



## Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung

Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung

Cora Bieß

State-of-the-Art-Report  
Friedensbildung Teil 2.1

## Abstract

Das Paper setzt Friedensbildung in Bezug zu verschiedenen Nachbardisziplinen, wie der Politischen Bildung, dem Globalen Lernen, der Entwicklungspolitischen Bildung, der Menschenrechtsbildung, der Demokratiepädagogik, der Global Citizenship Education, der (Inter)religiösen Bildung, der Umweltbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Dabei werden die Entstehungshintergründe der einzelnen Konzepte skizziert, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zugrundeliegenden pädagogischen Ansätzen in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung erläutert und ausgewählte Kontroversen aufgezeigt. Zusammenfassend wird dargestellt, welche Anregungen aus den verwandten Ansätzen die Friedensbildung in ihrer zukünftigen inhaltlichen Ausrichtung bereichern können. Argumentiert wird einerseits, dass für die Friedensbildung im schulischen Kontext ein erweitertes intragenerationales Gerechtigkeitsverständnis dazu dienen kann, neue Konfliktdynamiken wie die Auswirkungen der Klimakrise, kolonialer Kontinuitäten oder globaler Pandemien gesamtheitlicher zu thematisieren. Wenn Gewalt- und Friedensverständnisse über ein anthropozentrisches Weltbild hinaus vermittelt werden, kann dies dazu dienen, die Auswirkungen auf Natur, Umwelt und Ökologie stärker in die Inhalte der Friedensbildung zu integrieren. Andererseits wird argumentiert, warum Empathieförderung, (Selbst-)Reflexivität, Kooperativität und Beziehungsorientierung institutionell in Bildungskontexten gestärkt werden sollten, damit Friedensfähigkeiten auf individueller Ebene in der Schule erfahr- und erlernbar gestaltet werden können.

## Über diesen Bericht

Dieser Bericht entstand im Kontext des Projekts "State-of-the-Art-Report Friedensbildung", das von der Berghof Foundation von Februar 2021 bis Februar 2022 durchgeführt wurde. Das Forschungsprojekt wurde von Uli Jäger geleitet und das Team bestand aus Anne Kruck, Assia Bitzan, Clara von Strachwitz und Cora Bieß. Die Ergebnisse der Forschung sind im Bericht „Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen“ (Bieß/Bitzan/Jäger/Kruck 2022) zusammengefasst. Einzelne Themen werden in vier ergänzenden Papers vertieft: „Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung: Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung“ (Bieß 2022), „Friedensbildung international: Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen“ (Kruck 2022), „Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften“ (Bieß/Bitzan 2022) und „Inspirationen für die Friedensbildung: Aktuelle Transformationsinitiativen im Bildungswesen“ (Bieß 2022). Projektbegleitend entstand der Podcast „Friedensstark“.

## Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei den Gästen unseres Fachgespräches für ihre wichtigen Impulse und die Interviews für den Podcast: Dr. Nina Beck, Prof. Mag. Dr. Claudia Brunner, Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Franziska Heinze, Dr. Thomas Held, Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Dr. Simon Meisch. Für die Unterstützung bei der Podcastproduktion danken wir Dr. Heiner Wember, Moritz Raestrup und Wolfgang Köster.

Herausgegeben von

Berghof Foundation Operations gGmbH

Lindenstrasse 34

10969 Berlin

Germany

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

[order@berghof-foundation.org](mailto:order@berghof-foundation.org)

Twitter: @BerghofFnd

Facebook: /BerghofFoundation

Zitiervorschlag: Cora Bieß 2022. Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung: Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung. Berlin: Berghof Foundation.

Titelbild: [anuskiserrano/Shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

## Haftungshinweis

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber\*innen verantwortlich. Für die in diesem Bericht dargestellten Meinungen sind ausschließlich die Autor\*innen verantwortlich. Sie entsprechen nicht zwangsläufig der Meinung der Berghof Foundation und ihrer Partner\*innen.

Dieses Projekt wurde ermöglicht durch die Förderung der Deutschen Stiftung Friedensforschung.



© 2022 Berghof Foundation Operations gGmbH. All rights reserved.

## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung .....	5
2 Politische Bildung und Demokratiepädagogik .....	5
2.1 Politische Bildung .....	5
2.2 Demokratiepädagogik .....	7
3 Globales Lernen, Entwicklungspolitische Bildung, BNE und Umweltbildung .....	9
3.1 Globales Lernen .....	9
3.2 Entwicklungspolitische Bildung.....	10
3.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	11
3.4 Umweltbildung .....	13
4 Menschenrechtsbildung und Interreligiöse Bildung .....	14
4.1 Menschenrechtsbildung.....	14
4.2 Interreligiöse Bildung .....	15
5 Global Citizen Education .....	17
6 Zusammenfassung: Friedensbildung und Schlussfolgerungen .....	19

### „Friedensstark – ein Podcast der Berghof Foundation“

Weitere Informationen, Interviews mit Expert\*innen und hilfreiche Materialien finden Sie im Podcast „Friedensstark“. Er entstand während des Projekts „StArt Friedensbildung“ und bereitet die Forschungsergebnisse niederschwellig auf.

<https://www.spreaker.com/show/friedensstark>



# 1 Einleitung

Friedensbildung weist Überschneidungen zu Ansätzen der Politischen Bildung, des Globalen Lernens, der Entwicklungspolitischen Bildung, der Menschenrechtsbildung, der Demokratiepädagogik, der Global Citizenship Education, der Interreligiösen Bildung, der Umweltbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf. Alle Ansätze eint der Anspruch, das Bewusstsein für zentrale Werte des menschlichen Zusammenlebens zu schärfen, Menschen zu prosozialen Handlungen und politischer Teilhabe anzuregen und zu befähigen sowie mittels Bildung gesellschaftliche Ziele zu erreichen, die über die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung oder der Arbeitsmarktauglichkeit von Individuen hinausgehen. Im Folgenden werden die Entstehungshintergründe der einzelnen Konzepte skizziert, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zugrundeliegenden pädagogischen Ansätzen in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung erläutert und ausgewählte Kontroversen aufgezeigt. Zusammenfassend wird dargestellt, welche Anregungen aus den verwandten Ansätzen die Friedensbildung bereichern können.

## **Definition Friedensbildung**

Friedensbildung ist eine an den Leitwerten Frieden und Gewaltfreiheit orientierte Bildung am Lernort Schule und im formalen Bildungssystem, die gezielt partizipative und selbstgesteuerte (dialogorientierte) Lernprozesse (und Gruppenprozesse) initiiert und begleitet und einen konstruktiven Konfliktumgang fördert.

# 2 Politische Bildung und Demokratiepädagogik

## **2.1 Politische Bildung**

Politische Bildung wird als „Begleiterin und Unterstützungsinstanz bei der Vermittlung und teils sogar Weiterentwicklung des politischen Gemeinwesens“ gesehen (Milbradt et al. 2018: 5). Dem Politikbegriff liegt eine Orientierung an Macht und Herrschaft zugrunde, wodurch die Wechselwirkungen zwischen Mikro-Meso- und Makroebene in den Vordergrund rücken (AGJ 2017). So gesehen ist Politische Bildung ein Element politischer Sozialisation und trägt zum Erwerb von Werten, Normen, Wissen und Handlungen bei, die einer Stabilisierung der politischen Ordnung einer Gesellschaft dienen (Sander 2006: 13). Politische Bildung übersetzt politikwissenschaftliche Themen mithilfe der Politikdidaktik in Bildungsinhalte. Globale Fragen, die in Soziologie und Politikwissenschaft diskutiert werden, finden Eingang in das „Kompetenzkonzept der politikdidaktischen Fachgesellschaft“ (Overwien 2016: 7).

Politische Bildung ist im formalen Bildungssystem Gegenstand unterschiedlicher Schulfächer und hat einen fächerübergreifenden Charakter (Eis et al. 2015: 1). Im informellen Bildungsbereich findet Politische Bildung Anklang „in Bildungsstätten, Jugendverbänden und bei Bildungsträgern sowie in sozialen Bewegungen und Initiativen“ (ebd.).

Durch Politische Bildung werden Lernprozesse angestoßen, welche demokratische Teilhabe, Interessensvertretung, Diskursfähigkeit sowie politische Handlungsfähigkeit stärken sollen (Milbradt et al. 2018: 5). So forderte Butterwegge, Politikwissenschaftler und Armutsforscher, Politische Bildung müsse „repolitisiert wirken und auch die emotionale Ebene ansprechen“ (Butterwegge 2002 zit. n. Overwien 2016: 7). Politische Bildung richtet ihr „ethisch vertretbare[s] Vorgehen“ (ebd.: 10) nach dem Beutelsbacher Konsens aus. Er umfasst drei Prinzipien: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schüler\*innenorientierung. Das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot sind hierbei weder als „Einladung zu Beliebigkeit“, noch „zum toleranten Nebeneinander aller gesellschaftlich vorhandenen Anschauungen“ zu verstehen (ebd.). Vielmehr geht es darum Kontroversen heraus zu arbeiten, „wobei Polarisierungen nicht von vornherein falsch sind, sondern Lernprozesse fördern können“ (ebd.). Dem unterliegt ein zentrales Paradoxon, da Lehrkräfte und pädagogische Multiplikator\*innen „junge Menschen einerseits zur Übernahme bestimmter normativer Sichtweisen motivieren, zugleich jedoch individuelle Bildungsprozesse sowie pädagogische

Arbeitsbeziehungen ergebnisoffen, demokratisch und egalitär gestalten sollen“ (Milbradt et al. 2018: 5–7). „Kontroversität als didaktisches Prinzip geht hierbei nicht in einer Dokumentation unterschiedlicher Positionen und mitunter ähnlicher (oder bereits einflussreicher) Perspektiven auf“ (Eis et al. 2015: 1). Kontroversität bedeutet vielmehr das Herausarbeiten von Kontroversen, indem Gegensätze aufgezeigt werden und somit kritisches Denken gefördert wird (ebd.). In diesem Verständnis ist Politische Bildungsarbeit nicht nur auf die Moderation vorgefundener lebensweltlicher Deutungen beschränkt, sondern impliziert auch die Reflexion gesellschaftlicher Prozesse (Overwien 2016: 10). Denn, „eine echte politische Kontroverse macht unterschiedliche Interessen, Denkweisen und Praxen sowie Alternativen gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung sichtbar“ (Eis et al. 2015: 1). Der Beutelsbacher Konsens ist trotz seines nicht bindenden Charakters das wohl meist zitierte Leitbild der Politischen Bildung und Grundlage des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften in der Politischen Bildung geworden (Sander 2021: 295). Dabei werden die Leitsätze des Beutelsbacher Konsens durchaus sehr unterschiedlich verstanden und interpretiert.

2015 wurde die ‚Frankfurter Erklärung‘ für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung verabschiedet. Sie wurde von 19 Wissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen der Politischen Bildung entwickelt und unterzeichnet. Die Beteiligten haben sich daraufhin im ‚Forum kritische Politische Bildung‘ zusammengeschlossen. In der Frankfurter Erklärung fordern sie, dass Politische Bildung auch die Aufgabe habe, Macht- und Herrschaftsverhältnisse wahrzunehmen und zu analysieren, da selbstbestimmtes Denken und Handeln abhängig von sich überlagernden sozialen Ungleichheiten sei. Dementsprechend sollte die Thematisierung des Zusammenspiels von Privilegierung und Diskriminierung und die daraus resultierenden Machtasymmetrien eine zentrale Rolle in der Politischen Bildung spielen, denn „Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit ist es, ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen“ (Eis et al. 2015: 1). Dies beinhaltet eine Analyse von Macht- und Gewaltverhältnissen, die kritisch reflektiert, wie hegemoniale, dominante Strukturen den Zugang, die Sichtbarkeit und die Beteiligungsmöglichkeiten von marginalisierten Akteur\*innen verhindern: „Politische Bildung thematisiert, wie Ausschlüsse produziert und Grenzen gezogen werden: etwa zwischen privat und öffentlich, sozial und politisch, illegitim und legitim, Expert\_innen und Laien.“ (ebd.). Dabei versteht die Frankfurter Erklärung Politische Bildung selbst als Teil des Politischen, in dessen Folge Lernverhältnisse nicht herrschaftsfrei zu verhandeln sind, denn „Lernende und Politische Bildner\_innen sind in soziale und politische Diskurse eingebunden, die ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen beeinflussen“ (ebd.: 2). Daher sei es nach Milbradt, Heinze und König (2018: 7) die Aufgabe von Lehrkräften und Fachpersonal, ihre pädagogische Arbeit selbstkritisch zu hinterfragen. Durch das Einnehmen einer kritisch-reflexiven Position kann einer Überwältigung entgegengewirkt werden und gleichzeitig die Selbstbestimmung gestärkt werden (Eis et al. 2015: 2). Hierbei ist es Aufgabe der Politischen Bildung, eine ermutigende Lernumgebung zu schaffen, in der „Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden“ können (ebd.). Darüber hinaus muss in der Ausrichtung der Politischen Bildungsarbeit die Lebenswelt der Heranwachsenden mit einbezogen werden (Milbradt et al. 2018: 7). Laut Milbradt, Heinze und König (ebd.: 8–9) steht die gegenwärtige Ausrichtung der Politischen Bildung vor der Herausforderung 1) junge Heranwachsende als Mitgestalter\*innen und eigenständige gesellschaftliche Akteur\*innen von Gesellschaft zu begreifen; 2) ihre Handlungsfähigkeiten zu stärken; 3) Bezüge zu Medien und dem digitalen Raum herzustellen; 4) gesellschaftliche Zusammenhänge und Interdependenzen zu erklären und kritisches Denken zu fördern und 5) Jugendliche in ihrer Ambiguitätstoleranz zu stärken, das heißt, dass sie gesellschaftlichen Dissens und Uneindeutigkeiten aushalten können.

Unterschiedliche Sichtweisen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Politischen Bildung gibt es in Bezug auf globale Fragestellungen (Overwien 2016). Overwien stellt zur Diskussion, ob Politische Bildung bislang aus einer nationalstaatlichen und eurozentristischen Perspektive geformt ist (ebd.: 9) und ob im Zuge einer Internationalisierung von Bildung in Deutschland nicht auch die Politische Bildung auf internationale Perspektiven und ihre globale Dimension ausgeweitet werden müsste (ebd.: 11). Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Sichtweisen auf die Frage, inwiefern die Inhalte der Politischen Bildung realistische Gesellschaftsbilder wiedergeben (Steffens/Weiß 2004: 28). Laut Overwien wurden die Ansätze des Globalen Lernens lange Zeit nicht in den Inhalten der Politischen Bildung berücksichtigt, „gleichzeitig scheint der Beutelsbacher Konsens die Integration von Globalem Lernen und der BNE in die Politische Bildung zu behindern“ (Overwien 2016: 7). Darüber hinaus gibt Overwien zu bedenken, dass Linke Positionen und „kritisch-innovativen Überlegungen aus Teilen der Politikwissenschaft, Politikdidaktik und Pädagogik häufig“ als außerhalb von Bildungsinhalten verhandelt werden und „als unvereinbar mit dem Beutelsbacher Konsens gesehen“ werden (ebd.: 8). Overwien bemerkt, dass oftmals eine unvollständige und fehlerhafte Rezeption der Leitsätze des Beutelsbacher Konsens vorherrsche (ebd.: 10).

Zudem werde der Beutelsbacher Konsens in Schulen häufig als Neutralitätsgebot missverstanden (ebd.). „Die Frage, welchem Wertehintergrund der Konsens eigentlich genau verpflichtet ist, ist dennoch nicht genügend geklärt, und so bietet der Bezug auf das Überwältigungsverbot immer wieder Einfallstore für das Ausbremsen wichtiger Zukunftsthemen, etwa auch, wenn es um ethische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung geht“ (ebd.).

Parallelen zwischen Friedensbildung und Politischer Bildung lassen sich aus der Frankfurter Erklärung heraus identifizieren, in der formuliert wird, Politische Bildung verfolge das Ziel der Veränderung, indem sie Wege eröffnet, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern (Milbradt et al. 2018: 7). Friedensbildung sieht Konflikte nicht per se als negativ, sondern auch als Chance für Veränderung und Wandel. Die zentrale Voraussetzung dafür ist aus friedenspädagogischer Sicht ein konstruktiver Umgang mit Konflikten. „Lehrende und Fachkräfte müssen die existierenden gesellschaftlichen Konflikte zum Gegenstand der pädagogischen Arbeit machen“, schreiben Milbradt, Heinze und König (2018). Der hier beschriebene Fokus auf „gesellschaftliche Konflikte“ (ebd.) kann hier als zentrale Gemeinsamkeit mit der Friedensbildung identifiziert werden. Darüber hinaus unterliegt der Friedensbildung ein positives Menschenbild, in dem jedes Individuum potentiell fähig ist und befähigt werden kann, Friedensstifter\*in zu werden. Dieses Menschenbild lässt sich auch in der Frankfurter Erklärung finden, in der beschrieben wird, dass Individuen zwar gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnissen unterworfen seien, sie „zugleich aber auch in der Lage [sind], diese zu gestalten“ (Eis et al. 2015: 2). Friedensbildung verfolgt den Ansatz Dialogräume zu initiieren, um eine konstruktive Konfliktaustragung zu ermöglichen. Dieser Ansatz weist Schnittstellen mit der Perspektive der Frankfurter Erklärung auf, in der es heißt, dass „Politische Bildung allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Räume und Erfahrungen [eröffnet], durch die sie sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld aneignen können“ (ebd.). Eine weitere Schnittstelle zur Friedensbildung, ist der Fokus auf der Förderung von Lernprozessen „der Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen, um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern“ (ebd.). Laut der Frankfurter Erklärung (Eis et al. 2015), sollte die Thematisierung einer sozial-ökologischen Transformation in die Politische Bildung einfließen. Ein transformativer Ansatz kann folglich als weiterer Anknüpfungspunkt zur Friedensbildung identifiziert werden, da eine gelingende Transformation von Konflikten zentraler Gegenstand friedenspädagogischer Inhalte ist.

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung**

Die Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens ist auch in der Friedensbildung an Schulen unverzichtbar. Dabei geht es darum, die Prinzipien einzeln zu diskutieren und spezifisch für die Friedensbildung zu interpretieren. Darüber hinaus kann die Friedensbildung Impulse aus der Frankfurter Erklärung, die eine Macht- und Herrschaftskritik beinhalten, mit aufnehmen.

## **2.2 Demokratiepädagogik**

Widmaier (2020) versteht Demokratiepädagogik als Gegenbegriff zur Politischen Bildung. Ferner ist er der Ansicht, dass die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Pädagogik‘ ebenso wie ‚Fördern‘ und ‚Lernen‘ „jeweils für sich genommen bereits komplizierte, komplexe Begriffe [sind], die sinnvollerweise voneinander zu unterscheiden sind“ (ebd.). Im Mittelpunkt der inhaltlichen Ausgestaltung der Demokratiepädagogik steht der Begriff der Bürger\*innen indem „vordergründig die aktive und verantwortliche politische Teilhabe fokussiert“ wird (Steenkamp 2016: 74). Die Begriffe ‚Demokratielernen‘, ‚Demokratiebildung‘, ‚Demokratieförderung‘ und ‚Demokratiepädagogik‘ werden häufig synonym verwendet (Georgi 2006). Demokratiepädagogik macht sich zur Aufgabe, handlungsorientierte Fähigkeiten zu entwickeln sowie Kompetenzen zu vermitteln, die im Kontext von Demokratieförderung bedeutsam sind. Demokratiepädagogik am Lernort Schule verfolgt das Ziel, Schüler\*innen zu demokratischen, denkenden und handelnden Akteur\*innen auszubilden. Im Gegensatz zur Politischen Bildung, deren Grundlage für ihre Bildungsinhalte die Politikdidaktik ist, ist die Demokratiepädagogik stärker durch Impulse aus der Disziplin der Erziehungswissenschaften geprägt. Demokratiepädagogik findet beispielsweise auch „in Programmen zur Demokratieförderung und Extremismusprävention der Länder und des Bundes statt, wie etwa dem Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘“ (Milbradt et al. 2018: 5). Hierbei wird die Aufgabe häufig darin gesehen, „präventiv-pädagogisch‘ diverse Formen weltanschaulicher Normabweichung und politischer Radikalisierung zu bearbeiten“ (ebd.).

Der Begriff ‚Demokratie‘ umfasst in eine weiten Verständnis eine Regierungsform, eine Lebens- und Gesellschaftsform (Widmaier 2020). Es gibt zahlreiche Demokratietheorien, die unterschiedliche Diskursstränge prägen. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass je nach Perspektive Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform verstanden werden kann. Folglich können unterschiedliche Demokratieverständnisse der Demokratiepädagogik zugrunde liegen. Widmaier (2020) benennt „Entwicklungen eines inhaltlichen Paradigmenwechsels – von der politischen Bildung zur Demokratiepädagogik und extremismuspräventiven Demokratieförderung – sowie den institutionellen Strukturwandel mit einem massiven Aufbau von neuen konkurrierenden Trägerstrukturen“. Dabei kritisiert er, eine „inflationäre Schaffung neuer, der ‚Demokratiepädagogik‘ ähnlicher Begriffe, ohne eine fundierte inhaltliche und konzeptionelle Bestimmung oder Abgrenzung“. Hierbei fordert er eine „klärende Fachdebatte“, um zu thematisieren, inwieweit das Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘ in Form eines ‚Demokratiefördergesetzes‘ langfristig verankert wird (ebd.).

Demokratiepädagogik kann aus post- und dekolonialer Perspektive als ein hegemoniales Bildungskonzept verstanden werden, dass Demokratie als die einzig beste Regierungsform für Fortschritt und Modernisierung ansehe. Der Modernisierungstheorie liegt die Annahme zugrunde, dass Demokratien positiv mit der sozioökonomischen Entwicklung korrelieren (Lipset 1959). Gegenwärtige kritische Diskurse hinterfragen, inwieweit politikwissenschaftliche Typologien eine eurozentristische Auffassung von Staatlichkeit verfolgen und dabei Demokratie als die einzig gute Regierungsform bewerten. Diesen Typologisierung liegen westliche Modelle zugrunde, die Staatlichkeit in liberale Demokratien und illiberale Demokratien, (englisch: weak states, failing states und failed states) unterteilen. So unterteilt beispielsweise der Demokratieindex von Freedom House Index <sup>1</sup> Staaten in free; partly free sowie not free. Der Bertelsmann Transformationsindex<sup>2</sup> beschreibt eine Transformation von Staaten von (Autokratie → Liberalisierung → Demokratisierung → Konsolidierung → Demokratien), wobei Demokratie als das anzustrebende Ziel angesehen wird. In all diesen Modellen wird die Demokratie als die beste Regierungsform angesehen. Staatliche Modelle, die bereits vor der Einführung der Demokratie existierten und nicht durch koloniale Kontinuitäten geprägt wurden, werden in diesen Modellen oftmals nicht gleichwertig berücksichtigt.

Zwischen Demokratiepädagogik und Friedensbildung lassen sich viele Anknüpfungspunkte identifizieren, wie der Sammelband von Rademacher und Wintersteiner zeigt. Denn Friedensbildung ist „kein randständiger Bereich von Demokratiepädagogik [...], sondern eines ihrer Kernstücke. Einerseits kann Friedenspädagogik als ein unverzichtbarer Bereich von Demokratiepädagogik gesehen werden - andererseits können auch umgekehrt demokratische Erziehung und Erziehung zur Demokratie als ein Grundbaustein von Friedenspädagogik aufgefasst werden. ‚Erziehung zum Frieden heißt darum in erster Linie Erziehung zur Politik‘“ (Rademacher/Wintersteiner 2016: 10).

Die Befähigung zu einem konstruktiven Konfliktaustrag ist eine essentielle Grundkomponente für eine gelingende Debattenkultur, um in einer demokratischen Gesellschaft Kontroversen und Diskurse, die von Meinungsfreiheit und Perspektivenvielfalt getragen sind, zu fördern. So sind Rademacher und Wintersteiner der Auffassung, dass „Gewaltfreier Umgang mit Konflikten oder, noch genereller, Entwicklung einer Kultur des Friedens [...] eben eine Grundkomponente demokratischen Lebens im vollen Sinne des Wortes“ ist (ebd.). Wie in dem Zitat deutlich wird, gibt es zwischen Friedensbildung und Demokratiepädagogik Synergieeffekte, denn „in der Förderung einer Haltung der Offenheit, Authentizität, Toleranz und Respekt liegt eine wesentliche Gemeinsamkeit der Friedens- und der Demokratiepädagogik“ (Rademacher 2016: 88).

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung**

Für eine weitere Schärfung des Profils von Friedensbildung an Schulen können Impulse aus der Demokratiepädagogik aufgenommen werden, die einen erweiterten Fokus auf die Bedeutung von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform legen. Dabei ist es bedeutsam, die Rolle von demokratischen Institutionen und der Zivilgesellschaft in Mitgestaltungsprozessen sowie Partizipationsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen. Dies bedeutet für den Kontext Schule, konkrete Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler\*innen bei sie betreffenden Belangen zu ermöglichen, um Partizipationsprozesse schon im formalen Bildungssystem erfahrbar zu machen. Partizipation ruft jedoch potentiell unterschiedliche Interessen und Perspektiven auf ein Thema hervor, die Konflikte auslösen können. Hier ist es Aufgabe der

<sup>1</sup> <https://freedomhouse.org>

<sup>2</sup> <https://www.bti-project.org/en/home.html?&cb=00000>

Friedensbildung, Schüler\*innen in einem konstruktiven Konfliktumgang zu stärken, damit Aushandlungsprozesse gewaltfrei gelingen können und Perspektivenvielfalt ermöglicht wird.

## 3 Globales Lernen, Entwicklungspolitische Bildung, BNE und Umweltbildung

### 3.1 Globales Lernen

Verstärkt wird seit den 1960er Jahren diskutiert, wie sich ein Ausgleich zwischen dem reichen, globalen Norden und „den ärmeren Ländern [des] Globalen Südens herstellen lässt. [...] Daran knüpften zahlreiche Bildungsinitiativen an, die sich unter dem Titel ‚Globales Lernen‘ zusammenfassen lassen“ (De Haan 2006: 4). Globales Lernen wird als die „didaktische Antwort auf Globalisierung“ gesehen (Adick 2002: 397). Globales Lernen verfolgt das Ziel, „einen Beitrag zur Heranbildung zukünftiger Weltbürger[\*innen] [zu] leisten“ (ebd.). Globales Lernen orientiert sich am Leitwert ‚Gerechtigkeit‘. Rathenow identifizierte „Globales Lernen als ‚klassischen‘ Teil der politischen Bildung“ (Rathenow 2000: 337 zit. n. Overwien 2016). Globales Lernen fördert eine Welt „mit mehr Gerechtigkeit, Gleichheit und Menschenrechten [...]“. Globales Lernen umfasst Entwicklungspolitische Bildung, Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltigkeit, Bildung für Frieden und Konfliktprävention und interkulturelle Bildung“ (O’Loughlin/Wegimont 2003: 147 zit. n. Wintersteiner 2016: 51). Globales Lernen ist geprägt durch interdisziplinäre Zugänge aus den Bildungswissenschaften, Erziehungswissenschaften, der Entwicklungspolitik sowie sozialer Bewegungen und hat sich „aus der Entwicklungspolitischen Bildung, der Friedens- und Menschenrechtspädagogik und einigen anderen Wurzeln heraus entwickelt“ (ebd.: 7). Globales Lernen macht sich zur Aufgabe, verantwortungsbewusste Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten von Menschen innerhalb der Weltgesellschaft zu fördern. Der Begriff der ‚Weltgesellschaft‘ geht auf den systemtheoretischen und deskriptiven Ansatz von Luhmann zurück (Scheunpflug 2017: 12). Luhmann beschreibt, dass unsere Gesellschaft nur als Weltgesellschaft zu verstehen sei, da menschliche Interaktionen in weltgesellschaftlichen Zusammenhängen verwoben sind und damit immer auch einen Teil des globalen Kontextes ausmachen (Luhmann 1997 zit. n. ebd.). Durch die zunehmende Komplexität des sozialen Gefüges aufgrund von globalen Wechselwirkungen und Interdependenzen erwächst die Herausforderung weltgesellschaftlichen Lernens. Es geht darum „gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont mit der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen“ (ebd.). Um eine „abstrakte Form des Sozialen“ zu ermöglichen, ist die Fähigkeit von Perspektivwechsel erforderlich (ebd.). Dadurch soll ein Verständnis von Zusammenhängen und Auswirkungen ermöglicht werden, das unabhängig von der eigenen Erfahrung ist, indem „die Reflexion der Bedürfnisse des/der anderen, ohne dass er/sie vertraut ist“ möglich wird (ebd.). Durch den pädagogischen Ansatz des Globalen Lernens sollen Wechselwirkungen zwischen lokalen Gegebenheiten und dem globalen Kontext wahrgenommen werden. Das Anliegen des Globalen Lernens ist es, Menschen zu befähigen, ihr Handeln und ihr Wirken in Einklang mit globalen Auswirkungen zu bringen (Adick 2002: 401). Die Bildungsinhalte des Globalen Lernens charakterisieren sich durch einen ganzheitlichen und multiperspektivischen Ansatz, in dem auch Ziele wie beispielsweise das interkulturelle Lernen mit aufgenommen werden (ebd.: 400). In Zeiten der fortschreitenden Globalisierung kann Globales Lernen als die Initiierung einer aktiven, kritischen Auseinandersetzung mit „der sich entwickelnden Weltgesellschaft“ und einer „produktive[n] Bearbeitung“ des Phänomens ‚Globalisierung‘ verstanden werden (ebd.: 401). Globales Lernen wird hierbei nicht als „Lösung“ von Globalisierungsproblemen verstanden, sondern als ein Ansatz, der sich auf der „Zielebene des Handlungspotentials ausrichte[t]“ (ebd.: 402).

Globales Lernen beinhaltet dabei über die Didaktik des Perspektivwechsels hinaus auch die Befähigung zur Selbstreflexion (Scheunpflug 2017: 13). Der Abbau von Vorurteilen ist eine Grundvoraussetzung, um ein Verständnis von Weltgesellschaft zu erlangen, damit eine Teilhabe und Partizipation an der Weltgesellschaft gefördert werden kann (ebd.: 14). Kenneth Y. Tye hat 1999 eine international vergleichende Erhebung zur „Konzeption und Praxis globalen Lernens in 52 Ländern“ (Adick 2002: 400) durchgeführt. Dabei hat er unter anderem *peace education* als einen Ansatz innerhalb des Globalen Lernens dargestellt (Tye 1999 zit. n. ebd.: 399). Auch das ‚International Institute for Global Education‘ an der

Universität von Toronto, damals geleitet von David Selbey, nannte *peace education* als einen der Schlüsselbereiche des Globalen Lernens (Selby 2000 zit. n. ebd.). Globales Lernen verfolgt ein handlungstheoretisches Paradigma, das vom Individuum ausgeht und auf Selbstkompetenz, Partizipations- und Empathiefähigkeit jedes Einzelnen abzielt und auf die Befähigung zum solidarischen Handeln setzt (Reheis 2016: 36–37). Dieses handlungstheoretische Paradigma ist normativ geprägt und betont „das Erfordernis doppelter Gerechtigkeit. Gemeint ist der Ausgleich innerhalb der jetzt lebenden Generation, also in erster Linie zwischen Nord und Süd, und der Ausgleich zwischen den Generationen, also den gegenwärtig und den zukünftig lebenden Menschen.“ (ebd.)

Diskutiert wird, inwieweit Globales Lernens konkrete Handlungsorientierung gibt. Maria do Mar Castro Varela und Alisha M. B. Heinemann (2016) merken aus postkolonialer Perspektive an, dass dem Ansatz des Globalen Lernens ein neoliberales Verständnis von Globalisierung unterliege. Sie kritisieren, dass dies in Folge in Bildungsinhalten zu einem hegemonialen Narrativ manifestiert werde. Sie fordern stattdessen eine kritische globale Bildung, die das Infragestellen neokolonialer Strukturen beinhaltet, um damit dekoloniale Prozesse anzustoßen.

Sowohl der Bezug zu Gewalt, als auch der Leitwert Gerechtigkeit machen die Perspektive des Globalen Lernens anschlussfähig für Friedensbildung. Denn der Ansatz des Globalen Lernens verfolgt die Annahme, dass mit einer steigenden inter- und intragenerativen Ungleichheit auch die Zunahme von Gewalt steigt. Diese Form von struktureller Gewalt bewertet Reheis (2016) als einen fruchtbaren Nährboden für personale Gewalt. Darüber hinaus versucht der Ansatz des Globalen Lernens die Kompetenz zu abstraktem Denken und abstrakter Solidarität in einer globalisierten Welt in ihrer Adressat\*innengruppe zu stärken (ebd.: 36–37). Da Friedensbildung Frieden als einen Prozess versteht, in dem Gewalt abnimmt und Gerechtigkeit zunimmt, ist der Leitwert Gerechtigkeit auch zentral für die Friedensbildung.

#### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung:**

Für eine weitere Schärfung des Profils von Friedensbildung an Schulen, können Impulse aus dem Ansatz des Globalen Lernens aufgenommen werden, die Individuen stärker zu Selbstreflexion anregen sowie Welt- und Selbstverhältnisse im Kontext von Konflikten im Wechselspiel zwischen regionaler, nationaler und internationaler Ebene verstehbar machen.

## **3.2 Entwicklungspolitische Bildung**

Entwicklungspolitische Bildung ist normativ und verfolgt das Leitbild einer gerechten Welt, einer gerechten Verteilung, beziehungsweise einem gerechten Zugang zu Ressourcen (De Haan 2006: 5). Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Schulen thematisiert demnach die Auswirkungen von Globalisierung, Migrationsbewegungen, Weltwirtschaftskrisen und der Klimakrise. Entwicklungspolitische Bildung macht sich zur Aufgabe globale Zusammenhänge aufzuzeigen und orientiert sich am Leitwert ‚globaler Gerechtigkeit‘. Ausgangspunkt für Entwicklungspolitische Bildung sieht De Haan (2005) in einem ‚Elendsszenario‘ d.h. sie thematisiert ungerechte globale Strukturen, die Auslöser für Armut, Unterdrückung und Ausbeutung sind (ebd.). Das Ziel der Entwicklungspolitischen Bildung ist es demnach, ein Verantwortungsbewusstsein für globale Ungleichheiten zu erzeugen. Diese Perspektive ging jedoch laut De Haan „oftmals einher mit einer Schuldzuweisung in Richtung der großen Industrienationen und dem Erzeugen eines schlechten Gewissens bei den Bürgern dieser Nationen, deren Wohlstand als auf Kosten der Armen basierend angesehen wurde“ (ebd.). Der reiche, globale Norden wurde so „für das Elend im armen Süden [angeprangert]“ (ebd.: 4). Ein solcher Fokus könnte statt der erwünschten Handlungsbefähigung bei den Adressat\*innen Gefühle von Ohnmacht und Überforderung hervorrufen, die den Zielen der Entwicklungspolitischen Bildung nicht dienlich wären. Inzwischen ist der Ansatz der Entwicklungspolitischen Bildung im deutschsprachigen in das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert worden (De Haan 2006: 8).

Aus einer postkolonialen und dekolonialen Perspektive wird der Begriff ‚Entwicklung‘ als eurozentristisch kritisiert, da der Begriff ‚Entwicklung‘ häufig im Einklang mit Zivilisation und Moderne verstanden wird (Quijano 2007). Globale Machtasymmetrien sind ein zentraler Konflikttreiber die häufig kolonialen Ursprüngen entspringen. In vielen Bildungsansätzen werden koloniale Kontinuitäten jedoch nicht betrachtet, weshalb „Armut, Ausbeutung und Unterdrückung“ (De Haan 2006: 6) in den vormals kolonialisierten Teilen der Welt häufig durch Entwicklungsdefizite erklärt werden (El Tayeb 2016: 48). El Tayeb sieht die Konstruktion eines solchen „Entwicklungsdefizits“ als die Legitimierung einer Wertung und Hierarchisierung zwischen den Globalen Norden und dem Globalen Süden (ebd.), wodurch eine

Unterscheidung zwischen einem ‚modernen‘ ‚zivilisierten‘ und ‚entwickelten‘ Westen in Abgrenzung zur ‚vormodernen‘ ‚unterentwickelten‘ und ‚unzivilisierten‘ Peripherie möglich wurde (Said 1981). Postkoloniale Theorien kritisieren folglich den westlichen Überlegenheitsanspruch als koloniales Ordnungsmodell, der (nicht)intendiert in Bildungskonzepten reproduziert werden kann.

In einem weiten Verständnis weist der Leitwert der globalen Gerechtigkeit in der Entwicklungspolitischen Bildung Parallelen zur Friedensbildung auf, die Frieden als einen Prozess versteht, in dem Gerechtigkeit zunimmt. Zudem kann ein ungleicher Zugang zu Ressourcen Gewalt hervorrufen und verstärken, daher ist für Gewaltfreiheit ein gleicher Zugang zu Macht und Ressourcen eine notwendige Bedingung.

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung**

Für eine weitere Schärfung des Profils von Friedensbildung an Schulen können Impulse aus der Entwicklungspolitischen Bildung aufgenommen werden, die einen erweiterten Fokus auf den Zusammenhang globaler Verhältnisse legen. Denn eine gerechte Verteilung sowie ein gerechter Zugang zu Ressourcen, ist ein zentraler Bestandteil für ein Verständnis globaler Konfliktodynamiken. Friedensbildung distanziert sich jedoch aus einem postkolonialen Verständnis heraus von der begrifflichen Verwendung von ‚Entwicklung‘ und befürwortet stattdessen die Begrifflichkeit des ‚Globalen Lernens‘.

## **3.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz BNE) ist derzeit im deutschsprachigen Raum stark vertreten. Die Zusammenführung der Ansätze der Umweltbildung sowie der Entwicklungspolitischen Bildung in Richtung BNE ist in der Übergangsphase teilweise konflikthaft verlaufen. Es gab Bemühungen, die Sichtweisen und Perspektiven der Umweltbildung und der Entwicklungspolitischen Bildung in der Ausgestaltung von BNE zu integrieren und zu berücksichtigen. Dabei sahen sich einige Interessensvertreter\*innen in ihren jeweils eigenen Interessen übergangen (De Haan 2006: 6). So wurde beispielsweise anfänglich kritisiert, BNE weise eine zu starke Betonung auf Umweltfragen auf (ebd.: 8). Darüber hinaus gab es Kritik an Engagierten der Entwicklungspolitischen Bildung, sie schenken in der Formulierung der BNE Ziele der Ökologie zu wenig Beachtung (ebd.).

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist in Deutschland seit 1996 präsent. Sie bezieht sich auf das Aktionsprogramm der Vereinten Nationen, der ‚Agenda 21‘ und hier im Besonderen auf Kapitel 36, das Bezug auf die Bedeutung von Bildung im Prozess der nachhaltigen Entwicklung nimmt. BNE führt im Unterschied zur Umweltbildung weg vom Bedrohungsszenario und grenzt sich im Unterschied zur Entwicklungspolitischen Bildung auch vom Elendsszenario ab (ebd.: 5). Ziel von BNE ist es, Individuen in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken, dabei wird eine kreative Lösungsfindung ins Zentrum gestellt: „Im Kontext von BNE geht es darum, etwas über kreative Lösungen zu lernen, die eine ökonomische Prosperität und den Schutz von Natur zugleich ermöglichen; es geht um das Wissen für die Entwicklung innovativer, Ressourcen schonender Techniken, um Kenntnisse über neue Formen der Politik, bei der bürgergesellschaftliches Engagement einen hohen Stellenwert erhält; es geht um das Nachdenken über neue Lebensstile, in denen sich Wohlbefinden, Zufriedenheit und Rücksichtnahme auf die Natur und auf andere Menschen zusammenbringen lassen; es geht um die Übernahme der Perspektiven Anderer aus anderen Ländern, um Initiativen zum fairen Handel und neue Formen weltweiter Kooperation. Dies alles mit dem Ziel, durch Bildung und Erziehung handlungsfähig zu werden für eine weltweit gerechtere Verteilung von Lebenschancen unter Berücksichtigung ökologischer Kriterien“ (ebd.: 4). Im Ansatz verfolgt BNE dabei das Konzept der Gestaltungscompetenz: „Mit Gestaltungscompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nichtnachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (ebd.: 5). Dabei ist die Gestaltungscompetenz in „Teilkompetenzen weiter ausdifferenziert, so dass eine anwendungsnahe Beschreibung der Ziele von BNE vorliegt, die in Bezug auf die Auswahl von Inhalten, die Formulierung von Aufgaben und die Überprüfung des Gelernten aussagekräftig ist“ (ebd.: 6).

BNE wird als ein integratives Konzept verstanden, das soziokulturelle, ökonomische sowie ökologische Dimensionen gemeinsam betrachtet und in Verbindung setzt mit globalen, regionalen und lokalen Prozessen, Dynamiken und Strukturen. Dabei basiert BNE auf einer Zeitperspektive, die langfristig orientiert ist, keinen festen Fixpunkt definiert und darüber hinaus „die Gegenwart von der Zukunft her denkt“ (BNE BW 2021). Folglich umfasst das Konzept von BNE den Einbezug von intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit sowie Gendergerechtigkeit (ebd.). BNE ist dabei nicht auf eine anthropozentrische Perspektive verengt, sondern nimmt alle Lebewesen und Lebensräume in den Blick. BNE versteht sich als „eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die Lerninhalte und Lernergebnisse, Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt“ (ebd.). Die Dimensionen des Konzeptes der Bildung für nachhaltige Entwicklung umfassen Lerninhalte; Pädagogik und Lernumgebung; Lernergebnisse sowie eine gesellschaftliche Transformation (ebd.).

De Haan merkt an, dass BNE bislang nicht in allen formellen Bildungsbereichen ausgeglichen positioniert ist (De Haan 2006: 7). Zudem fordert er, dass auch die Friedenspädagogik Expertise für BNE bietet, „die integriert werden muss“ (ebd.: 8). Darüber hinaus problematisiert De Haan das breite Verständnis von Nachhaltigkeit, da es eine fehlende Operationalisierung mit sich bringe: „Nachhaltige Entwicklung wird damit einerseits zu einem Lernfeld deklariert, andererseits aber wird alles, was einer Entwicklung im positiven Sinne entgegensteht oder für die Zukunft als sinnvoll erscheint, unter der BNE subsumiert. Es scheint – und wird manchmal sogar formuliert – als solle man aus der BNE heraus generell die Qualität der Bildungssysteme beurteilen, über BNE die Armut bekämpfen, die Alphabetisierung vorantreiben, die Gleichheit der Geschlechter durchsetzen. So sinnvoll all diese Initiativen sind, so sehr überfrachtet man die BNE mit solchen Ansprüchen. Zudem gerät das Verständnis von BNE diffus, und man macht sich auch unglaublich, wenn ein so schmales Lern- und Handlungsfeld wie BNE all diese Aufgaben (mit) schultern soll“ (ebd.: 7).

Schnittstellen zwischen Friedensbildung und BNE liegen in dem Ansatz, Empathiefähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein sowie das Erkennen von räumlichen und zeitlichen Zusammenhängen zu stärken. Zudem ist die lösungsorientierte Herangehensweise eine gemeinsame Schnittmenge zwischen Friedensbildung und BNE. Friedensbildung versteht Konflikte als Chance für positiven Wandel, Veränderung und Wachstum. Durch diese Perspektive werden daher nicht Elend und Bedrohung Fokus der Thematisierung von Konflikt, Gewalt und Krieg. Vielmehr lenkt Friedensbildung die Perspektive auf kreative Ansätze von Konflikttransformation. Der häufig zitierte Leitspruch der BNE ‚global denken, lokal handeln‘ kann auch einen Transfer zur Friedensbildung bieten, da ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und eine Stärkung von Friedensfähigkeiten auf lokaler Ebene auch Auswirkungen auf anderen Ebenen erzielen kann. „Zwar wird in der Bildung für nachhaltige Entwicklung das friedenspädagogische Anliegen nicht explizit formuliert, aber der Zusammenhang liegt auf der Hand: Je mehr Menschen heute, morgen oder übermorgen nicht genug zum Leben haben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Konflikte um die Grundlagen des Lebens eskalieren“ (Overwien/ Rode 2013; Reheis 2014 zit. n. Reheis 2016: 37–38). Für die Friedensbildung bedeutet das innerhalb ihrer Adressat\*innengruppen „die Motivation und die Fähigkeit zu fördern, an der Suche nach diesen Wegen und Schritten teilzunehmen“ (Reheis 2016: 37-38).

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung**

Für eine weitere Schärfung des Profils von Friedensbildung an Schulen können Impulse aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgenommen werden, die Gegenwartsanalysen von Konflikten stärker mit einem Bezug zu Zukunft ausrichten. Die ‚Gegenwart von der Zukunft her zu denken‘, würde für die Ausrichtung der Friedensbildung bedeuten, schon jetzt potentielle, zukünftige Konflikttreiber zu identifizieren und konstruktive Wege der Bearbeitung für Zukunftsfragen im Bildungssystem zu integrieren. Dies könnte Einfluss auf den zukünftigen Konfliktverlauf ausüben und somit den Effekt einer Konfliktprävention erzielen. Friedensbildung könnte durch den Einbezug eines intragenerationalen Gerechtigkeitsverständnisses, wie es in der BNE etabliert ist, das Zusammenspiel von ökologischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen stärker in den Blick nehmen. Somit könnten daraus resultierende wechselseitige Abhängigkeiten in Bezug auf Konfliktursachen und zukünftige Konfliktdynamiken fokussiert werden.

## 3.4 Umweltbildung

Seit den 1970ern dreht sich der deutsche gesellschaftliche und politische Diskurs um endliche Ressourcen. Die Verknappung natürlicher Ressourcen und Schäden an Natur und Umwelt, wie beispielsweise durch Umweltvergiftungen und ein flächendeckendes Artensterben, werden zunehmend artikuliert. Das Überleben der Menschheit wird als in Gefahr betrachtet. Die ökologische Krise wird offensichtlicher. Ausgangspunkt der daraus entstandenen Umweltbildung ist ein „Bedrohungsszenario“ ausgehend von Umweltzerstörung sowie das zunehmend omniprésente Narrativ einer „ökologischen Katastrophe“ in dem konkrete Untergangsszenarien beschrieben werden (De Haan 2006: 5). Zu Beginn weist die Strömung der Umweltbildung eine hohe Begriffsvielfalt auf, gebräuchlich waren Begriffe wie zum Beispiel ‚Umwelterziehung‘ (siehe Deutscher Bundestag Rat von Sachverständigen für Umweltfragen 1994: 165) oder auch ‚ökologisches Lernen‘ sowie ‚Umweltlernen‘. Die verschiedenen Begriffe lassen „sich unter dem Titel ‚Umweltbildung‘ zusammenfassen“ (De Haan 2006: 5). Ziel von Umweltbildung ist es, den Schutz der Umwelt und Natur in Bildungsinhalten zu verankern.

Verschiedene nationale, supranationale und internationale Beschlüsse wirken auf die Etablierung der Umweltbildung im deutschsprachigen Raum ein. 1971 hat das Umweltprogramm der Bundesregierung explizit „erzieherische Maßnahmen zum Umweltschutz begründet und verlangt“ (Deutscher Bundestag Rat von Sachverständigen für Umweltfragen 1994: 165). Die UNESCO Konferenz in Tiflis übte 1977 einen zentralen Einfluss auf das Verständnis von Umwelterziehung aus (ebd.). In einer ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) zu ‚Umwelt und Unterricht‘ wurde drei Jahre später die Bedeutung einer schulischen Umwelterziehung adressiert (ebd.). Darüber hinaus verabschiedete die UNESCO-Konferenz 1987 in Moskau „einen Internationalen Aktionsplan für Umwelterziehung in den neunziger Jahren“ (ebd.). Der Bundestag hat sich durch die Arbeit der Enquête-Kommissionen ‚Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000, 1990‘ und ‚Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre‘ mit der Ausgestaltung und den Zielen von Umweltbildung auseinandergesetzt. Davon ausgehend wurden Maßnahmenkataloge erstellt (ebd.). Auf europäischer Ebene befasste „sich der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft mit der Umweltbildung“ (ebd.).

Das ‚Umweltgutachten von 1994 – für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung‘ plädierte dafür, das Leitbild einer umweltgerechten Entwicklung zu etablieren. Der Umweltrat adressierte somit die „Notwendigkeit, verstärkt Strategien der Umsetzung von Umweltbildung in den einzelnen Bereichen zu entwickeln, die die verschiedenen Initiativen, Programme und Beschlüsse auch erfolgreich realisieren, damit sie nicht in Konkurrenz zu anderen politischen Zielen, Programmen oder Beschlüssen auf der Strecke bleiben“ (ebd.: 165–166). Allen Erklärungen gemeinsam ist die Sorge um die Umwelt, zudem wird Umweltbildung als ein Teil der Umweltpolitik verstanden (ebd.).

De Haan (2006: 5) argumentiert, dass der Umweltbildung ein Bedrohungsszenario für die Menschheit zugrunde liege, das in der Adressat\*innengruppe Hilflosigkeit auslösen könne. Zur Diskussion wird deshalb gestellt, inwieweit Umweltbildung das Gefühl von Ohnmacht und Überforderungen hervorrufe und somit das Gefühl von Gestaltungsmöglichkeiten hemmen könnte (ebd.).

Da Umweltbildung vorrangig die Umweltzerstörung als Gefahr für den Menschen versteht und damit einhergehend einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt und den natürlichen Ressourcen vermittelt, sind die Schnittstellen zu Friedensbildung auf den ersten Blick gering. Jedoch sind Gemeinsamkeiten in dem Leitbild einer umweltgerechten Entwicklung unter der Annahme vorhanden, dass eine fehlende Umweltgerechtigkeit einen Konfliktgegenstand aus anthropozentrischer Perspektive aufweisen kann. Ein Mangel an Umweltgerechtigkeit kann Konflikttreiber für eine ungerechte Ressourcenverteilung werden. Zudem kann ein ungleicher Zugang zu Ressourcen Gewalt hervorrufen und verstärken. In einem weiten Verständnis ist das Leitbild einer umweltgerechten Entwicklung daher eine Grundlage für die Leitwerte von Gewaltfreiheit und Frieden, die der Friedensbildung zugrunde liegen.

Inzwischen ist Umweltbildung im deutschsprachigen Raum jedoch zunehmend von Bildung für nachhaltige Entwicklung abgelöst worden.

### Schlussfolgerung für die Friedensbildung

Friedensbildung an Schulen kann Impulse aus der Umweltbildung aufnehmen, die den Fokus auf Wechselwirkungen zwischen Umweltzerstörung und Konflikten stärken. Die Kernthemen Krieg, Gewalt, Konflikt und Frieden sollten demnach in Zeiten der Klimakrise auch um die Wechselwirkungen mit der Umwelt erweitert werden, und über ein anthropozentrisches Verständnis von Frieden hinausgehen, das auch Frieden mit der Natur einschließt.

# 4 Menschenrechtsbildung und Interreligiöse Bildung

## 4.1 Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung verfolgt die Leitwerte ‚Menschenwürde‘ und ‚Gleichheit‘. Sie hat zum Ziel, grundlegende menschenrechtliche Normen zu vermitteln, damit Adressat\*innengruppen diese internalisieren und die Leitwerte Gleichheit und Menschenwürde als handlungsleitend anerkennen (Steenkamp 2016: 77). Für die Wahrung und den Schutz der Menschenrechte bedarf es pädagogischen Handelns, weshalb in Artikel 26 Absatz 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 ein eigenes Recht auf Menschenrechtsbildung festgeschrieben ist (Benedekt 2017). Menschenrechte weisen durch ihre normativen und rechtlichen Bezugsgrößen einen „Doppelcharakter“ auf (Forum Menschenrechte e.V. 2006: 7), wodurch sowohl staatliches als auch individuelles Handeln in den Fokus rückt. „Menschenrechtsbezogene Bildungsarbeit ist hierbei ein wichtiges und notwendiges Instrument für die Förderung und Verwirklichung von Menschenrechten“ (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum, hat das ‚Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung‘ in den 1990er Jahren die Entwicklung einer eigenen Didaktik der Menschenrechtsbildung gefordert. Ausgehend von dieser Forderung, formulierte Weinbrenner (Weinbrenner 1998: 23 zit. n. Steenkamp 2016: 84) eine Ausdifferenzierung zwischen normativer und empirischer Handlungsebene, um daraus ableitend konkrete Ziele zur Handlungsorientierung der Menschenrechtsbildung zu benennen (ebd.). Am Lernort Schule kann „im Sinne der Menschenrechte Orientierung vermittelt, kritische Beurteilung ermöglicht und gesellschaftliches Engagement gefördert werden“ (Forum Menschenrechte e.V. 2006: 7). In den Folgejahren hat sich die Didaktik der Menschenrechtsbildung weiterentwickelt (vgl. Dangl/Lindner 2020; DIM 2015; Fritzsche et al. 2017).

Auf einer rationalen, wissensvermittelnden Ebene, fokussiert Menschenrechtsbildung die Ursachen, Auswirkungen und Folgen von Menschenrechtsverletzungen weltweit, indem sie beispielsweise durch eine historische Einordnung kontextualisiert werden. „Demokratie und Menschenrechte [sind] [...] eng miteinander verbunden“ (Rinaldi 2018: 54). Menschenrechtsbildung geht jedoch „über die Demokratiepädagogik hinaus, denn sie fokussiert auch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte“ (Reitz/Rudolf 2014:19 zit. n. Steenkamp 2016: 74). Menschenrechtsbildung verfolgt das Ziel, den Fokus über die nationale Perspektive hinaus auszuweiten, um „die Erfordernisse und Verpflichtungen mit einzubeziehen, die sich aus dem internationalen Menschenrechtssystem ergeben“ (Forum Menschenrechte e.V. 2006: 7–8). Daher gilt es in Deutschland, „die Diskussionen aus anderen Ländern aufzugreifen sowie die Impulse und Forderungen der Vereinten Nationen und des Europarats in die nationale Entscheidungsfindung einzuspeisen“ (ebd.: 8). Eine auf die Menschenrechte gestützte Bildung will „Akzeptanz für die unveräußerlichen Prinzipien einer freiheitlichen Gesellschaft“ stärken (ebd.). Die Menschenrechtsbildung verfolgt dabei drei miteinander verbundene Ziele:

- „eigene Menschenrechte kennen und einfordern können,
- die Menschenrechte anderer kennen und für ihre Wahrung eintreten,
- die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anerkennen und handlungsleitend werden lassen“ (Lenhart 2004: 41).

Aus der Praxis gibt es Stimmen, dass der Begriff der Menschenrechte für eine didaktische Übermittlung abstrakt und teilweise verrechtlicht wirke (Lohrentsheit 2007). Darüber hinaus gibt es einen Diskurs um die Auslegung allgemeingültiger Menschenrechte als universal geltend, die aus post- und dekolonialer Perspektive ein eurozentristisches Verständnis von Menschenrechten aufweist. Zudem benennt Kaiser (2002) Praxisprobleme der Menschenrechtsbildung, wenn Kinderrechte nicht ausreichend berücksichtigt werden. Kinderrechte zu stärken impliziert, immer die besten Interessen der Kinder im Blick zu behalten. Dabei sollte der Blick sowohl auf das einzelne Kind (Individuum) gerichtet werden, wie auch die gesamtgesellschaftlichen Implikationen auf Kinder als gesellschaftliche Teilgruppe. Denn wenn Kinder nicht als Rechts- und Lernsubjekte anerkannt und gesehen werden, hemme dies auch die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern, so Kaiser (2002). Eine Ursache für fehlende Partizipationsmöglichkeiten könnte laut Liebel (2017) ein zugrundeliegendes eurozentristisches Weltbild von Kindheiten sein, in dem Kinder nicht als handelnde Subjekte gesehen werden. Kaiser fordert daher, dass Kinder „ein originäres Recht auf Selbstbestimmung“ haben (Kaiser 2022: 7). Wenn Kinder als Rechts- und

Lernsubjektive gesehen werden, bedeutet dies „ihre gesamten personalen Kräfte, Motive, Verhaltens- und Denkweisen ernst zu nehmen und sie nicht nur in Bezug auf die von den Lehrkräften gewünschten kognitiven Inhalte herabgesetzt zu betrachten“ (ebd.). Nur so könne laut Kaiser eine umfassende Bildung aller Menschen umgesetzt werden, und „die Entfaltung von Menschenrechten im Raum von Schule und Bildung“ möglich werden (ebd.).

Schnittstellen zwischen Friedensbildung und Menschenrechtsbildung lassen sich im Aktionsplan des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung finden. Dort wird festgehalten, dass „Menschenrechtsbildung, unter anderem der Förderung des Friedens [...] beitragen soll“ (G.A., 2005 Absatz 3 zit. n. Rinaldi 2018: 51).

Das Konzept der strukturellen Gewalt von Johan Galtung ist eng mit einigen Artikeln der Menschenrechtscharta verknüpft, wie beispielsweise Artikel 2: Freiheit von Diskriminierung; Artikel 7: Recht auf Gleichheit vor dem Gesetz; Artikel 26 Recht auf Bildung; Artikel 27 Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinschaft. Darüber hinaus wird auch die Abwesenheit von kultureller Gewalt im Verständnis von Galtung adressiert, zum Beispiel in Artikel 18: Recht auf Gedanken-, Gewissens-, und Religionsfreiheit, um nur beispielhaft ein paar der Artikel zu nennen (UN Menschenrechtscharta 1948).

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung:**

Friedensbildung und Menschenrechtsbildung an Schulen hängen eng zusammen. Der Dreiklang aus Bildung über, für und durch Menschenrechte findet sich auch in der Friedensbildung wieder. Im Schulkontext ist vor allem die UN-Kinderrechtskonvention (als völkerrechtlich bindende und ratifizierte Menschenrechtskonvention) bedeutend, die Kindern<sup>3</sup> gleichermaßen Schutz-, Beteiligungs- und Befähigungsrechte garantiert. In der 1992 in Deutschland ratifizierten Menschenrechtskonvention für Kinder werden drei kinderrechtliche Säulen: Befähigung, Schutz und Partizipation festgeschrieben. Zudem wird in Artikel 12 spezifisch die Berücksichtigung des Kinderwillens hervorgehoben. Daraus folgt für die Ausgestaltung von Friedensbildung im formalen Schulsystem, dass den Perspektiven von Kindern Raum gegeben wird und sie an Prozessen sinnvoll beteiligt werden. Friedensbildung kann hier Dialogräume für altersgerechte Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule schaffen, um Partizipation zu stärken, damit Schüler\*innen ihre Ideen und Bedürfnisse einbringen. Partizipation ist jedoch potentiell eng verbunden mit aufkommenden (Interessens- und Rollen-)Konflikten. Hier einen konstruktiven Umgang mit aufkommenden Konflikten zu finden, und gleichzeitig altersgerechte Partizipation zu ermöglichen, die fordert- aber nicht überfordert und dabei den Schutz von Kindern und Jugendlichen im Blick behält, ist Aufgabe der Friedensbildung.

## **4.2 Interreligiöse Bildung**

Religionen spielen in vielen Konfliktsituationen eine wichtige Rolle. Jede Religion kann entweder positiv oder negativ auf Konflikte wirken, je nach dem Inhalt der religiösen Lehre, ihrer Auslegung und ihrem Verständnis sowie ihrer Anwendung im realen Leben (Köylü 2004: 61). Die historische Vermeidung von Religion in Entwicklungsprozessen scheint inzwischen laut Bueno de Faria (2019) einem Paradigmenwechsel zu folgen, da die UN und viele Regierungen zunehmend den Beitrag religiöser Würdenträger\*innen und Organisationen in politischen Prozessen wie der 2030-Agenda benennen. Demnach kann Religion sowohl eine positive als auch eine negative Rolle in der Stärkung von Frieden und Sicherheit, nachhaltiger Entwicklung und Menschenrechten spielen. Laut Bueno de Faria (2019) sollten religiöse Organisationen ihre Arbeit für eine transformative und nachhaltige Entwicklung an der 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung und an der Erreichung der SDGs ausrichten (ebd.: 25). Die Schnittstelle zwischen Religion und Friedensförderung gewinnt zunehmend an Aufmerksamkeit; so werden im Bildungsdiskurs interreligiöse Orientierungsleistungen und Einstellungen für ein friedliches Zusammenleben diskutiert (Schweitzer et al. 2017). In deutschen Bildungsplänen sind interreligiöse Themen fest verankert. Der Religionsunterricht an Schulen soll zu einem Aufbau interreligiöser Kompetenz beitragen (ebd.). Die goldene Regel wird häufig als ein gemeinsames Merkmal der Weltreligionen identifiziert, auf der gemeinsame Wertebildung aufbauen kann. Die goldene Regel beruht auf der Reziprozität menschlichen Handelns und beinhaltet umgangssprachlich die Formulierung: ‚Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst‘. Interreligiöse Bildung verfolgt das Ziel, Synergien zwischen Werteerziehung, Glaube und Spiritualität zu nutzen, um an der Gestaltung einer Welt mitzuwirken, die auf sozialer Gerechtigkeit und Würde basiert (Bueno de Faria 2019). Wertebildende Fächer wie der Religionsunterricht, stehen laut Naurath in der Verantwortung, im „Kontext der religiösen und weltanschaulichen Pluralisierung als Möglichkeit der

<sup>3</sup> Laut der UN-Kinderrechtskonvention fallen unter dem Begriff „Kinder“ Menschen bis zu einem Alter von 18 Jahren.

Information, Reflexion und Mediation“ zu fungieren (Naurath 2018: 8). Lähnemann sieht in Interreligiöser Bildung ein großes Potential in der Einübung eines Perspektivenwechsel (Lähnemann 2015: 86), der für Versöhnung eine bedeutende Rolle spielen kann. Die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel ist auch relevant für einen konstruktiven Konfliktumgang sowie eine gelingende Konflikttransformation. Lähnemann ist der Auffassung, dass Religionen eine bedeutende Aufgabe in der Versöhnungsarbeit zukommen, da in vielen Religionen der Zusammenhang von Sünde, Schuld und Vergebung thematisiert werde. Religionen sei es deshalb aufgetragen, das Leid der anderen zu dem ihren zu machen, und zu einer gelingenden Konfliktaustragung beizutragen (ebd.: 89).

Naurath plädiert für eine Erweiterung religiöser Bildungsinhalte um eine friedenspädagogische Perspektive, (Naurath 2018: 9). Die Förderung von Mitgefühl und Empathiefähigkeit identifiziert Naurath als Schnittstellen zwischen friedenspädagogischen Ziele und religiöser Bildung (ebd.: 8), da ihrer Ansicht nach Einfühlungsvermögen und Mitgefühl zentral sind für eine gelingende Gewaltreduzierung. Ein subjektorientierter Religionsunterricht könne Anknüpfungspunkte zu einer emotionalen Bildung ziehen und eine sozio-emotionale Entwicklung fördern, die Gewaltfreiheit stärke (ebd.). Demnach könne der Religionsunterricht eine Sensibilisierung und Bewusstmachung der eigenen Gefühle fördern (ebd.). Laut Naurath kann religiöse Bildung Schüler\*innen eine Orientierung geben, ihre eigene Deutungen finden zu können, indem sie gemeinsam mit Wegbegleiter\*innen Diskurse führen, um somit „dialogbereit – und – fähig zu werden“ (ebd.). „Zielpunkt ist die Begegnung, das Kennen- und Verstehenlernen unterschiedlicher konfessioneller, religiöser oder weltanschaulicher Einstellungen“ (ebd.). Weitergehend erachtet Naurath es für sinnvoll „für jede Religion Friedenspotenziale in der jeweiligen Schrift, in der Tradition und im Glaubensleben in theologischer und ethischer Hinsicht auszumachen, zu verdeutlichen und im Kontext religiöser Bildungsprozesse zu lehren“ (ebd.: 10). Zentral ist hierbei die Förderung von Differenzsensibilität und Pluralismusfähigkeit (ebd.). Dies ist besonders für einen konstruktiven interreligiösen Dialog von zentraler Bedeutung, damit Vorurteile und Feindbilder abgebaut werden können (ebd.). Wertebildung durch Religionsunterricht kann dem allgemeinen Bildungsauftrag entsprechen, wenn Toleranz und Friedensfähigkeit gefördert werden (ebd.: 8). Naurath ist der Auffassung: „wo den Schülern und Schülerinnen kein Raum geschaffen wird, um ihre alltags- und lebensbezogenen Fragen auf der Basis ihres Glaubens zu formulieren, zu diskutieren und damit zu einer eigenen Position zu finden, droht Gefahr, von fundamentalistischen Einflüssen jeglicher Art vereinnahmt zu werden. Nicht selten können sich so Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen verfestigen und in Gewaltbereitschaft umschlagen. Demgegenüber kann das schulische Angebot eines wissenschaftsorientierten und im Rahmen des Grundgesetzes verankerten Angebots von Religion als Gewaltprävention gelten“ (ebd.: 9).

Interreligiöse Bildung steht in der Diskussion, dass sie nicht alle Religionen gleichermaßen berücksichtigt und religiöse Glaubensrichtungen außerhalb der fünf Weltreligionen mitunter nicht ausreichend repräsentiert werden. Aus postkolonialer Perspektive wird die Darstellung der monotheistischen, abrahamitischen Religion als ‚friedlich‘ in Frage gestellt, da beispielsweise die Kirche ein wichtiger Akteur in der Kolonialzeit war und für eine flächendeckende Missionierungsarbeit im Globalen Süden verantwortlich ist. Zudem gibt es große Herausforderungen, wenn Bildungsinhalte auf einzelnen Suren, Versen oder Mizwots aufbauen und diese unterschiedlich interpretiert werden können und somit ein Instrumentalisierungspotential bilden. Nicht zuletzt kann der Einfluss von religiösen Institutionen in der Gestaltung von Bildungsplänen, wenn sie macht- und interessensgeleitet sind, Konflikte erzeugen. Die zugrundeliegenden Interessen und die dahinterliegenden Ziele werden nicht immer transparent offengelegt. Konfliktpotential hat hierbei die Verletzung des religionsverfassungsrechtlichen Modells des Laizismus, dem eine strikte Trennung von Religion und Staat zugrunde liegt. Darüber hinaus wird kontrovers diskutiert, wie Atheist\*innen oder nicht-religiöse Menschen hier in ihren Bedürfnissen ausreichend berücksichtigt werden.

Friedensbildung fördert „konstruktive Formen der Auseinandersetzung mit den zwischenmenschlichen Konflikt- und Gewaltpotentialen, um somit „einen Beitrag zur Friedensfähigkeit von Menschen und Gruppen zu leisten“ (Jäger 2014: 9), weshalb Synergien zwischen (Inter)religiöser Bildung und Friedensbildung von Relevanz sind, da die Instrumentalisierung von Religion ein zentraler Konfliktgegenstand und ein Konflikttreiber sein kann.

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung**

Friedensbildung an Schulen kann die goldene Regel aus der interreligiösen Bildung als Orientierung für einen gewaltfreien Konfliktumgang nutzen. Die goldene Regel ist in verschiedenen Glaubensausrichtungen bekannt und könnte somit in der Friedensbildung als Anknüpfungspunkt in interkulturellen und diversen Klassenräumen dienen. Das Manual „Peace

Education meets Religion“<sup>4</sup> bietet Anregungen für die Verknüpfung von Religion und Friedensbildung und könnte kontextspezifisch für den Religionsunterricht an Schulen angepasst werden.

## 5 Global Citizen Education

Der Begriff ‚Global Citizenship‘ umfasst ethische und moralische Ziele wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, die im Zuge der fortschreitenden Globalisierung ins Zentrum gestellt werden. Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff seit den 1990ern etabliert (Wintersteiner et al. 2014: 31 zit.n. Maurič 2016: 31). Auch der Europarat verwendet den Begriff ‚Global Education‘ und betont damit die globale Dimension von Education for Citizenship (GCE) (Maastricht Global Education Declaration 2002 zit. n. ebd.: 25). GCE ist „eng mit den Menschenrechten verknüpft, sie vermittelt Werte wie Respekt, Vielfalt, Toleranz und Solidarität“ (UNESCO 2015 zit. n. Akkari/Maleq 2020: 3, eigene Übersetzung), daher lassen sich Parallelen zum Ansatz und zu den Zielen der Menschenrechtsbildung ziehen. Global Citizenship Education versucht jedoch eine stärkere Beachtung globaler Dimensionen zu erreichen (Andreotti 2006).

Auf dem internationalen Kongress ‚On Peace in the Minds of Men‘ 1989 wurde GCE das erste Mal vorgestellt (Akkari/Maleq 2020: 4). Seitdem wurde Global Citizenship Education auf internationaler Ebene in verschiedenen Kongressen und Initiativen vorangetrieben. Das Konzept wurde von UNO und UNESCO übernommen und ist daher eng mit Agenda und Zielen dieser Internationalen Organisationen verknüpft, vordergründig mit den Grundprinzipien der UNESCO<sup>5</sup>: Frieden, Menschenrechte und Gleichheit (ebd.). 2012 ist daraus die ‚Global Education First Initiative‘ hervorgegangen, die als Paradigmenwechsel galt, da Bildung als ein globales Ziel definiert wurde. Das Ziel dahinter ist es, Lernende in die Lage zu versetzen, globale Probleme zu verstehen und sie darüber hinaus zu befähigen, aktiv zu werden, und Handlungsorientierung zu stärken. Der damalige UN-Generalsekretär Ban Ki-moon wies in der Global Education First Initiative darauf hin, die formulierten Millenniumsziele für Globale Bildung umzusetzen. Hierbei wurde konkret auf die Rolle von Lehrkräften sowie deren Bedeutung hingewiesen: „Lehrkräfte müssen als Vorbilder für gute Staatsbürger\*innenschaft dienen“ (Global Education First Initiative 2012: 27, eigene Übersetzung, zit. n. Akkari/Maleq 2020). Ein Jahr später, im Jahr 2013, gab es in Bangkok ein internationales Forum zu ‚Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century‘. 2015 fand ein zweites UNESCO Forum zu ‚Global Citizenship Education‘ mit dem Vorhaben statt, die Millenniumsentwicklungsziele umzusetzen und weitere Meilensteine für eine weltweite Bildung nach 2015 zu verankern. Hierbei nahm die UNESCO eine Neuakzentuierung vor, da fortan nicht mehr nur internationale Problemlagen adressiert wurden, sondern auch innerstaatliche Probleme wie Rassismus und Intoleranz sowie transnationale Machtungleichgewichte zwischen Globalem Norden und Süden. „Ausgangspunkt ist nun nicht mehr die Welt der Einzelstaaten mit dem jeweilig eigenen Staat als Mittelpunkt, sondern die Weltgesellschaft und die globale Dimension“ (Wintersteiner 2016: 50). Zentraler Referenzpunkt für die Global Citizenship Education ist das Ziel 4 der insgesamt 17 politischen Zielsetzungen für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (engl. Sustainable Development Goals, kurz: SDGs) (Akkari/Maleq 2020: 5). Ziel 4 beinhaltet eine inklusive, gleichwertige und hochwertige Bildung und die Förderung von Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen für alle. Dadurch ist GCE „plötzlich ein starker politischer Fokus in internationalen Agenden geworden, insbesondere in der 2030 Agenda für nachhaltige Entwicklung, die auf dem Gipfel für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen im September 2015 verabschiedet wurde. Das vielversprechende Ziel, Lernende zu befähigen, auf globale Probleme zu reagieren, lenkt die Aufmerksamkeit auf die dringende Notwendigkeit, globale Bürger\*innen zu fördern und dadurch friedlichere, integrativere und nachhaltigere Gesellschaften zu unterstützen“ (ebd.: 3, eigene Übersetzung).

Global Citizenship Education steht in der Diskussion, inwieweit es ein westliches, hegemoniales Bildungskonzept repräsentiert, das auf internationaler Ebene implementiert wurde, um den gegenwärtigen in der Pädagogik vorherrschenden Neoliberalismus zu zementieren (Torres 2015 zit. n. Wintersteiner 2016: 55). Es wurde eine begriffliche

<sup>4</sup> Das Manual bietet eine Sammlung von 18 grundlegenden und vertiefenden friedenspädagogischen Methoden zur Anwendung in und zwischen Religionsgemeinschaften auf der ganzen Welt. Eine kritisch-konstruktive Reflexion in 8 Punkten zum Thema sowie ein Leitfaden für Multiplikator\*innen ergänzen die Methodensammlung. <https://berghof-foundation.org/library/peace-education-meets-religion-manual>

<sup>5</sup> In Deutschland: Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur; in Österreich und der Schweiz: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur

Unterscheidung von „soft“ und „critical“ Global Citizenship Education eingeführt, die in ihrer Konnotation unterschiedliche Ausrichtungen aufweist, „je nachdem, ob eine Einstellung vorherrscht, die diese Disparitäten als ‚Mangel an Entwicklung und an Ressourcen‘ interpretiert oder als Ausdruck, ungerechter Machtstrukturen“ (Andreotti 2006: 46ff. zit. n. ebd.: 56). Darüber hinaus liegt im Ansatz von GCE „die Schwierigkeit im Fehlen eines gemeinsamen internationalen Verständnisses des Begriffs (Akkari/Maleq 2020: 5, eigene Übersetzung). Aus postkolonialer Perspektive wird angemerkt, dass Stimmen des Globalen Südens nicht ausreichend berücksichtigt und in GCE unterrepräsentiert seien. Darüber hinaus ist GCE „ein umstrittenes Konzept und unterliegt vielfältigen Interpretationen“ (ebd.: 3, eigene Übersetzung), da die Konstruktion und ihre Praxis von Staatsbürger\*innenschaft eng mit dem nationalen Kontext und ihren nationalstaatlichen Regularien verwoben ist. Daher wäre eine Anpassung an lokale, regionale, nationale und globale Dimensionen von Bürger\*innenschaft bedeutend. Die Umsetzung in diversen nationalen Bildungspolitiken ist jedoch sehr komplex und herausfordernd. Denn hier kollidieren kosmopolitische Identitätskonzepte einer globalen Gesellschaft mit verrechtlichten globalen Strukturen von nationaler Staatsbürger\*innenschaft. So besteht die zentrale Herausforderung nach Akkari und Maleq darin, „binäre Konzeptionen von nationaler und globaler Staatsbürger\*innenschaft zu überwinden und die Kluft zwischen ihnen zu überbrücken [...] denn bislang bleiben Nationalstaaten die Hauptakteur\*innen“ und bilden daher einen zentralen Referenzpunkt in der Ausrichtung der Global Citizenship Education (ebd.: 8, eigene Übersetzung).

Da sich die GCE als ein holistischer Ansatz versteht, der verschiedene Disziplinen vereint, gibt es auch zentrale Anknüpfungen für Friedensbildung, welche im globalen Diskurs als Peace Education bekannt ist. Zentrale Schnittstelle zwischen GCE und Peace Education ist ihre globale Perspektive, da GCE ein Bildungskonzept ist, „das nicht mehr nur für Politische Bildung, Demokratieerziehung, Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung und interkulturelle Verständigung eintritt, sondern dies mit einer globalen Perspektive, d.h. mit einem Bewusstsein für globale Zusammenhänge tut“ (Wintersteiner et al. 2015: 6 zit. n. ebd.: 4, eigene Übersetzung). Ein Leitwert ist die Förderung sozialer Gerechtigkeit, was auch zentraler Bezugspunkt in der Friedensbildung ist. Sowohl GCE als auch Friedensbildung, teilen die Auffassung, dass Schulen eine zentrale Aufgabe haben, Lernende zu verantwortungsvollen und aktiven Weltbürger\*innen zu befähigen (ebd.: 3). So enthalten beispielsweise Global Citizenship Education Programme „zumeist auch explizit friedenspädagogische Schwerpunkte und Inhalte“ (Wintersteiner 2016: 47).

Global Citizenship Education und Friedensbildung liegt ein kosmopolitisches Weltbild zugrunde, denn „Frieden muss zwar überall im Kleinen hergestellt werden [...], dauerhaft (kann er) jedoch nur als Weltfrieden gesichert werden“ (ebd.: 48). Für die globale Etablierung einer ‚Kultur des Friedens‘ ist die „Entwicklung eines politischen Verständnisses für das Globale unerlässlich, das die beiden Pole ‚Welteinheit‘ (unter Vernachlässigung der realen Widersprüche) versus ‚Fokus auf Dominanz der Mächtigen‘ (unter Vernachlässigung der vorgeordneten Welteinheit) hinter sich lässt“ (ebd.: 47). Vielmehr geht es um eine „komplexe Neuerfindung“ des Weltbürger\*innentums (ebd.). Die Friedensbildung wiederum legt in ihrer Ausrichtung einen Fokus auf die Erscheinungsformen von Gewalt und formuliert eine Kritik an „an allen Formen von Gewalt“ (ebd.: 48), was für eine gelingende Konflikttransformation essentiell ist. In der Maastricht Global Education Declaration (2002) wird beschrieben, dass GCE und Friedensbildung das Fundament für eine transformative Bildung bilden. Wintersteiner (2016: 56-57) fordert, die Synergien zwischen Friedensbildung und Global Citizenship Education zu nutzen, damit „eine systematische, theoretisch fundierte Gewaltkritik und ein Konzept für eine gewaltfreie politische Konfliktkultur, zusammengefasst in der Formel von der ‚Kultur des Friedens‘“ in GCE mit eingebracht werden kann.

### **Schlussfolgerung für die Friedensbildung**

Friedensbildung und Global Citizenship Education haben das didaktische Ziel, Lernende zu befähigen, auf globale Probleme zu reagieren. Durch eine Initiierung von (virtuellen) internationalen Austauschprojekten oder durch internationale Schulkoperationen können neue Begegnungsräume institutionell gefördert werden, um so unterschiedliche Lebensrealitäten erfahrbar und das kosmopolitische Konzept eines Weltbürger\*innentums erlebbar zu machen. In einer zunehmend differenzierten und pluralisierten Weltgesellschaft muss Friedensbildung über Nationalstaaten hinausgedacht werden.

## 6 Zusammenfassung: Friedensbildung und Schlussfolgerungen

Abschließend zeigt sich, dass die vorgestellten Nachbardisziplinen der Friedensbildung zwar unterschiedliche Leitwerte verfolgen, dennoch in ihren inhaltlichen und pädagogischen Zielrichtungen vielseitige Parallelen zur Friedensbildung aufweisen. Für die Schärfung der Friedensbildung im schulischen Kontext wäre es in der zukünftigen inhaltlichen Ausrichtung wichtig, ein erweitertes intragenerationales Gerechtigkeitsverständnis (wie es in der Bildung für nachhaltige Entwicklung verankert ist) mit aufzunehmen, damit neue Konflikt dynamiken wie die Auswirkungen der Klimakrise, kolonialer Kontinuitäten oder globaler Pandemien gesamtheitlicher thematisiert werden können. Darüber hinaus sollte der Fokus noch stärker auf Empathieförderung, (Selbst-)Reflexivität, Kooperativität und Beziehungsorientierung gelegt werden, um innerhalb der Schulbildung einen konstruktiven Umgang mit Konflikten institutionell zu stärken. Ein weiterer Impuls für die Ausgestaltung von Friedensbildung ist die Erweiterung über ein anthropozentrisches Weltbild hinaus, sodass auch die Thematisierung von Auswirkungen auf Natur, Umwelt und Ökologie in die Friedensbildung integriert wird. Es gibt Beschlüsse der deutschen Kultusministerkonferenz in Bezug auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung, Europabildung, Interkultureller Bildung oder Medienbildung gibt, nicht jedoch zu Friedensbildung. Dies wäre für die Stärkung von Friedensbildung im formalen Bildungssystem sehr wichtig. Für eine gelingende Implementierung der Friedensbildung im formalen Bildungssystem bräuchte es zudem systematische Lehrplananalysen, welche die Ebenen 1) Lehrplanentwicklung, 2) Vermittlung (Lehrkräftebildung, Lehrmittelproduktion) und 3) Unterrichtsplanung umfassen sollten (vgl. in Anlehnung an MIDEM Lehrplanstudie Migration und Integration).

Zudem wäre eine Stärkung der Friedensbildung in den Fachdidaktiken wichtig, denn dann könnten Verknüpfungen mit den verwandten pädagogischen Ansätzen noch besser gelingen. Verschiedenen Fachdidaktiken könnte hierbei Orientierung gegeben werden, welche Beiträge ihr Fach zur Friedensbildung bereits leistet oder leisten kann (z.B. Erinnerungsarbeit in Geschichte; Fair Play im Sport oder die Bedeutung von Partizipationsmöglichkeiten in Institutionen im Gemeinschaftsunterricht). Dafür müssten die spezifischen fachdidaktischen Diskurse hinsichtlich ihrer Anknüpfungsmöglichkeiten an die Friedensbildung analysiert werden und Leerstellen identifiziert werden. Dies kann in Modellprojekten zur Friedensbildung erprobt werden, die wissenschaftlich begleitet werden, damit ihre Wirkungen systematisch erhoben werden können. Darüber hinaus bedarf es mehr empirischer Forschung zu didaktischen Konzepten der Friedensbildung, um davon ausgehend die Ausrichtung von friedensbildenden Konzepten entsprechend den wissenschaftlichen Erkenntnissen anzupassen. Weitergehend wäre es hilfreich, die hier vorgestellten Nachbardisziplinen in Bezug auf ihre didaktischen Umsetzungen sowie ihre strategischen Ausrichtungen zu analysieren.

## Literatur

- Adick, Christel** (2002): *Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens*. In: *Bildung und Erziehung* 55(4), 397–416.
- AGJ** (2017): *Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. [https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische\\_Bildung\\_junger\\_Menschen.pdf](https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf)
- Akkari, Abdeljalil/Maleq, Kathrine** (2020): *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Springer.
- Andreotti, Vanessa** (2006): *Soft versus critical global citizenship education*. In: *Policy & Practice – A Development Education Review* (3), 40–51.
- Benedekt, Wolfgang** (2017): *Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung*. Berlin: BWV Berliner Wissenschaftsverlags GmbH.
- BNE BW** (2021): *Nachhaltigkeitsstrategie. Lernen*. Landesministerium Baden-Württemberg. <https://www.bne-bw.de/lernen/leitbild-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html>
- Bueno de Faria, Rudelmar** (2019): *The Significance of Religion and Development and the Critical Revision of the Development Concept*. In: Füllkrug-Weitzel, Cornelia/Werner, Dietrich (Eds.): *Ethics for Life - Voices from Ecumenical Partners on a New Paradigm of Life and Society*. Berlin, 14–26.
- Dangl, Oskar/Lindner, Doris** (2020): *Wie Menschenrechtsbildung gelingt Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- De Haan, Gerhard** (2006): *Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein neues Lern- und Handlungsfeld*. In: *UNESCO Heute* 1, 4–8.
- Deutscher Bundestag Rat von Sachverständigen für Umweltfragen** (1994): *Umweltgutachten 1994 des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung*.
- DIM** (2015): *Kompass - Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. 2. Auflage. Berlin.
- Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffen, Gerd** (2015): *Frankfurter Erklärung. Für eine kritische-emanzipatorische Politische Bildung*
- El Tayeb, Fatima** (2016): *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der Postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Forum Menschenrechte e.V.** (2006): *Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen*. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/fmr\\_standards\\_der\\_menschenrechtsbildung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/fmr_standards_der_menschenrechtsbildung.pdf)
- Fritzsche, K. Peter/Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas** (2017): *Grundlagen der Menschenrechtsbildung Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Georgi, Viola B.** (2006): *Demokratielernen in der Schule. Leitbild und Handlungsfelder*. Berlin: Fonds „Erinnerung und Zukunft“.
- Jäger, Uli** (2014): *Friedenspädagogik und Konflikttransformation*. Berlin: Berghof Handbook for Conflict Transformation.
- Kaiser, Astrid** (2002): *Didaktik der Menschenrechtsbildung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25(4), 6–9.
- Köylü, Mustafa** (2004): *Peace education: an Islamic approach*. In: *Journal of Peace Education* 1, 59–76.
- Lähnemann, Johannes** (2015): *Die Erfahrung der Gewalt und die Verheißung des Friedens – Perspektiven aus dem Dialog der Religionen*. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Eds.): *Friedenspädagogik Und Gewaltfreiheit. Denkanstöße Für Eine Differenzsensible Kommunikations- Und Konfliktkultur, Denkanstöße Für Eine Differenzsensible Kommunikations- Und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 79–92.
- Lenhart, Volker** (2004): *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebel, Manfred** (2017): *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lipset, Seymour Martin** (1959): *Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy*. In: *The American Political Science Review* 53(1), 69–105.
- Lohrentsheit, Claudia** (2007): *Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski*. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Eds.): *Recht Auf Bildung. Zum Besuch Des Sonderberichterstatters Der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen/Farmington Hills.
- Mauriç, Ursula** (2016): *Global Citizenship Education. Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende, Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Münster/New York: Waxmann.

- Milbradt, Björn/Heinze, Franziska/König, Frank** (2018): *Politische Bildung in einer Welt des Umbruchs. Die gesellschaftliche Polarisierung nimmt zu, politische Diskurse verschärfen sich, autoritäre und rechtspopulistische Parteien haben Zulauf: Was bedeuten diese Entwicklungen für die politische Bildung?* In: Dji (2018): Demokratie lernen. Wie sich politische Bildung in Zeiten von Digitalisierung und gesellschaftlicher Polarisierung wandeln muss: Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts (1), 4–9.
- Naurath, Elisabeth** (2018): *Frieden und Religion. Gewaltprävention durch religiöse und interreligiöse Bildung. Thema Jugend.* In: Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. (1).
- Overwien, Bernd** (2016): *Globales Lernen und politische Bildung - eine schwierige Beziehung.* In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(2), 7–11.
- Quijano, Aníbal** (2007): *Coloniality and Modernity/Rationality.* In: Cultural Studies 21(2–3), 168–178.
- Rademacher, Helmolt** (2016): *Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik.* In: Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (Eds.): Friedenspädagogik Und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 80–88.
- Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner** (2016): *Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reheis, Fritz** (2016): *„Friede den Hütten, Krieg den Palästen!“ Herausforderungen für die Friedenspädagogik im 21. Jahrhundert.* In: Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (Eds.): Friedenspädagogik Und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 31–43.
- Rinaldi, Stefanie** (2018): *Menschenrechtsbildung an Gymnasien. Verständnisse, Chancen und Herausforderungen.* Opladen/Berlin/Toronto.: Budrich Unipress.
- Said, Edward** (1981): *Orientalismus.* Ullstein.
- Sander, Wolfgang** (2021): *Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen.* In: Pädagogische Rundschau, 293–306.
- Sander, Wolfgang** (2006): *Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme.* In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Eds.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag, 13–14.
- Scheunpflug, Annette** (2017): *Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften - ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?* In: Richter, Sonja/Krogull, Susanne (Eds.): Globales Lernen in Der Schule. Impulse Aus Theorie Und Praxis. Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Comenius Institut.
- Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold/(Hrsg.)** (2017): *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze.* Münster/New York: Waxmann.
- Steenkamp, Daniele** (2016): *Menschenrechtsbildung in der Grundschule. Eine empirische Bestandsaufnahme in Berlin und Niedersachsen.* Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Unipress.
- Steffens, Gerd/Weiß, Edgar** (2004): *Jahrbuch für Pädagogik. Globalisierung und Bildung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- UN Menschenrechtscharta** (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.* <https://www.menschenrechtserklaerung.de/>
- Varela, Maria do Mar Castro/Heinemann, Alisha M.B.** (2016): *Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern.* In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(2), 17–22.
- Widmaier, Benedikt** (2020): *Ab 2000: Demokratieförderung und/oder politische Bildung – zur Debatte über Gegenstand und Aufgaben der politischen Bildung.* Geschichte der politischen Bildung. [https://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/plurale-begriffe/#elementor-toc\\_\\_heading-anchor-0](https://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/plurale-begriffe/#elementor-toc__heading-anchor-0)
- Wintersteiner, Werner** (2016): *Global Citizenship Education- ein friedenspädagogisches Konzept.* In: Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (Eds.): Friedenspädagogik Und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/2017. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 44–59.