was wir oft erleben, [wird] besonders stark in unserem neurobiologi-

3 www.mpib-berlin.mpg.de/de/presse/2013/06/faszination-gewalt-welche-rolle-spielen-gefuehle

schen Handlungsprogramm verankert. Die Spiegelneuronen bieten somit für die Aufnahme der Spirale der Gewaltlosigkeit große Potenziale, wenn wir sie statt der Spirale der Gewalt für natürlich halten und wenn wir gewaltfreies Handeln regelmäßig erleben und als solches möglichst auch bewusst wahrnehmen“ (Niermann 2012, 73).

Die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher und politischer Ebene wird vor allem in den Diskursen auf internationaler Ebene gestellt (vgl. Dupuy 2008; Harris 2013; Salomon/Cairns 2010). Dabei geht es um die Bedeutung der Friedenspädagogik für notwendige Veränderungsprozesse in gewaltsamen Konfliktkonstellationen. Zu den wenigen Wissenschaftlern, die sich in Deutschland am Diskurs beteiligen, gehört der Erziehungswissenschaftler Norbert Frieters-Reermann. Er fordert eine Neukonzeption der Friedenspädagogik als Bestandteil ziviler, internationaler Konfliktbearbeitung: „Die Mikroebene und ein starker Bezug zum individuellen Lernen ist zwar ein wesentlicher Bestandteil der Friedenspädagogik, aber es ist nicht der einzige. Vielmehr sollte der gewaltpräventive und friedenspädagogische Blick darüber hinaus auch auf größere soziale Zusammenhänge und andere gesellschaftliche Ebenen und kollektive Lernprozesse erweitert werden.“ Gleichzeitig warnt er aber auch vor einer Überforderung und fordert dazu auf, „das Spannungsfeld von hohen und nicht erreichbaren Ansprüchen und realistischen, wichtigen notwendigen Handlungsschritten auszubalancieren“ (Frieters-Reermann 2013, 166).

Noch fehlt es an umfassenden empirischen Untersuchungen über die Wirkung von friedenspädagogischen Maßnahmen in Konflikt- und Kriegsregionen, die sowohl langfristige Prozesse als auch die Zusammenhänge zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene berücksichtigen. Erste interessante Ergebnisse liefert eine Evaluationsstudie, die mit Förderung der Deutschen Stiftung Friedensforschung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg durchgeführt wurde (vgl. Lenhart/Mitschke/Braun 2010). Im Rahmen der Studie wurden mit Hilfe empirischer Erhebungen in zehn Konfliktländern über 800 Einzelaktivitäten identifiziert, zu 25 Maßnahmenmustern gebündelt und ausgewertet. Diese Maßnahmenbündel spiegeln die bereits eingangs erwähnte Vielfalt wider. Es geht um: Austauschprogramme, bürgerschaftliche Bildung, Curriculumentwicklung, Erinnerungsarbeit, friedensbauende Bildung⁴ mit dem Fokus auf Geschlechtergerechtigkeit, Friedensbildung und Schutz verwundbarer Gruppen, Friedensbildungspakete (Peace Education Packages), Friedenserziehung in lebenspraktischer und beruflicher Bildung, Friedensinitiativen, Gemeinde- und Gemeinschaftsbeteiligung, integrierte Bildungseinrichtungen, interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung, Kapazitätsaufbau, Künste für den Frieden, Lehr-/Lernmaterialien, Lehrerbildung, Menschenrechtsbildung, Sport für den Frieden, Staatsbürgerkunde, Stärkung der Medien für den Frieden, Traumabehandlung, Lehr-/Lernverfahren für die Schule, Werteerziehung und Zugang zu qualitativvoller Grundbildung.

Die Ergebnisse der Heidelberger Studie werden unter dem Motto „Friedenspädagogik macht den Unterschied“ zusammengefasst (vgl. Lenhart/Karimi/Schäfer 2010, 67). So konnte nachgewiesen werden, dass sich die Teilnahme an friedenspädagogischen Projekten eindeutig positiv auf die Friedfertigkeit der betroffenen Personen auswirkt. Sie sind eher bereit, auf Angehörige anderer Konfliktparteien zuzugehen und an den Erfolg ziviler Konfliktbearbeitung zu glauben als Mitglieder der Kontrollgruppe, die nicht an den jeweiligen Maßnahmen teilnehmen konnten. Belegt wird auch die motivierende Bedeutung der Rolle externer Akteure in verfahrenen Konfliktsituationen. Der Befund geht so weit, dass das vielfach an oberster Stelle der Kooperation stehende Prinzip des Local Ownership hinterfragt wird. Bei Projekten mit ausschließlichem Local Ownership, so wurde festgestellt, wird aufgrund fehlender Distanz zum eigenen Konfliktgeschehen und fehlender Moderation von außen der Erfolg der Maßnahme oft sogar signifikant geschmälert (vgl. Lenhart/Karimi/Schäfer 2011, 62).

4 Im Projektrahmen wird anstelle von Friedenspädagogik der Begriff „friedensbauende Bildungsmaßnahmen“ verwendet.

Fallbeispiel 2: Modellprojekt PEP

Zahlreiche internationale Organisationen und NGO-Netzwerke sind an der konzeptionellen Entwicklung und Umsetzung von Bildungsprogrammen im Entwicklungskontext beteiligt, die auch friedenspädagogische Komponenten enthalten. Das Peace Education Programme (PEP) des Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) gilt als das „profiliertere friedenspädagogische Konzept, das bisher in der humanitären Hilfe und der Entwicklungszusammenarbeit Anwendung gefunden hat“ (GIZ 2011, 39). Es wurde in mehreren Ländern, darunter auch in Flüchtlingslagern in Kenia, erprobt, evaluiert, als Handbuch veröffentlicht und im Laufe der vergangenen zehn Jahre von unterschiedlichen Trägern (darunter UNESCO, UNHCR, UNICEF) für ihre je spezifischen Kontexte adaptiert.⁵

Die Stärke des Programms besteht im Zusammenspiel von drei Komponenten: Unterrichtsmodelle für die Verwendung in der Schule (formaler Bildungsbereich), Workshops für den Einsatz in der Gemeindegemeinschaft (nonformaler Bildungsbereich) sowie Handbücher für die Qualifizierung von Multiplikatoren (Lehrpersonal, Gemeindegemeinschaftsmitarbeiter). Evaluationen haben gezeigt, dass Erfolg (z.B. wachsende Problemlösungskompetenz bei lokalen Konflikten und sinkende Kriminalität sowie verstärkte Eigenverantwortung für das Gemeinwesen) vom Ineinandergreifen der Komponenten abhängt.

Pamela Baxter, hauptverantwortlich für die Entwicklung des Programms, hat als eine der wesentlichen Empfehlungen formuliert: „Because PEP promotes internal change in attitudes, skills, and values, it should be implemented on a small, local scale first. It should grow organically and incrementally before any national implementation“ (zit. nach Allen et al. 2009, 39).

3 Unmittelbare und strukturbezogene Friedenspädagogik als Beitrag zur Konflikttransformation

Konflikte prägen den Alltag. Sie sind ein integraler Bestandteil des gesellschaftlichen und politischen Lebens. Dabei kommen unterschiedliche Interessen genauso ans Tageslicht wie sich manchmal diametral widersprechende Bedürfnisse. Diese zu artikulieren, kann für das zukünftige Zusammenleben bereichernd sein. Konflikte können in der Tat produktiv sein – sofern die beteiligten Parteien Formen des fairen und gewaltfreien Umgangs miteinander entdeckt, deren Nutzen erkannt und diese dann in der Praxis umgesetzt haben. Fehlen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Umsetzung, nehmen Konflikte rasch zerstörerische Ausmaße an. Gewalt – in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen – ist dann häufig die Folge.

In diesen Situationen will das Konzept der Konflikttransformation eine Perspektive bieten. Unter Konflikttransformation versteht man einen „komplexen Prozess, der die Beziehungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Interessen und Diskurse in gewaltanfälligen Konflikten konstruktiv verändern will“ (Berghof Foundation 2012, 88ff). Das Konzept beruht auf einem systemischen Denkansatz und wird in einem anhaltenden Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis diskutiert und weiterentwickelt (vgl. Austin/Fischer/Giessmann 2011). Konflikttransformation differenziert prinzipiell zwischen unterschiedlichen Formen von Transformation: In der einschlägigen Literatur spricht man beispielsweise von Kontexttransformationen, Strukturtransformationen, Akteurstransformationen, Problemtransformationen und von Transformationen auf persönlicher Ebene (vgl. Miall 2004, 78). Hieraus ergeben sich für die Friedenspä-

5 www.ineesite.org/en/peace-education

dagogik Ansatzpunkte mit dem Ziel, die Bereitschaft und Fähigkeiten von Menschen und Gruppen zur Konflikttransformation zu fördern. Aufgrund der Komplexität von langwierigen und gewaltsamen Konflikten und der daraus resultierenden Notwendigkeit von Transformationsanstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen ist ein umfassender Ansatz notwendig. Dieser Ansatz muss zwei grundsätzliche Ausprägungen der Friedenspädagogik zusammenführen:

(1) *Unmittelbare Friedenspädagogik*: Bei den wesentlichen Elementen dieses Ansatzes geht es in der Regel um Begegnung, Inspiration und Qualifizierung. Man könnte auch von persönlichkeits- oder identitätsbildender Friedenspädagogik sprechen.

(2) *Strukturbezogene Friedenspädagogik*: Mit diesem Ansatz lassen sich Elemente zusammenfassen, die mit Hilfe von Modellprojekten, der Erarbeitung von Lernmodulen und -medien sowie von Curricula auf eine nachhaltige Implementierung von Friedenspädagogik im formalen und nonformalen Bildungssystem abzielen. Damit wird eine positive Veränderung der strukturellen Friedensvoraussetzungen angestrebt.

Beide Formen stehen in einer engen Beziehung zueinander. Ihr Zusammenspiel wird als notwendige Voraussetzung für die Nachhaltigkeit von Friedenspädagogik in ihrem Beitrag zur Konflikttransformation betrachtet.

3.1 Unmittelbare Friedenspädagogik

Begegnung, Inspiration und Qualifizierung

Unmittelbare Friedenspädagogik setzt auf die konflikttransformierende Kraft der Begegnung von Menschen. Man könnte auch sagen, dass Friedenspädagogik ohne Begegnung überhaupt nicht stattfinden kann. Dabei handelt es sich nicht um zufällige Begegnungen, sondern um „inszenierte“ Formen der Begegnung. Bei diesen werden Menschen (zum Beispiel Angehörige unterschiedlicher Konfliktparteien) gezielt zu Workshops, Seminaren oder auch größeren (Sport)Veranstaltungen eingeladen, für die ein spezielles Dialogformat und/oder Lernarrangement entwickelt wurde. Durch diese Begegnungen werden auch Angehörige von Konfliktparteien zusammengebracht, die sich verfeindet gegenüberstehen. In ethnopolitischen Konfliktgesellschaften ist es von Bedeutung, Menschen unterschiedlicher ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit miteinander in Kontakt zu bringen. Friedenspädagogik konzipiert in allen Fällen bewusst Lernräume, damit die Chancen steigen, dass diese Begegnungen positive, konflikttransformierende Effekte haben. Es geht um die Initiierung von Lernprozessen, die die in Abschnitt 2.1 beschriebenen Gegengewöhnungen ermöglichen. Inspiration durch Bilder und Geschichten anzubieten ist Teil dieser Prozesse.

Fallbeispiel 3: Peace Counts on Tour

Als Beispiel für unmittelbare Friedenspädagogik eignet sich das Projekt Peace Counts on Tour (vgl. Prinzing 2010; Romund 2014)⁶, das auf der Zusammenarbeit von erfahrenen Journalisten und Friedenspädagogen beruht. Peace Counts on Tour bietet Menschen weltweit die Möglichkeit, sich gemeinsam mit Beispielen erfolgreicher Konflikttransformation und Friedensstiftung zu beschäftigen und daraus für die eigene Arbeit in der Schule, mit Jugendgruppen oder mit Angehörigen von Konfliktparteien zu lernen. Die Grundlage des friedenspädagogischen Programms sind Reportagen über und Photos von Menschen und Projekten weltweit, zum Beispiel aus Sri Lanka, Ägypten, Nigeria, Afghanistan oder Kolumbien. Anhand der Biographien von Personen, die erfolgreich Friedensprojekte initiieren, wurde ein dialogorientiertes Workshopformat entwickelt, um Begegnungs- und Austauschplattformen für

6 www.peace-counts.org

unterschiedliche Zielgruppen anzubieten. Das Programm kann diversen sozialen, politischen oder kulturellen Kontexten angepasst werden. Es wurde zunächst in Deutschland erprobt, um danach weltweit „auf Tour“ zu gehen. Bisherige Stationen waren Afghanistan, Armenien, Elfenbeinküste, Indien, Jordanien, Kolumbien, Mazedonien, Philippinen, Russland und Sri Lanka. Hauptziel ist die Schaffung von Lern- und Begegnungsräumen, um gemeinsam erarbeiten zu können, wie man im eigenen Umfeld Frieden schaffen kann.

Die „Best Practice“-Beispiele erfolgreicher Friedensstifterinnen und -stifter wurden in Form von Postern und einer DVD multimedial aufbereitet und gemeinsam mit einem Manual als Peace-Counts-Learning-Package veröffentlicht (vgl. Jäger/Ritzi/Romund 2012). Das Manual beschreibt in fünf Modulen die einzelnen Schritte des Workshops: (1) Visionen des Friedens; (2) Konflikteskalation und -deeskalation; (3) Wege in die Gewalt – Wege aus der Gewalt; (4) Beispiele gelungener Friedensstiftung; (5) Wie man Frieden macht.

Die Auswertung der Projektverläufe sowie das Feedback von Teilnehmenden zeigen, dass die sinnliche Inspiration der Partner und der Teilnehmenden der Workshops durch außergewöhnliche Photographien und beeindruckend geschriebene Reportagen einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Serto 2013, 227).

Unmittelbare Friedenspädagogik hat ein weiteres Ziel: Die richtigen Menschen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort mit den geeigneten Inspirationen berühren zu können. Dass daraus Nachhaltigkeit entstehen kann, zeigt ein Beispiel im Kontext von Peace Counts on Tour in Indien. Nach einem Workshop in Neu Delhi im März 2009 trugen mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Konzeption von Peace Counts in ihre Regionen (vor allem in die Krisenregionen im Nordosten Indiens), führen dort seitdem eigenständig oder mit Unterstützung des Peace Counts Teams aus Deutschland eine stetig wachsende Zahl von Workshops durch und arbeiten an der Implementierung eines Peace-Counts-Curriculums an mehreren Hochschulen.

Diesem friedenspädagogischen Anliegen kommt auch der in den Peace-Counts-Reportagen gewählte biographische Zugang sehr entgegen: Das biographische Lernen bzw. das Lernen an Vorbildern ist ein wichtiger Ansatz der unmittelbaren Friedenspädagogik, ganz besonders in Hinblick auf jugendliche Zielgruppen. Eine kritische Auseinandersetzung gerade auch mit „fremden“ Vorbildern kann ergiebig sein: „Ihre konfliktreichen Lebenssituationen und die Handlungsalternativen, die sie hatten, stellen ergiebige Lernfelder für eine Erziehung zum Frieden dar“, so der Religionspädagoge Hans Mendl mit direktem Bezug zum Ansatz von Peace Counts (2006, 198). Voraussetzung ist ein wertorientiertes Lernen am Modell. Für Mendl ist ein Lernen am Modell dann erfolgreich, wenn Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen einer fremden Person, mit denen man sich reflexiv und wertorientiert auseinandergesetzt hat, auch im Alltag der (jugendlichen) Zielgruppen zum Tragen kommen bzw. übertragen werden können. Dabei öffnet der Ansatz, fremde Biographien als Spiegel eigenen Denkens und Handelns zu reflektieren, auch das Blickfeld für eine notwendigerweise differenzierte Betrachtung negativer Vorbilder.

Unmittelbare Friedenspädagogik vermittelt Menschen die Erfahrung, dass Frieden zählt – im Kleinen wie im Großen. In einer eindrucksvollen Studie an der schwedischen Malmö School of Education wurden unterschiedliche Dimensionen der Verknüpfung von Mikro- und Makroebene bezüglich Gewaltprävention, Konfliktbearbeitung und Friedenserziehung herausgearbeitet (vgl. Carlsson 1999). Zwei wichtige Erkenntnisse sind: (1) Wenn Menschen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen auf Gewalt als Form der Konfliktbearbeitung setzen, dann favorisieren sie auch gewaltsame Konfliktlösungen auf internationaler Ebene. (2) Wenn Menschen positive Erfahrungen hinsichtlich gewaltfreier Konfliktbearbeitung machen, dann reduziert sich auch das Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit auf Konflikte im internationalen Kontext bzw. es steigert sich die Bereitschaft zum gewaltfreien, friedenspolitischen Engagement.

Chancen und Grenzen von inszenierten Begegnungen

Glücklicherweise ist der Forschungsstand über Chancen und Grenzen von inszenierten Begegnungen in den letzten Jahren erheblich gewachsen. Einige Detailstudien geben Auskunft darüber, wie Dialog- und Begegnungsarrangements unter friedenspädagogischen Gesichtspunkten konzipiert werden können und wie deren Wirksamkeit einzuschätzen ist (z.B. Yablon 2012; Schell-Faucon 2001; Halabi/Philipps-Heck 2001; Schimpf-Herken/Jung 2002). Gavriel Salomon widmet sich mit Kolleginnen und Kollegen vom Center for Research on Peace Education seit Jahren intensiv der Frage, inwieweit in tief verwurzelten Konfliktkonstellationen durch friedenspädagogisch ausgerichtete Begegnungs- und Dialogseminare Einstellungsveränderungen in Bezug auf die Konfliktwahrnehmung und auf die Akzeptanz der „anderen Seite“ erreicht werden können. Er kommt zu dem Schluss: „Peace Education in this context must deal with collective narratives and deeply rooted historical memories and societal beliefs“ (Kupermintz/Salomon 2005, 293).

Der Fokus der Untersuchungen von Salomon und seinem Team liegt auf dem israelisch-palästinensischen Konflikt; die Forschungsergebnisse sind nur teilweise ermutigend: So zeigen die Studien zwar, dass „carefully designed peace education programs [...] are likely to foster participants' ability to acknowledge the adversary's collective narrative, engage in constructive negotiations over issues of national identity, and express a less monolithic outlook of the conflict“ (ibid.), andererseits bleibt die Frage offen, wie tief die festgestellten Einstellungsveränderungen ins Bewusstsein gehen und wie stabil sie unter anhaltenden oder sich sogar verschärfenden äußeren Gewaltverhältnissen sind: „[I]t is hypothesized that peace education programs can affect more peripheral attitudes and beliefs which may not be as deep as one would want, but may be ‚good enough‘ changes“ (Salomon 2006, 13).

Fallbeispiel 4: School for Peace⁷

In der School for Peace, einer Bildungs- und Begegnungsinstitution im Dorf Neve Shalom/Wahat-al-Salam, will man die Erfahrung vermitteln, dass der Konflikt zwischen Israelis und Arabern in Israel ein Konflikt zwischen zwei Völkern ist – nicht nur zwischen Individuen. Ziel ist, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Seminare ihrer Identität als Gruppenmitglied bewusst werden und der Tatsache, dass eine Transformation des Konflikts nicht nur der Sympathie zwischen einzelnen Menschen aus der anderen Gruppe bedarf. „Verständnis und Mitgefühl allein können Konflikte zwischen Gruppen nicht lösen“, so Nava Sonnenschein, Gründerin der School of Peace (zit. nach Wörtz 2009, o.S.).

In einer Reportage über das Seminarkonzept der Friedensschule heißt es: „Streiten sollen sie sich auf der School of Peace, ausdrücklich über schmerzhaft Themen. Die Dynamik des Konflikts soll spürbar werden, niemand braucht einen anderen Teilnehmer nach dem Kurs ‚eigentlich ganz nett‘ finden. Oft hat sich die emotionale Kluft zwischen den Gruppen am Ende sogar vertieft. ‚Wir erreichen trotzdem unser Ziel‘, behauptet Nava Sonnenschein, ‚die Teilnehmer machen sich bewusst, welche Rolle sie im Konflikt spielen. Danach können sie sich nicht länger nur als Opfer sehen“ (Wörtz 2009). Dieses Vorgehen führe zwar kurzfristig eher zu Resignation, aber langfristig zu größerer Bereitschaft zur Veränderung. Man plädiert für das Verlassen eines rein auf die individuelle Begegnung setzenden Settings (vgl. Halabi/Sonnenschein 2001).

In der Reportage heißt es weiter: „Die Methode der School of Peace [...] gilt weltweit als Maßstab in Sachen Konfliktbearbeitung. Verfeindete Gruppen aus Zypern, dem Kosovo und Nord-Irland haben die Friedensschule schon besucht, auch Norditaliener und Sizilianer, Europäer und Amerikaner. Friedensexperten von Neve Shalom lehren an den Universitäten von Tel Aviv, Haifa und Jerusalem und vermitteln auf Konferenzen weltweit, was ihre Methode so neu und vielversprechend macht. Das Israel Institute of Applied Social Research stellte jedenfalls in einer vergleichenden Studie fest, dass die School of Peace das effektivste Modell für jüdisch-arabische Begegnungen anbietet. 35.000 Teilnehmer haben die School of Peace schon durchlaufen, 400 bekamen eine Ausbildung als Moderator und arbeiten heute in Friedensprojekten in Israel und dem Ausland“ (Wörtz 2009).

7 <http://sfpeace.org/>

Die Reichweite von Begegnungsarrangements in Konflikt- und Kriegsregionen ist in Hinblick auf die politischen Folgewirkungen umstritten. Es wird kritisiert, dass die Zahl derjenigen, die mit diesen Maßnahmen erreicht werden können, zu klein sei und dass kaum Auswirkungen auf den gesellschaftlich-politischen Bereich entstünden. Zudem fänden viele Maßnahmen außerhalb des staatlichen Erziehungssystems statt. „Wenn hier negative Stereotype und Hass gegen die jeweils anderen Gruppen gepredigt werden, können punktuelle Friedensprojekte [...] sehr wenig bewirken“ (Paffenholz 2008, 10).

Gerade vor diesem Hintergrund ist es von großer Wichtigkeit, Begegnungsprojekte zu nutzen, um weitreichendere, strukturbezogene Initiativen auf den Weg zu bringen.

3.2 Strukturbezogene Friedenspädagogik

In den letzten Jahren hat sich das Interesse an Friedenspädagogik bei internationalen Organisationen und bei politisch Verantwortlichen auch deshalb verstärkt, weil die Frage nach der Förderung von Friedensprozessen durch Bildungsmaßnahmen allgemein an Bedeutung gewonnen hat. Auf internationaler Ebene weisen vor allem die einschlägigen Unterorganisationen der UNO mit wachsendem Nachdruck auf mögliche positive, friedensfördernde Effekte von Bildung hin: „Education is not a marginal player in peacebuilding but a core component of building sustainable peace“ (Novelli/Smith 2011, 7). Im *Education for All Global Monitoring Report* der UNESCO heißt es: „Intra-state armed conflict is often associated with grievance and perceived injustices linked to identity, faith, ethnicity and region. Education can make a difference in all these areas, tipping the balance in favour of peace – or conflict“ (UNESCO 2011, 16).

Dieser Verweis auf den Januskopf der Bildung wird durch zahlreiche Studien unterstützt (vgl. Bush/Saltarelli 2000). Zu Recht wird gefordert, „die scheinbar per se friedensstiftende Kraft der Bildung zu entmystifizieren“ (Seitz 2004, 49). Denn Bildung kann bewusst missbraucht werden und zu Feindbildern, Hass, übersteigertem Nationalismus und zur Militarisierung des Denkens beitragen. Sichtbar wird diese Problematik vor allem im formalen Bildungsbereich: Während Schulen überall auf der Welt einerseits als herausragende Lernorte für Friedenserziehung angesehen werden, sind sie gleichzeitig auch Horte persönlicher, struktureller und kultureller Gewalt und tragen nicht nur zu aktuellen Verschärfungen von (ethnischen, religiösen, sozialen) Spannungen, Konfliktlinien oder Diskriminierungen bei, sondern auch zu deren langfristiger Verfestigung und Verinnerlichung (vgl. Davies 2004, 2005, 2013).

Die Friedenspädagogik steht deshalb vor der Aufgabe, Bildungsmaßnahmen und ganze Bildungssysteme „konfliktsensitiv“ auszurichten. Nach jahrelanger Diskussion hat das Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) die bisherigen Erfahrungen systematisiert und dazu mehrere Dokumente veröffentlicht, darunter einen Leitfaden für die Entwicklung und Implementierung konfliktsensitiver Bildungsprogramme und -politiken. Darin wird „conflict sensitive education“ als Prozess mit drei Kernelementen definiert (INEE 2013, 12):

1. Understanding the context in which education takes place
2. Analysing the two-way interaction between the context and education programmes and policies (development, planning, and delivery)
3. Acting to minimise negative impacts and maximise positive impacts of education policies and programming on conflict, within an organisation’s given priorities.

Die Übergänge von unmittelbarer zu strukturbildender Friedenspädagogik sind fließend. Sie finden an der Nahtstelle zwischen Begegnung, Qualifizierung und gemeinsamen Handlungsansätzen in Bezug auf Implementierung statt. Der Erfahrungsaustausch und die Qualifizierung von Schlüsselakteuren im Prozess der Konflikttransformation kann in einem friedenspädagogischen Pilotprojekt mit dem Ziel münden, Lernmodule und -medien zu ausgewählten Themen aus den Bereichen Konflikt, Gewalt, Krieg oder Frieden gemeinsam zu erarbeiten, um danach erste Schritte zu deren Implementierung in Schule oder Hochschule anzustreben. Es gehört zu den herausragenden Erfahrungen der Friedenspädagogik, dass nachhaltige Veränderungen im formalen Bildungsbereich ihren Ursprung in überschaubaren Modellprojekten haben,

die von Schlüsselakteuren – Verantwortlichen aus allen Bildungsbereichen, ausgewähltem Lehrpersonal – konzipiert, erprobt und ausgewertet wurden und in denen diese Personen positive Erfahrungen sammeln konnten. Vieles, was in Kontexten unmittelbarer Friedenspädagogik thematisiert und ausführlich diskutiert wurde (Aufbereitung von kontroversen Inhalten; Umgang mit Stereotypen, Feindbildern oder Tabuthemen; Auseinandersetzung mit kollektiven historischen Narrativen; Aneignung von partizipativen Methoden; Entwicklung von Vorstellungen über Frieden und Zusammenleben), kann in strukturbezogene Friedenspädagogik münden – wenn die Rahmenbedingungen es erlauben und die Chancen genutzt werden.

Schulbücher und Curricula

Das Bildungswesen ist vielerorts von Krieg betroffen. In über 30 Ländern, beispielsweise in Afghanistan oder in Thailand, hat die UNESCO systematische Angriffe auf Schulen und andere Bildungseinrichtungen festgestellt. Die physischen und psychischen Folgen für die betroffenen Personen (Kinder, Lehrpersonal, Eltern) sind dramatisch (UNESCO 2010a, 27). Dennoch spielt auch in diesem Kontext die vielfach geforderte Überarbeitung der Lehrpläne und Schulbücher vor allem in Postkonfliktgesellschaften eine große Rolle. Seit Jahren beschäftigt sich das Georg-Eckert-Institut im Rahmen seiner internationalen Schulbuchforschung mit der Frage, wie sich Kriege und Konflikte in und zwischen Staaten auf Schulbücher auswirken und wie verhindert werden kann, dass Feindbilder und Ressentiments gegenüber Minderheiten im eigenen Land oder Nachbarstaaten weitergegeben werden. Untersucht wird zum Beispiel, wie sich der indisch-pakistanische Konflikt in Schulbüchern niederschlägt, wie sich die Schulbuchentwicklung in Südosteuropa darstellt oder ob sich eine Diskrepanz zwischen den ambitionierten Lehrplänen und der schulischen Praxis im südafrikanischen Geschichtsunterricht nach dem Ende der Apartheid entwickelt. Erste Ergebnisse machen deutlich, dass Schulbücher zwar zu Versöhnung, Verständigung und gegenseitigem Respekt beitragen können, der Weg dorthin aber sehr weit und steinig ist. Vor allem politische Rahmenbedingungen werden zum Problem. So ist der Jugoslawienkrieg zwar seit dem Jahr 2012 in den Lehrplänen Bosnien-Herzegowinas verankert, in der Schulpraxis aber werden seitens der Behörden nach wie vor bestimmte Schulbuchverlage bevorzugt behandelt. Konkurrenzprodukte oder alternative Ansätze hingegen werden behindert (vgl. Georg-Eckert-Institut 2012, 38f). Synergien zwischen den diesbezüglichen Forschungsarbeiten und den Ansätzen der Friedenspädagogik stehen noch aus.

Fallbeispiel 5: Alternative Schulbuchentwicklung (PRIME)

Unter dem Titel *Learning Each Other's Historical Narrative* hat das Peace Research Institute in the Middle-East (PRIME) ein außergewöhnliches Schulbuch erarbeitet. Es beschreibt die israelische und palästinensische Geschichte des 20. Jahrhunderts aus den gegensätzlichen Perspektiven der beiden Konfliktparteien. In einer Spalte wird die israelische Sicht auf die Ereignisse präsentiert, in der anderen findet man die palästinensische Interpretation. Zu denselben Fakten gibt es unterschiedliche Sichtweisen. Das von PRIME herausgegebene Buch wurde von sechs israelischen und sechs palästinensischen Geschichtslehrerinnen und -lehrern zusammen mit wissenschaftlichen Experten verfasst. Es wurde in hebräischer und arabischer Sprache erstellt und richtet sich an Schüler der Oberstufen.

Ein weiterer Teil des Projekts bestand darin, die Anwendbarkeit der Publikation im Schulunterricht zu testen und ein darauf bezogenes Curriculum zu entwickeln.⁸ Der Einsatz des Buches wurde im Jahr 2010 sowohl von israelischer als auch palästinensischer Seite offiziell untersagt. Am Projekt war auch das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung beratend beteiligt.⁹

8 <http://vispo.com/PRIME/leohn.htm>

9 www.gei.de/forschung/abteilung-konflikt/3-lernen-unter-konfliktbedingungen/schulbuchprojek-israel-palestina.html. Das Buch wurde im Jahr 2009 von der Berghof Foundation in Zusammenarbeit mit PRIME ins Deutsche übersetzt und ist als PDF-Dokument verfügbar (http://image.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/PrimeTextbuch.pdf).

Modellprojekte

Schulen können ebenfalls – genauso wie Universitäten oder Einrichtungen der außerschulischen Bildungsarbeit – als Lernorte für Modellprojekte geeignet sein. Im *Education for All Global Monitoring Report* wird zum Beispiel vorgeschlagen, Schulen zu gewaltfreien Räumen zu machen. Das Fazit in diesem viel beachteten und für die Legitimation von erhöhten Anstrengungen im Bildungsbereich wichtigen Bericht ist eindeutig: „Dies hat sich ausnahmslos als eine gute Strategie für Bildung, Kinder und Friedenskonsolidierung erwiesen. Das Verbot körperlicher Bestrafung ist Teil der Bemühungen gegen die Normalisierung von Gewalt in Gesellschaften“ (UNESCO 2011, 23). Hier wird exemplarisch deutlich, worum es beim Zusammenspiel unmittelbarer und strukturbezogener Friedenspädagogik gehen muss: Nur in überschaubaren Gruppen kann ein anfängliches Bewusstsein dafür geschaffen werden, warum jahrhunderte alte Gewohnheiten (wie z.B. die Prügelstrafe) überwunden werden sollen und welche Schritte hierzu notwendig sind. Ohne diese Basisarbeit und ohne die sichtbare Zustimmung der betroffenen Menschen (in Familie, Gemeinschaft und Schule) sowie der Zivilgesellschaft im Allgemeinen wird es schwierig, formale Implementierungen und rechtliche Rahmenbedingungen durchzusetzen. Man erinnere sich der diesbezüglichen Erfahrungen in Deutschland: Das gesetzlich verankerte Recht auf gewaltfreie Erziehung konnte erst nach langen gesellschaftlichen Lernprozessen und erst aufgrund günstiger politischer Konstellationen zur Jahrtausendwende ermöglicht werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003).

Erste Schritte auf dem Weg zu einer gewaltfreien Schule können einzelne (Modell)Schulen gehen. Es geht um die Verbesserung der Ausbildung des Lehrpersonals, aber auch um die Verbesserung der Rechte der Schüler. Es geht um die Anerkennung, Schaffung und Akzeptanz von Werten wie Respekt und Würde, die im Krieg und durch Gewaltkulturen verloren gegangen sind. Und es geht um das gemeinsame Einüben von Regeln für das Zusammenleben (vgl. Davies 2013, 5). In der internationalen Diskussion wird auch verstärkt darauf hingewiesen, dass in der Lehrerfortbildung weltweit stärker das Thema angegangen werden muss, wie man mit kontroversen Themen im Unterricht umgeht: „There is a desperate need across the world for training in teaching controversial issues“ (Davies 2008, 55).

Fallbeispiel 6: „Fostering a Civic and Nonviolent Education in Jordan“

Zu einem Modell für die Verknüpfung von unmittelbarer und strukturbezogener Friedenspädagogik könnte sich das im Jahr 2013 gestartete Projekt „Fostering a Civic and Nonviolent Education in Jordan“ entwickeln. Das Pilotprojekt wurde mehrere Jahre lang inhaltlich und organisatorisch vorbereitet, um ein tragfähiges Netzwerk relevanter Akteure etablieren zu können.

Die alltäglichen Gewaltpotentiale in Familie, Schule, Universitäten und anderen Lebensbereichen in Jordanien sind beträchtlich. Die gegenwärtigen ökonomischen und sozialen Schwierigkeiten sowie die angespannte innen- und außenpolitische Situation verschärfen die Problemlage. Aus friedenspädagogischer Sicht sind Lernfelder für einen konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen Zukunftsvisionen und Wertvorstellungen gefragt. Gebraucht werden Räume, in denen Ansätze für Konflikttransformation diskutiert und Methoden erprobt werden können. Wie bereits beschrieben, können Schulen wegweisende Orte sein, um einerseits Kinder und Jugendliche auf diese Veränderungsprozesse einzustimmen, andererseits aber über Kontakte mit den Eltern auch in die Familien hineinzuwirken und die innerfamiliäre Konfliktkultur zu stärken. Eine angemessene Schulkultur ermöglicht wertvolle Erfahrungen mit partizipatorischen Gruppenprozessen, konstruktiver Konfliktbearbeitung, dem Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Religionen sowie Mitsprache und Toleranz. Doch noch sind Sozialisations- bzw. Schul- und Bildungskulturen in Jordanien eher von Ausgrenzung, Macht- und Statuskämpfen geprägt, von einer Bewertung der Kinder entsprechend ihrer familiären Zugehörigkeit und von einem hohen Gewaltpotential. Hinzu kommt ein für die Auseinandersetzung mit Konflikt- und Gewaltpotentialen unzureichend qualifiziertes Lehrpersonal.

Um dennoch die genannten Zielvorstellungen langfristig erreichen zu können, bedarf es engagierter und qualifizierter Akteure, die bereit und in der Lage sind, kontextbezogene friedenspädagogisch

ausgerichtete Lernmedien und Lernmodule für die Ausbildung an Universitäten und Schulen zu konzipieren und zu erproben. Damit der dabei erworbene Erfahrungsschatz strukturell relevant werden kann, müssen schließlich Zugänge in den formalen Bildungsbereich erkundet, auf Tragfähigkeit überprüft und für Implementierungsschritte genutzt werden. Trotz aller auf dem Status quo beharrender Kräfte befindet sich das jordanische Bildungssystem wie die gesamte jordanische Gesellschaft in einem Transformationsprozess, in dem Stimmen lauter werden, die eine spezifische pädagogische Qualifizierung in Richtung ziviler und gewaltfreier Bildung fordern, um für die aufbrechenden Konflikte gewappnet zu sein. Ein Anknüpfungspunkt ist das sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Schule bereits vorhandene Fach „Civic Education“.

Hier setzt das Projekt an: Nach intensiven Vorarbeiten wurde ein Team mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Universitäten (Al Balqa Applied University, University of Jordan, Princess Alia University College, Petra University Amman), Nichtregierungsorganisationen, Stiftungen, Schulen sowie dem Theodor Schneller Educational Centre und der Berghof Foundation zusammengestellt. In einem systematisch auf gegenseitigen Erfahrungsaustausch und Inspiration angelegten Prozess entwickelt das Team ein Trainingskonzept für die Lehrerfortbildung an Universitäten und Schulen sowie ein dazugehöriges Manual mit multimedialen Elementen (Poster, Lehrfilme). Die in mehreren Etappen mit Multiplikatoren erprobten Materialien verdeutlichen, wie Ansätze für gewaltfreie Erziehung konkret aussehen und umgesetzt werden können. Von den in das Projekt eingebundenen Verantwortlichen im jordanischen Erziehungsministerium wurde in Aussicht gestellt, dass anstehende Erprobungsphasen an Schulen unterstützt und ausgewählte Materialien allen Schulen zugänglich gemacht werden sollen.

Nach Aussagen der Schlüsselakteure haben sich deren Sichtweisen auf die Beeinflussbarkeit und Veränderbarkeit von konfliktiven und gewaltvollen Konstellationen positiv verändert. Dazu hat neben dem verfügbaren Raum für Erfahrungsaustausch und Qualifikation die gemeinsame Erarbeitung und Erprobung von Lernmedien sowie die Aussicht auf Implementierung entscheidend beigetragen. Über mögliche langfristige Auswirkungen der initiierten Lernprozesse und über die Folgen der erreichten Schritte werden sich erst zu einem späteren Zeitpunkt Aussagen machen lassen können.

4 Fazit

Durch das Zusammenspiel unmittelbarer und strukturbezogener Friedenspädagogik ergeben sich neue Perspektiven für eine nachhaltige, auf die Förderung von Konflikttransformation ausgerichtete Friedenspädagogik. Eine Verbesserung der strukturellen Voraussetzungen zur langfristigen Etablierung einer Kultur der Konflikttransformation kann zudem die Initiierung und Ausgestaltung konkreter Lernräume für Frieden ergänzen und erweitern.

Gelegenheiten für die Erprobung und Umsetzung dieses Ansatzes bestehen im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit, ziviler Konfliktbearbeitung und zielverwandten Projektkonstellationen. Für die Durchführung diesbezüglicher Projekte ergeben sich aus den vorliegenden Erfahrungen idealtypisch mehrere Schritte: Zunächst geht es darum, vor Ort Lernräume für friedenspädagogisch interessierte und engagierte Pädagoginnen und Pädagogen anzubieten, damit daraus stabile Gruppen entstehen können. Gegenseitige Inspiration, gemeinsame Lernerfahrungen und Projektarbeiten ergeben das Fundament für eine Kooperation, in der unterschiedliche Hintergründe (politisch, kulturell, religiös, weltanschaulich) und Erfahrungsebenen (Hochschule, Schule, außerschulische Bildung) zueinander finden und Qualifizierungsangebote für Dritte entstehen können. Pilotprojekte mit dem Ziel, in einem gemeinsamen Prozess Lernmedien und Curricula zu erstellen und diese im jeweiligen Umfeld zu erproben, schließen sich an. Am Ende der Erprobungsphase stehen Implementierungsschritte in das Bildungssystem. Diese werden durch die parallel laufenden praktischen Tätigkeiten unterstützt.

Schaubild 2: Umfassende Friedenspädagogik

Ansatz	Elemente	Umsetzungsschritte
Unmittelbare Friedenspädagogik	Begegnung Inspiration Qualifizierung	1. Etablierung von Gruppen 2. Gemeinsame Arbeit in den Gruppen 3. Weitergabe durch Training of Trainers
Strukturbezogene Friedenspädagogik	Pilotprojekte Lernmodule und -medien Curricula	4. Gemeinsame Projektgestaltung 5. Exemplarische Erarbeitung 6. Implementierung ins Bildungssystem

Die systematische Auseinandersetzung mit den beschriebenen Ansätzen der Friedenspädagogik in Konflikt- und Kriegsregionen im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit und der zivilen Konfliktbearbeitung steht jedoch erst am Anfang. Am aktuellen Diskussionsprozess beteiligen sich Akteure mit unterschiedlichen professionellen Anbindungen, Interessen und Zielvorstellungen. Dazu gehören in Deutschland z.B. die am Zivilen Friedensdienst (ZFD) beteiligten Organisationen, die in Krisenregionen tätig sind. Von ihnen entsendete Friedensfachkräfte engagieren sich auch im Handlungsfeld Friedenspädagogik und benötigen eine entsprechende Vorbereitung. Auch kirchliche Nichtregierungsorganisationen (z.B. der Evangelische Entwicklungsdienst, EED) sowie Träger der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, GIZ) verfügen über einschlägige Expertise. Die GIZ hat unter dem Label „Gewaltprävention“ mehrere relevante Länderprogramme aufgelegt (vgl. GIZ 2011). Dieser Diskussionsprozess stößt bei Expertinnen und Experten genauso wie bei Praktikerinnen und Praktikern in anderen Ländern und mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen nicht nur auf offene Türen, sondern vor allem auch auf lokale und regionale Expertise und Erfahrungen (vgl. z.B. Huda 2010).

An offenen Fragen für die Diskussion mangelt es nicht: Wie kann man zum Beispiel nachweisen, unter welchen Bedingungen vergleichbare friedenspädagogische Programme in unterschiedlichen Kontexten langfristig Erfolg haben? Um beispielsweise Einstellungs- und Verhaltensänderungen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen, muss schon von Projektbeginn an mit Erhebungen begonnen werden, die auch noch Jahre später weitergeführt werden müssen. Dabei muss erhoben werden, ob sich zum Beispiel die Bereitschaft der Schüler erhöht hat, sich gesellschaftlich (oder gar friedenspolitisch) zu engagieren, oder ob sich das Klima an der Schule verändert hat. Auf einer anderen Ebene ist zu klären, wie sich eine langfristige Zusammenarbeit internationaler Friedenspädagogik organisieren lässt. Auch hier helfen wahrscheinlich nur Modellprojekte weiter. Darüber hinaus gilt es, die Verfügbarkeit der zur langfristigen Evaluation notwendigen Ressourcen sicherzustellen.

Als wichtige Prioritäten für die Weiterentwicklung einer Konflikte transformierenden Friedenspädagogik lassen sich festhalten:

- ≡ eine systematische Auseinandersetzung in Theorie und Praxis über die jeweils unterschiedlichen Verständnisse und Interpretationen der grundlegenden Begrifflichkeiten und über die daraus resultierenden Handlungsansätze
- ≡ eine verstärkte Reflexion der Rolle friedenspädagogischer Programme in Bezug auf die Initiierung, Begleitung und Auswertung kollektiver Lernprozesse in unterschiedlichen Kontexten und die Sicherung der Ergebnisse
- ≡ eine Identifizierung der für Erfolg und Misserfolg verantwortlichen Faktoren beim Zusammenspiel von unmittelbarer und strukturbezogener Friedenspädagogik und die Erörterung der daraus resultierenden Konsequenzen.

Vor diesem Hintergrund ist es angebracht, im Sinne der eingangs erwähnten Notwendigkeit eines verstärkten Forscher-Praktiker-Dialogs, über eine neue Plattform für einen zielgerichteten Erfahrungsaustausch nachzudenken. Erfahrungen mit der Entwicklung der Friedenspädagogik in Deutschland müssten hier genauso einfließen wie Erfahrungen aus anderen Ländern und Kontexten. Es sollte zum friedenspädagogischen Grundverständnis dazu gehören, im Verlauf eines solchen Lernprozesses auch Erfahrungen über Grenzen und das Scheitern von diesbezüglichen Projekten zur Sprache zu bringen und auszuwerten.

5 Literatur

- Allen, Lydia, Chantal LaParl-Green, Mana Miyakawi, Nelson Monroe, Siri Siripanich & Brandon Thompson** (eds.) 2009. Peace Education Programme Evaluation. Columbia: School of International and Public Affairs (SIPA). www.ineesite.org/uploads/documents/store/SIPA_PEP_Report_2009.pdf.
- Austin, Beatrix, Martina Fischer & Hans Joachim Giessmann** (eds.) 2011. Advancing Conflict Transformation. The Berghof Handbook II. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers. www.berghof-foundation.org/handbook/
- Bar-Tal, Daniel, Yigal Rosen & Rafi Nets-Zehngut** 2010. Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts, in: Gavriel Salomon & Ed Cairns (eds.). Handbook on Peace Education. New York/London: Psychology Press, 21–43.
- Bauer, Joachim** 2012. Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung, in: Pädagogik, 64, 11, 11–14.
- Bauer, Joachim** 2011. Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Blessing Verlag.
- Berghof Foundation** (Hg.) 2012. Berghof Glossar zur Konflikttransformation. 20 Begriffe für Theorie und Praxis. Berlin. www.berghof-foundation.org/publications/category/glossary/.
- Brantmeier, Edward J.** 2013. Toward a Critical Peace Education for Sustainability, in: Journal of Peace Education, 10, 3, 242–258.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hg.) 2003. Aktionsleitfaden. Gewaltfreie Erziehung. Anregungen und Ideen für die praktische Arbeit. Berlin.
- Bush, Kenneth D. & Diana Saltarelli** 2000. The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>.
- Carlsson, Karin Utas** 1999. Violence Prevention and Conflict Resolution. A Study of Peace Education in Grades 4–6. Malmö: Department of Educational and Psychological Research, Malmö School of Education.
- Carter, L. Randolph & Michael Shipler** 2005. Youth: Protagonist for Peace, in: Paul van Tongeren, Malin Brenk, Marte Hellema & Juliette Verhoeven (eds.). People Building Peace II. Successful Stories of Civil Society. Boulder, CA/London: Lynne Rienner, 147–157.
- Davies, Lynn** 2013. Education, Change and Peacebuilding. FriEnt Essay 1/2013. Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Frieden und Entwicklung. www.frient.de/nc/publikationen/dokumente/library/education-change-and-peacebuilding.html.
- Davies, Lynn** 2008. The Contribution of Formal Education Systems to Non-Violence in Contexts of Fragility, in: AGFP (Hg.). Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München. München: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V. (AGFP). www.agfp.de/projekte/friedenspaedagogische-fachtagung/doku.html.
- Davies, Lynn** 2005. Erziehung zum Krieg. Erziehung zum Frieden, in: Zeitschrift für Entwicklungspolitik, 1–2/2005, 24–28.

- Davies, Lynn** 2004. *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. London/New York: Routledge.
- Diakonisches Werk** 2009. *Konflikttransformation und Friedensarbeit: Orientierungsrahmen der ökumenischen Diakonie*. Stuttgart: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland.
- Dupuy, Kendra** 2008. *Education for Peace. Building Peace and Transforming Armed Conflict Through Education Systems*. Oslo: International Peace Research Institute (PRIO).
- Faldalen, Ase Marie, Synove Faldalen, Vigdis R. Faldalen & Lars Thyholdt** (eds.) 2011. *Sabona. Searching for Good Solutions. Learning Solving Conflicts*. Oslo: Kolofon Press.
- Fitzduff, Mari & Isabella Jean** 2011. *Peace Education. State of the Field and Lessons Learned from USIP Grantmaking*. Washington: United States Institut for Peace.
- Fountain, Susan** 1999. *Peace Education in UNICEF*. UNICEF Staff Working Papers, PD-ED-99/003. New York: UNICEF.
- Frieters-Reermann, Norbert** 2013. Eine permanente Aufgabe. Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung, in: *Erwachsenenbildung. Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis*, 4/2013, 163–166.
- Frieters-Reermann, Norbert** 2012. Friedenspädagogik, in: Georg Lang-Wojtasik & Ulrich Klemm (Hg.). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger, 65-68.
- Frieters-Reermann, Norbert** 2009. *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg/Köln: WiKu-Verlag.
- Galtung, Johan** 1990. Cultural Violence, in: *Journal of Peace Research*, 27, 3, 291–305.
- Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung** 2012. *Jahresbericht*. Braunschweig.
- GIZ** (Hg.) 2011: *Systemische Jugendgewaltprävention. Ein Leitfadens zur Planung und Umsetzung von maßgeschneiderten Maßnahmen der Jugendgewaltprävention*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- Grasse, Renate, Bettina Gruber & Günther Gugel** (Hg.) 2008: *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Gugel, Günther & Uli Jäger** 2007. *Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Halabi, Rabah & Ulla Philipps-Heck** (Hg.) 2001. *Identitäten im Dialog. Konfliktintervention in der Friedensschule von Neve Schalom/Wahat al-Salam in Israel*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Halabi, Rabah & Nava Sonnenschein** 2001. *Wie wir an unsere Arbeit herangehen*, in: Rabah Halabi & Ulla Philipps-Heck (Hg.). *Identitäten im Dialog*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 52–64.
- Harris, Jan M.** (ed.) 2013. *Peace Education from the Grassroots*. Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Harris, Ian** 2010. *History of Peace Education*, in: Gavriel Salomon & Ed Cairns (eds.). *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press, 11–20.
- Huda, Qamar-ul** 2010. *Peace Education in Muslim Societies and in Islamic Institutions*, in: *Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization*, 35, 3, 69–83.
- Hüther, Gerald** 2011. *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)** 2013. *INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. New York: INEE.
- Jäger, Uli** 2013a. *Bundeswehr und Friedensbildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44, 30–35.
- Jäger, Uli** 2013b. *Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung. Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und Bildung*, in: *Erwachsenenbildung. Vierteljahrschrift für Theorie und Praxis*, 4/2013, 167–171.
- Jäger, Uli, Nadine Ritzi & Anne Romund** 2012. *Peace Counts Learning Package*. Berlin/Tübingen: Berghof Foundation.

- Kemper, Yvonne** 2005. Youth in War-to-Peace Transitions. Approaches of International Organizations. Berghof Report 10. Berlin: Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung.
- Kössler, Till & Alexander J. Schwitanski** (Hg.) 2014. Frieden Lernen. Friedenserziehung und Gesellschaftsreform im 20. Jahrhundert. Essen: Klartext.
- Kupermintz, Haggai & Gavriel Salomon** 2005. Lessons to Be Learned from Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict, in: *Theory into Practice*, 44, 4, 293–302.
- Kurtenbach, Sabine, Rüdiger Blumör & Sebastian Huhn** (Hg.) 2010. Jugendliche in gewaltsamen Lebenswelten. Wege aus den Kreisläufen der Gewalt. Baden-Baden: Nomos.
- Lenhart, Volker, Alamara Karimi & Tobias Schäfer** 2011. Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte. Forschungsbericht 30. Osnabrück: Deutsche Stiftung Friedensforschung.
- Lenhart, Volker, Alamara Karimi & Tobias Schäfer** 2010. Peace Education Does Matter! Zwischenergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Friedenspädagogik in Konfliktgebieten, in: *Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization*, 35, 3, 53–68.
- Lenhart, Volker, Reinhard Mitschke & Simone Braun** 2010. Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lübbe, Anna** 2013. Aufstellungsarbeit als systemischer und szenischer Bearbeitungsansatz im Kontext von Großgruppenkonflikten, in: Andreas Heinemann-Grüder & Isabella Bauer (Hg.). *Zivile Konfliktbearbeitung. Vom Anspruch zur Wirklichkeit*. Opladen: Barbara Budrich, 133–149.
- Lum, Jeannie** 2013. Peace Education: Past, Present, Future. In: *Journal of Peace Education*, 10, 2, 121–123.
- Magill, Clare, Alan Smith & Brandon Hamber** (eds.) 2008. *The Role of Education in Reconciliation. The Perspectives of Children and Young People in Bosnia and Herzegovina and Northern Ireland*. Coleraine: University of Ulster.
- Maaz, Ifat** 2010. Education for Peace through Planned Encounters between Jews and Arabs in Israel: A Reappraisal of Effectiveness, in: Gavriel Salomon & Edward Cairns (eds.). *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press, 303–315.
- McGlynn, Claire, Michalinos Zembylas, Zvi Bekerman & Tony Gallagher** (eds.) 2009. *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York: Macmillan.
- Mendl, Hans** 2006. Vorbilder, in: Werner Haussmann, Hansjörg Biener, Klaus Hock & Reinhold Mokrosch (Hg.). *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös, interkulturell, interkonfessionell*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 198–204.
- Miall, Hugh** 2004. Conflict Transformation: A Multi-Dimensional Task, in: Alex Austin, Martina Fischer & Norbert Ropers (eds.). *Transforming Ethnopolitical Conflict. The Berghof Handbook*. Wiesbaden: VS Verlag, 67–89. www.berghof-foundation.org/handbook/.
- Niermann, Anja** 2012. *Gewaltfrei in die Zukunft. Die friedenspädagogische Relevanz der Spiegelneuronen*. Berlin/Münster: LIT Verlag.
- Nipkow, Karl-Ernst** 2007. *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Novelli, Mario & Alan Smith** (eds.) 2011. *The Role of Education in Peacebuilding. A Synthesis Report of Findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone*. New York: United Nations Children's Fund.
- OECD** (ed.) 2007. *Breaking Cycles of Violence: Key Issues in Armed Violence Reduction*. Paris: OECD. www.oecd.org/dac/incaf/48913388.pdf.
- Paffenholz, Thania** (ed.) 2010. *Civil Society and Peacebuilding. A Critical Assessment*. Boulder, CA: Lynne Rienner Publishers.

- Paffenholz, Thania** (ed.) 2008. Zivilgesellschaft und Friedensförderung, in: *FriEnt-Impulse*, 4, 8-10.
- Peace Research Institute in the Middle East (PRIME)** (Hg.) 2010. Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen. Palästinenser und Israelis. Deutsche Übersetzung von der Berghof Foundation (Original März 2003) Berlin: PRIME/Berghof Foundation. http://image.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/PrimeTextbuch.pdf.
- Pettigrew, Thomas F. & Linda R. Tropp** 2008. How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators, in: *European Journal of Social Psychology* 38, 6, 922–934.
- Prinzing, Marlis** 2010. The Peace Counts Project: A Promotor of Real Change or Mere Idealism?, in: Richard L. Keeble, John Tulloch & Florian Zollmann (eds.). *Peace Journalism, War and Conflict*. New York: Peter Lang, 257–269.
- Röhrs, Hermann** 1983. Frieden. Eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik. Braunschweig: Agentur Pedersen.
- Romund, Anne** 2014. Frieden lernen und lehren mit Reportagen und Medien von Peace Courts. Berlin/Tübingen: Berghof Foundation.
- Salomon, Gavriel** 2006. Does Peace Education Really Make a Difference?, in: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12, 1, 37–48.
- Salomon, Gavriel** 2004. The Context of Peace Education, in: Institute for Peace Education/InWent (eds.). *International Expert Meeting. Promote Peace Education around the World*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Salomon, Gavriel** 2002. The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal, in: Gavriel Salomon & Baruch Nevo (eds.). *Peace Education. The Concepts, Principles, and Practices around the World*. Mahwah, NJ/London: Taylor & Francis.
- Salomon, Gavriel & Ed Cairns** (eds.) 2010. *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press.
- Sander, Wolfgang** 2005. Friedenserziehung, in: Ders. (Hg.). *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 442–455.
- Save the Children** (ed.) 2008. *Where Peace Begins. Education's Role in Conflict Prevention and Peacebuilding*. London: International Save the Children Alliance. www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/where-peace-begins.
- Schell-Faucon, Stephanie** 2001. Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit in ethnopolitischen Spannungsgebieten: das Beispiel Südafrika. Implikationen für die Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schell-Faucon, Stephanie & Monika Kelemen** 2008. Bildung in Krisenregionen. Erwägungen aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit, in: AGFP (Hg.). *Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München*. München: Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V., 36–45.
- Schimpf-Herken, Ilse & Ingrid Jung** 2002. *Das Fremde als Chance. Wie entstehen Lernprozesse? Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit chilenischen und deutschen LehrerInnen*. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schwartz, Stefanie** 2010. *Youth and Post-Conflict Reconstruction: Agents of Change*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Seitz, Klaus** 2004. *Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/04-5980.pdf>.
- Senghaas, Dieter** 2006. *On Perpetual Peace. A Timely Assessment*. New York/Oxford: Bergahn Books.
- Senghaas, Dieter** 2004. *Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

- Senghaas, Dieter** 2004. The Civilisation of Conflict. Constructive Pacifism as a Guiding Notion for Conflict Transformation, in: Alex Austin, Martina Fischer & Norbert Ropers (eds.). Transforming Ethnopolitical Conflict. The Berghof Handbook. Wiesbaden: VS Verlag, 25–39. www.berghof-foundation.org/handbook/.
- Serto, Leban** 2013. Peace Education from the Grassroots in Northeast India, in: Jan M. Harris (ed.). Peace Education from the Grassroots. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 213–231.
- Sinclair, Margaret** 2001. Education in Emergencies, in: Jeff Crisp, Christopher Talbot & Daiana Cipollone (eds.). Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. Geneva: UNHCR, 1–83.
- Smith, Alan** 2011. Education and Peacebuilding: From ‘Conflict-Analysis’ to ‘Conflict Transformation’?, FriEnt Essay 4/2011, Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Frieden und Entwicklung. http://eprints.ulster.ac.uk/19794/1/FriEnt_Essay_series_Smith%5B1%5D.pdf.
- UNESCO** 2011. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. EFA Global Monitoring Report 2011. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>.
- UNESCO** 2010a. Education under Attack. A Global Study on Targeted Political and Military Violence Against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials, Aid Workers and Institutions. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO** 2010b Protecting Education from Attack. A State-of-the-Art Review. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wintersteiner, Werner** 2013. Building a Global Community for a Culture of Peace: The Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education (1999–2006), in: Journal of Peace Education, 10, 3, 138–156.
- Wintersteiner, Werner** 2011. Von der „internationalen Verständigung“ zur „Erziehung für eine Kultur des Friedens“. Etappen und Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945, in: Peter Schlotter & Simone Wisotzki (Hg.). Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos, 345–381.
- Winterseiner, Werner** 2010. Friedenspädagogik als transformative Bildung, in: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, 35, 3, 11–27.
- Wörtz, Tilman** 2009. Ein Lernort für den Frieden. www.peace-counts.org/lernort_fuer_frieden/.
- Wulf, Christoph** 2007. Zukunftsfähige Bildung, Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit, in: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30, 2, 2–6.
- Yablon, Yaacov B.** 2012. Are We Preaching to the Converted? The Role of Motivation in Understanding the Contribution of Intergroup Encounters, in: Journal of Peace Education, 9, 3, 249–263.
- Zembylas, Michalinos** 2007. The Politics of Trauma: Empathy, Reconciliation and Peace Education, in: Journal of Peace Education, 4, 2, 207–224.

[Der letzte Zugriff auf alle im Text und in der Bibliographie genannten Webseiten erfolgte am 22. Mai 2014.]