

Berghof Foundation



Friedensbildung international

Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen

Anne Kruck

State-of-the-Art-Report
Friedensbildung Teil 2.2

Abstract

Friedensbildung im deutschsprachigen Raum kann sich auf Erkenntnisse aus internationalen Diskursen zu Peace Education berufen und diese bei der Konzeption von Bildungsmaßnahmen berücksichtigen. Es gibt eine Reihe von englischsprachigen Grundlagenwerken und Sammelbänden zur Friedenspädagogik und Friedensbildung. Internationale Organisationen wie UNICEF, UNESCO, WHO und UNHCR, führen großer angelegte friedenspädagogische Programme mit Schwerpunkt in Konfliktregionen durch. Der Blick auf Friedenspädagogik in (Post-)Konfliktregionen hilft, das Profil der Friedensbildung hier zu schärfen und anzuerkennen, dass der konstruktive Konfliktaustrag in allen Gesellschaften und immer wieder aufs Neue gelernt werden muss. Friedensbildung im deutschsprachigen Raum erfordert ebenso eine Kontext- und Konfliktanalyse der hiesigen Bildungssysteme, um an den strukturellen Ursachen für Gewalt und Konflikte anzusetzen und nicht nur auf individueller oder zwischenmenschlicher Ebene Verhaltensänderungen anzustoßen. Internationale Kriterien wie die Prinzipien für konfliktsensible Bildungssysteme (Conflict Sensitive Education) und der Do-no-Harm-Ansatz sollten bei der Planung von Bildungsmaßnahmen im deutschsprachigen Raum stärker berücksichtigt werden, damit diese nicht unbeabsichtigt zu einer Verschärfung von Konflikten führen. Schulen, die ihre Einrichtung ganzheitlich am Wert des Friedens ausrichten wollen, finden beispielsweise in den von der Weltgesundheitsorganisation herausgegebenen neun Bausteinen für eine gewaltfreie Schule oder im Whole School Approach der UNESCO überregional anerkannte und erprobte Ansätze.

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

order@berghof-foundation.org

Twitter: @BerghofFnd

Facebook: /BerghofFoundation

Zitiervorschlag: Anne Kruck 2022. Friedensbildung international: Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen. Berlin: Berghof Foundation.

Titelbild: Pixel Creative/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.

gefördert durch



Inhalt

1	Peace Education	5
2	Internationale Referenzdokumente	5
3	Internationale Peace Education Programme	7
4	Kritische Analysen von Bildungssystemen	9
5	Peace Education am Lernort Schule.....	11
6	Ansatzpunkte für Veränderungen im Bildungssystem	14
7	Friedensbildung: Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	16

„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 Peace Education

Friedensbildung im deutschsprachigen Raum kann sich auf Erkenntnisse aus internationalen Diskursen zu Peace Education berufen und diese bei der Konzeption von Bildungsmaßnahmen berücksichtigen. Der englische Begriff „Peace Education“ kennt keine weitere Unterscheidung zwischen Friedenserziehung-, bildung, oder –pädagogik. Begriffsdebatten gibt es aber natürlich auch in der überwiegend englischsprachigen Literatur zu dem Thema. Weitere, eng verwandte Begriffe sind etwa Education for Peace, Learning for Peace, Peacebuilding Education, Education for Social Cohesion oder Conflict Sensitive Education. Die Begriffsvielfalt ist nicht verwunderlich, da Peace Education sehr unterschiedliche historische, kulturelle und fachliche Wurzeln hat. Verweise auf Vordenker*innen wie Mahatma Gandhi in Indien, Maria Montessori in Italien, Paolo Freire in Lateinamerika und viele andere (vgl. Bajaj 2008; Page 2008) machen deutlich, dass Peace Education nie ein exklusiv „westliches Konzept“ war, als das es von manchen Akteuren dargestellt wird, um bestimmte Veränderungsprozesse zurückzuweisen (Stetter 2021: 13). Ansätze und Bemühungen, das friedliche Zusammenleben in Gesellschaften mit Mitteln der Bildung zu fördern, gibt es in allen Weltregionen. Peace Education ist auch kein spezielles Konzept nur für „(Post-)Konfliktregionen“, wie es bei Gavriel Salomon und Ed Cairns anklingt. In ihrem „Handbook on Peace Education“ heißt es: „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).

Zielsetzungen und Ausgestaltung von Ansätzen der Friedensbildung müssen ihren jeweiligen Kontext berücksichtigen. Aber selbst die als friedlich angesehenen Gesellschaften sind nie Unbeteiligte in Kriegen, Bedrohungen, Gewalt und Konflikt. Ein einseitiger Fokus auf Peace Education im Globalen Süden würde sowohl die Rolle von Akteur*innen aus dem Globalen Norden in diesen Regionen ignorieren als auch die Tatsache, dass es in jeder Gesellschaft Stereotypen, Feindbilder, Konflikte und verschiedene Formen von Gewalt gibt, die transformiert werden können und sollen, ob in Libyen oder in einem Münchener Vorort, so Stetter. „Peace education is for every society“ (Stetter 2021: 9). Daher kann und soll Friedensbildung in allen Kontexten angewendet werden (Jäger 2014; Navarro-Castro/Nario-Galace 2019: xii).

Es gibt eine Reihe von englischsprachigen Grundlagenwerken und Sammelbänden zur Friedenspädagogik und Friedensbildung (Bajaj 2008; Bajaj/Hantzopoulous 2016; Harris/Morrison 2012; Reardon 1988; Salomon/Cairns 2010). Das Journal of Peace Education ist die wohl wichtigste Zeitschrift für internationale friedenspädagogische Diskurse. Hier werden Theoriediskurse etwa zu Critical, Transrational oder Decolonial Peace Education geführt (vgl. Bajaj 2015; Kurian/Kester 2019; Zembylas/Bekerman 2013), ebenso wie empirische Untersuchungen zu Peace Education an Schulen in einzelnen Ländern veröffentlicht (vgl. Bradley-Levine/Zainulabdin 2020; Morales/Gebre 2021; Velez et al. 2021). Außerdem gibt es das Journal InFactIsPax (in Knowledge there is peace), das insbesondere die Verknüpfungen von Friedensbildung und sozialer Gerechtigkeit betont und Beiträge aus allen Weltregionen und verschiedenen Disziplinen veröffentlicht. Das Journal wird herausgegeben von dem International Institute on Peace Education und ist eng verknüpft mit der Global Campaign for Peace Education, die Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen der Friedenspädagogik aus der ganzen Welt vernetzt.

2 Internationale Referenzdokumente

Auch wenn die Wurzeln von Peace Education ins 19. Jahrhundert oder noch früher zurückreichen, hat Peace Education als Bildungskonzept vor allem nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in einer Reihe von offiziellen, internationalen Dokumenten und Rahmenvereinbarungen Eingang gefunden. Dazu gehört prominent die Präambel der UNESCO: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert

werden“ (UNESCO 1945). Mit dem UN-Beschluss zu einer „Dekade für eine Kultur des Friedens und der Erziehung zur Gewaltlosigkeit für die Kinder der Welt (2000-2010)“ wurde das Konzept der Kultur des Friedens wesentlich als Bildungsziel formuliert (vgl. Merkel 2011). Kultur des Friedens wird dort definiert als ein Set von Werten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Lebensweisen, die Gewalt ablehnen und Konflikte verhindern, indem sie an den tieferen Wurzeln der Probleme ansetzen durch Dialog und Verhandlungen zwischen Individuen, Gruppen und Nationen (UN Resolutionen A/RES/52/13: Culture of Peace sowie A/RES/53/243: Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace). Bildung ist zentral für die Schaffung einer Kultur des Friedens: „Education for non-violence and peace includes training, skills and information directed towards cultivating a culture of peace based on human rights principles. This education not only provides knowledge about a culture of peace, but also imparts the skills and attitudes necessary to defuse and recognize potential conflicts, and those needed to actively promote and establish a culture of peace and non-violence“ (UNESCO 2008: 3 ff). Es gibt eine große Anzahl weiterer Erklärungen und Rahmendokumente zu Kultur des Friedens und der Rolle von Bildung für Frieden (vgl. dazu Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017).

Auch in der Agenda 2030 ist das Konzept einer Kultur des Friedens und Gewaltlosigkeit verankert. Die Regierungen der Welt haben sich im Jahr 2015 mit der Verabschiedung der Nachhaltigkeitsziele unter anderem dazu verpflichtet, bis 2030 sicherzustellen, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015). Dieses Ziel 4.7 zu erreichen, ist sehr anspruchsvoll. Und es ist keine leichte Aufgabe festzustellen, ob die Entwicklungen in die richtige Richtung gehen. Der Indikator 4.7.1 soll den Stand der Umsetzung widerspiegeln und lautet: der „Umfang, in dem i) Bildung zur Weltbürgerschaft (Global Citizenship Education) und ii) Bildung für nachhaltige Entwicklung in a) nationale Bildungspolitik, b) Lehrpläne, c) Ausbildung von Lehrkräften und d) Leistungsbewertung der Lernenden integriert sind“ (Statistisches Bundesamt 2021). Die UNESCO stellt die Selbstauskünfte der Regierungen zusammen, denen idealerweise Beratungen mit Akteur*innen im Bildungswesen und der Zivilgesellschaft vorausgehen und die durch entsprechende offizielle Dokumente (Gesetze, Richtlinien, Curricula) unterstützt werden. Aber der Indikator berücksichtigt nur „what governments intend and not what is implemented in practice in schools and classrooms“ (UNStats 2021: 2).

Zudem wird die im Ziel 4.7 enthaltene „Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit“ durch den Indikator 4.7.1 nicht gesondert erfasst. Eine Initiative, die daher spezifische Daten zu Peace Education sammeln und für die Öffentlichkeit aufbereiten will, ist das Projekt „Mapping Peace Education“, das von der Global Campaign for Peace Education in Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnerorganisationen seit 2019 erarbeitet wird. Das dabei entstehende interaktive Onlinetool soll Forschung, Geberorganisationen, Politik und Zivilgesellschaft unterstützen, für den jeweiligen Kontext relevante, effektive und evidenzbasierte Friedensbildung zu gestalten. Konkret werden für die einzelnen Staaten jeweils Profile angelegt, die möglichst von mehreren Expert*innen erstellt und alle zwei Jahre geprüft und aktualisiert werden sollen. Um ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit zu erlangen, wurde ein Raster von 16 großen Strömungen und über 90 spezifischeren Themen und Zugängen der Friedensbildung angelegt, die sowohl formale als auch nonformale Bildungsangebote umfassen.

Internationale Referenzdokumente haben zwar keine faktische Macht, sind aber dennoch wichtige Bezugspunkte, weil sie moralische Verpflichtungen darstellen, auf die Friedenspädagog*innen weltweit verweisen können. Die Wege zur strukturellen Verankerung von Friedensbildung an Schulen sind jedoch weit und Deklarationen auf internationaler Ebene zur Etablierung einer Kultur des Friedens und der friedlichen Konfliktlösung verändern noch nicht automatisch die alltägliche Unterrichtspraxis.

3 Internationale Peace Education Programme

UNICEF, UNESCO, WHO und UNHCR sind die internationalen Organisationen, die größer angelegte friedenspädagogische Programme mit Schwerpunkt in Konfliktregionen durchführen. Das Peace Education Programme von UNESCO, UNHCR und dem Inter-Agency Network on Education in Emergencies (INEE) etwa wurde in den 1990ern und 2000ern zunächst im Kontext von Flüchtlingslagern in Kenia umgesetzt und dann auch auf andere Länder ausgeweitet. Das Programm zielte vor allem auf die Förderung von konstruktivem Verhalten im Umgang mit Konflikten und auf die Reduzierung negativen, konfliktverschärfenden Verhaltens (INEE 2005). Das Programm hatte drei Stränge: Ein formales Schulbildungsprogramm, nonformale Gemeinwesenarbeit und ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte und Multiplikator*innen. In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche Manuale, Toolkits und Leitfäden zu Peace Education veröffentlicht, die auf der Website von INEE zur Verfügung stehen (<https://inee.org/resources/peace-education-programme>).

Auch bei UNICEF wurde eine eigene Arbeitsgruppe zu „Peace Education“ eingerichtet. Ihre Arbeit beruht auf der Annahme, dass die friedliche Konfliktlösung und Prävention von Gewalt, ob auf zwischenmenschlicher oder internationaler Ebene, positive Grundwerte sind, die durch Bildung gefördert werden sollen (Fountain 1999: 3). Es wird anerkannt, dass verschiedene Wertesysteme weltweit existieren. Dennoch unterstützt UNICEF die Entwicklung von übergreifenden Peace Education Programmen, weil Frieden die Voraussetzung für das Überleben, die Entwicklung, den Schutz und die Teilhabe von allen Kindern in allen Gesellschaften ist. Viele UNICEF Länderbüros haben daher Programme an Schulen, die Aktivitäten durchführen zur Verbesserung der Schulumgebung, zur Curriculumsentwicklung (dazu gehört auch die Entwicklung von Lernmaterialien für Lehrkräfte und Kinder) sowie zur Lehrkräfteausbildung und –fortbildung (ebd.: 17). In der Definition von Peace Education wird die Überzeugung deutlich, dass es möglich ist über die Förderung von individuellem Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten die Verhaltensänderungen zu erwirken, die Menschen befähigen, Konflikte auf allen Ebenen friedlich zu bearbeiten, Gewalt vorzubeugen und die Bedingungen für Frieden zu schaffen (ebd.: 1).

Seit 1953 hat die UNESCO ein Netzwerk von UNESCO-Projektschulen aufgebaut, mit inzwischen weltweit über 10.000 Schulen. Das Netzwerk soll dazu dienen, Friedens- und Demokratieerziehung, Förderung einer Erinnerungskultur, Menschenrechtsbildung, Leben in Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulprofilen sowie im Alltag und der pädagogischen Arbeit ausgewählter Schulen wirkungsvoll zu verankern. Die Schulen orientieren sich dabei an dem „Whole School Approach“, ein Ansatz zur ganzheitlichen Schulentwicklung, in dem die oben genannten Bildungsansätze nicht nur Teil des Unterrichts sind, sondern auch konkrete Beiträge zu ihrer Erreichung der Nachhaltigkeitsziele mit allen am Schulleben Beteiligten entwickelt und umgesetzt werden. Die Schulen im Netzwerk setzen sich gemeinsam für Frieden und internationale Verständigung ein.

Insbesondere im Rahmen von Bildungsprogrammen in (Post-)Konfliktregionen haben sich statt Peace Education weitere Begriffe wie Education for Peace(-building), Learning for Peace, oder Conflict Sensitive Education etabliert. Nicht zuletzt, weil es Regionen gibt, in denen der Begriff Peace Education negative Assoziationen hervorruft, sei es aufgrund von Enttäuschungen über gescheiterte Friedensprozesse oder aufgrund von Vereinnamungen des Begriffs durch Konfliktparteien, die dann Gewalt im Namen des Friedens ausüben. Daher werden mitunter andere Begriffe verwendet, wie z.B. Nonviolent Education, die in dem jeweiligen Kontext positiver besetzt sind.

Die UNESCO verwendet in einem Leitfaden zur Reform von Curricula und Bildungspolitik den Begriff *Education for Peace* um damit das Ziel des Bildungsprozesses deutlich zu machen. “The important distinction with regard to education for peace initiatives (by whatever name adopted) is that the acquired learning is not an end in itself. The eventual outcome of the learning is rather that students change or affirm their values and behaviours. The learning ‘empowers’ students to ‘end violence and injustice and to create a culture of peace’” (UNESCO 2015: 7–8).

Vertreter*innen kritischer Friedenspädagogik sowie dekolonialer Perspektiven kritisieren die Interventionen internationaler Organisationen in (Post-)Konfliktgesellschaften als liberales Peacebuilding, das nur auf reine Haltungs- und Verhaltensänderungen abziele und dabei die strukturellen Bedingungen vernachlässige (Higgins/Novelli 2020; Wessells 2013). Diese Form von Peace Education sei demnach ein Projekt zur Normalisierung westlicher Ideologien (Trifonas/Wright 2013) und gar nicht so wohlwollend wie angenommen. Es diene der Befriedung mithilfe eines nicht-kontextualisierten Curriculums, das den Opfern (z.B. Bewohner*innen von Flüchtlingslagern) die Notwendigkeit der Haltungs- und Verhaltensänderung aufbürde ohne die strukturellen und geopolitischen Faktoren zu berücksichtigen, welche Konflikte und Gewalt fördern (Higgins/Novelli 2020: 2). Seit den 1990ern wurde diese Art von Peace Education sehr breit in verschiedenen Konfliktkontexten von internationalen Geldgebern und Hilfsorganisationen wie Weltbank, UNESCO, UNHCR, UNICEF, und INEE umgesetzt (vgl. Baxter 2013; Bush/Saltarelli 2000: 20). Kritik an diesen Ansätzen lautet unter anderem, dass die strukturellen Ursachen der Konflikte dabei ausgeblendet würden (Zembylas/Bekerman 2013) und autoritäre Strukturen und Praktiken in Schulen zu wenig berücksichtigt würden (Harber 2018).

Es entsteht der Eindruck, dass manche Vertreter*innen „kritischer“ Peace Education sich an den frühen Publikationen der Internationalen Organisationen abarbeiten (z.B. INEE 2005), deren Ansätze sich inzwischen doch erheblich weiterentwickelt haben. Das Bewusstsein, dass die Veränderungen individueller Einstellungen und Verhaltensweisen nicht ausreichen, damit Bildung einen Beitrag zu Frieden und nicht zur Konfliktverschärfung leistet, zeigt sich unter anderem in umfänglichen Diskursen und Programmen zu konfliktensiblen Bildungssystemen, die vor allem bei INEE geführt werden. Konfliktsensible Bildung verweist auf die Notwendigkeit der Analyse des Kontexts, in dem Bildungsprogramme stattfinden, um deren mögliche negative Auswirkungen auf Konflikte zu minimieren und die positiven zu maximieren (INEE 2021 <https://inee.org/collections/conflict-sensitive-education>).

INEE hat sechs Leitprinzipien der konfliktensiblen Bildung formuliert (INEE 2013):

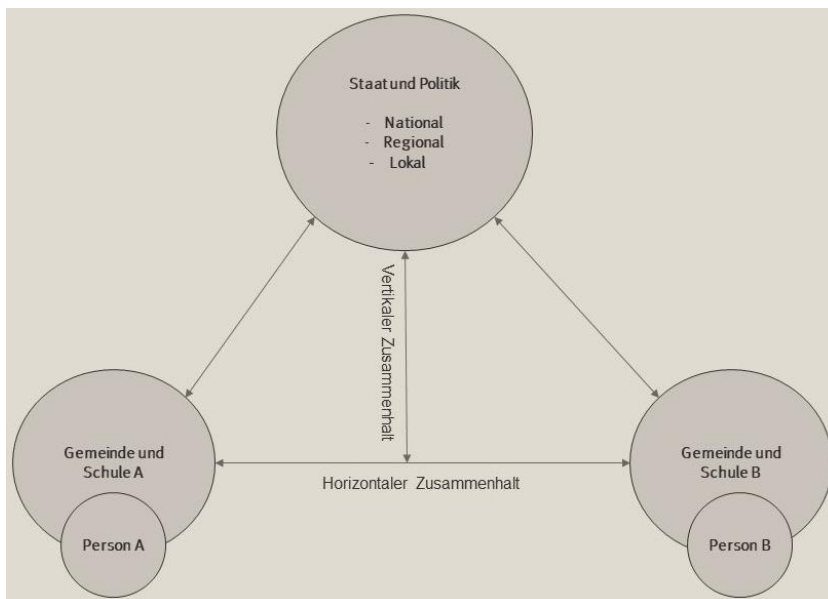
- 1) **Bildungs- und Konfliktanalyse:** Sie untersucht die Fragen wie Bildung und Konflikte in einem Kontext zusammenhängen und wie Bildung zur Konfliktverschärfung oder -entschärfung beiträgt.
- 2) **„Do no Harm“ Prinzip:** Bildungsprogramme sind nie neutral. Es muss daher darauf geachtet werden, dass nicht bestimmte Gruppen bevorzugt werden, dass Bildung nicht Hass und Ausgrenzung fördert oder Geschlechterungerechtigkeiten oder andere soziale Schiefen verstärkt. Die Beteiligung der Betroffenen ist zentral.
- 3) **Priorität für Prävention:** Hier geht es um den Schutz von Einrichtungen, Schulpersonal und Schüler*innen vor Gewalt, Gesetze zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Missbrauch und Ausbeutung.
- 4) **Förderung von Gleichheit und ganzheitliche Förderung von Kindern als Bürger*innen:** Frieden lernen und lehren gelingt durch Pädagogiken, Lehrpläne und Materialien, die frei sind von Stereotypen und Vorurteilen und welche bürgerschaftliche Kompetenzen, Konflikttransformation und Resilienz fördern. Die Einbindung von Eltern, Gemeinde, Zivilgesellschaft ist dafür nötig.
- 5) **Stabilisierung und Aufbau des Bildungssystems:** Es braucht die Aus- und Fortbildung von ausreichend Lehrkräften und Lehrkräfteausbilder*innen, die die ethnische, religiöse und geschlechtsbezogene Vielfalt ihrer Gesellschaft repräsentieren.
- 6) **Flexibilität und Langfristigkeit:** Entwicklungspartner*innen sollten schnell auf Veränderungen reagieren und sich langfristig engagieren. Dieses Prinzip bezieht sich tatsächlich eher auf Kontexte, in denen Bildungsprogramme maßgeblich von externen Akteur*innen durchgeführt werden.

Peace Education orientiert sich an den Prinzipien für konfliktensible Bildung, geht jedoch in ihrem transformativen Anspruch darüber hinaus. Es geht bei Peace Education nicht nur darum, mit Bildungsprogrammen keinen Schaden (Do-No-Harm) anzurichten, sondern durch Bildung konkret zur Friedensförderung und Konflikttransformation beizutragen.

4 Kritische Analysen von Bildungssystemen

Lynn Davies forscht seit vielen Jahren zu Faktoren in Bildungssystemen, die zur Spaltung von Gesellschaften beitragen und somit Konflikte und Gewalt verschärfen können (Davies 2017, 2013, 2004). Bildungssysteme können erstens sozioökonomische Differenzen festschreiben, zweitens ethnische, nationalistische oder geschlechtsbezogene Identitätskonzepte reproduzieren, die Gewalt legitimieren, und drittens ein Schulklima erzeugen, das durch direkte Gewalt, Strafen und Leistungsdruck geprägt ist und dadurch Gewalt reproduziert. Die drei Dimensionen erinnern an die von Johan Galtung vorgenommene Unterscheidung in strukturelle, kulturelle und direkte Gewalt (Galtung 1990). Strukturelle Gewalt äußert sich in ungleichem Zugang zu Bildungsangeboten oder in der systematischen Benachteiligung bestimmter Gruppen. Kulturelle Gewalt spiegelt sich in kulturell einseitigen Lehrinhalten oder in der Unterdrückung von Minderheitensprachen wieder (vgl. Brown 2011). Direkte Gewalt im Schulsystem wird beispielsweise durch autoritäre Erziehungsstile oder gar Körperstrafen befördert, die in vielen Ländern der Welt nicht gesetzlich verboten ist oder trotz formalem Verbot noch gängige Praxis darstellt (vgl. EndViolence Campaign 2021). Schüler*innen verinnerlichen dann Gewalt als legitimes Mittel zur Machtausübung und Durchsetzung eigener Interessen. Die konfliktverschärfenden Faktoren im Bildungswesen genauer zu ergründen erfordert Studien über die Bildungserfolge verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, über die Politik des Sprachunterrichts, die Inhalte von Curricula und Lehrbüchern, über Unterrichtsmethoden, sowie die Evaluation von Veränderungen in Einstellungen und Verhalten der Bildungsadressat*innen (Romund 2014).

Das *Learning for Peace* Programme war ein vierjähriges Forschungsprogramm, das 2012-2016 vom „Research Consortium on Education and Peacebuilding“ durchgeführt wurde unter Federführung von UNICEF, der niederländischen Regierung und weiteren Partner*innen. Es ging darum, über die oben kritisierten, verhaltensbezogenen Ansätze von „Peace Education“ hinauszugehen und eine stärker systemische Perspektive einzunehmen (Affolter/Azaryeva Valente 2020: 223). Bildungsinterventionen sollten durch die Stärkung *horizontaler Beziehungen* zwischen Individuen und Gruppen, sowie *vertikaler Beziehungen* zwischen Bürger*innen und Regierungen zur Minderung von Konflikten beitragen. Auf der Makroebene geht es um Bildungspolitik und Bildungssektorreform, Curriculaentwicklung, Rekrutierung von Lehrkräften, und sogar um die Art der Ausschreibungen von Schulbauverträgen. Auf der Mesoebene geht es um die Stärkung der Fähigkeiten von Bildungsbehörden und Gemeindeorganisationen bis hin zur Mikroebene von Eltern und Kindern.



Grafik: Peacebuilding Education für vertikalen und horizontalen Zusammenhalt, eigene Darstellung nach Affolter / Azaryeva Valente 2020

Im Learning for Peace Forschungsprogramm wurde ein theoretisches Rahmenwerk entwickelt, das helfen kann Bildungssysteme in ihrem Beitrag zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit zu analysieren (Novelli et al. 2015). Die Autor*innen beziehen sich dabei explizit auf die Grundlagen von Johan Galtung und Jean Paul Lederach sowie auf Fallstudien aus verschiedenen Ländern. Ihr Modell hat vier miteinander verbundene Prinzipien und ist ein normativer Ansatz, der versucht die vielfältigen wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Faktoren von Bildungsungleichheit und ihren Einfluss auf Konflikt und Frieden zu erfassen. Bildungsprogramme können demnach einen Beitrag zu nachhaltigem Frieden leisten, wenn sie sich an den folgenden 4Rs orientieren:

“4R” Prinzipien	Ausgewählte Faktoren
Redistribution (Umverteilung)	Gleicher Zugang zur Bildung, Gerechte Verteilung von Ressourcen, Jobchancen für verschiedene Gruppen in der Gesellschaft, insbesondere für benachteiligte Gruppen.
Recognition (Anerkennung)	Anerkennung von kultureller Vielfalt in Bildungsstrukturen, -prozessen und -inhalten in Bezug auf Geschlecht, Sprache, Politik, Religion, ethnische Zugehörigkeit, Kultur und Fähigkeiten.
Representation (Teilhabe)	Ausmaß der Beteiligung auf allen Ebenen des Bildungssystems in der Entwicklung von Bildungspolitik und in der Entscheidungsfindung in Bezug auf die Zuweisung, Nutzung und Verteilung von personellen und materiellen Ressourcen.
Reconciliation (Versöhnung)	Aufarbeitung vergangener Ereignisse, sowie materielle und psychosoziale Auswirkungen des Konflikts und aktueller Ungerechtigkeiten, Analyse zur Förderung des sozialen Zusammenhalts durch Bildung, sowie das Ausmaß von Vertrauen in Mitmenschen (horizontal) und Staat (vertikal).

(eigene Darstellung nach Affolter/Azaryeva Valente 2020: 225)

Dieses “4R Framework” verweist auf die vielen verschiedenen Ausprägungen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit, die gegenwärtigen Konflikten unterliegen und damit auch die entsprechenden Bildungssysteme strukturieren. Eine zentrale Dimension in dem Modell ist Versöhnung, denn Bildung und Transitional Justice hängen eng zusammen (Davies 2017; Ramírez-Barat/Duthie 2016). Nur eines von vielen Beispielen ist die Notwendigkeit Schulbücher kritisch auf ihren Beitrag zur Konfliktverschärfung zu überprüfen und anzupassen. Die UNESCO hat dazu einen Leitfaden für die sensible Gestaltung von Schulbüchern in den Bereichen Geschlecht, Kultur und Religion veröffentlicht (UNESCO/Georg-Eckert-Institut 2018).

Ausgehend von den Gewaltformen, die in Bildungssystemen vorzufinden sind, schlägt Davies (2010) drei miteinander verknüpfte Strategien vor, die zur Gewaltminderung im Schulbereich beitragen sollten. Erstens müssen weltweit vergleichbare Indikatoren zur Bewertung der Gewaltsituation an Schulen entwickelt werden. Dazu gehören einerseits Indikatoren zur Messung der Gewaltintensität (Beleidigungen, Missbrauch, Ausgrenzung u.ä.) und andererseits quantitative und qualitative Messungen (Häufigkeit von Gewaltfällen, Wirkung von Strafsystemen, Konfliktlösungsstrategien, Forschungsansätze zur Überprüfung der Anwendbarkeit der Indikatoren, Umfragen, Interviews, Schulregeln, usw.). Zweitens geht es nicht darum junge Menschen Friedfertigkeit zu lehren, sondern sie zu Debatten über kontroverse Themen anzuregen. Die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und historischen Verletzungen ist notwendig für die Entwicklung einer konstruktiven Konfliktkultur. Drittens sollten Schülerinnen und Schüler auf Grundlage der Menschenrechte ein Bewusstsein für die eigenen Rechte entwickeln, das notwendig ist, um widerstandsfähig gegenüber Gewalt zu werden. Fazit von Davies ist: „Schulen

sollen nicht entweder Konflikt oder Frieden lehren, sondern Schülern und Lehrern ermöglichen, sich mit Ambivalenz, Pluralismus und Kontroversen wohl zu fühlen.“ (ebd.: 49).

In der Mehrzahl der Schulen liegt jedoch die Macht darüber, was, wie, wo und wann gelehrt und gelernt wird, nicht in der Hand der Schüler*innen. Es sind Regierungsbeamt*innen, Schulleitungen und Lehrkräfte, die entscheiden, nicht die Lernenden. „Most schools are essentially authoritarian institutions“ (Harber/Sakade 2009: 173). Dies liegt laut Harber und Sakade in der Geschichte der Entwicklung der allgemeinen Schulpflicht. Kernauftrag der Schulen bei ihrer flächendeckenden Einführung im 19. Jahrhundert war die Formung eines Nationalbewusstseins. Schulen wurden dadurch Institutionen der sozialen Kontrolle. Aus der Zeit der Aufklärung stamme auch die Vorstellung, dass es einen festgelegten Wissenskanon gebe, der von Lehrkräften an Schüler*innen vermittelt werden müsse. Daher liege der Fokus bis heute auf kognitivem Wissen und weniger auf Werten, Fähigkeiten, Gefühlen und Beziehungen. Der Fokus auf lehrer*innenzentrierter Wissensvermittlung erkläre auch, warum es Widerstände bei Lehrkräften gebe, kontroverse Themen in der Schule aufzugreifen. Die Autor*innen ziehen ihre Schlüsse aus Analysen des angelsächsischen Schulsystems und verweisen auf den Kolonialismus, in dem die flächendeckende Einrichtung von Schulen dazu genutzt wurde, die lokale, indigene Bevölkerung zu kontrollieren und die Überlegenheit der Kultur der Kolonialmacht zu demonstrieren sowie unterwürfiges Personal für die Aufrechterhaltung des Kolonialreiches heranzuziehen. Schule gelte bis heute weiterhin als das einzige Massenmodell von Bildung.

Peace Education stehe oftmals in starkem Kontrast zum „normalen“ Schulbetrieb. Zum Beispiel in der Ausgestaltung von Lehrenden-Lernenden Beziehungen. Während eine „klassische“ Lehrkraft vor allem die „Störenfriede“ im Unterricht ausmache und bestrafe, fördere eine Lehrkraft als Moderator*in die Fähigkeiten der Schüler*innen, ihre Konflikte selbst zu analysieren und zu lösen. Der Widerspruch zwischen vordefinierten Lernzielen, für deren Erreichung die Lehrkräfte zuständig sind und den in der Friedensbildung geforderten ergebnisoffenen und selbst gesteuerten Lernprozessen der Schüler*innen (vgl. auch Bieß et al. 2022) sei jedoch kaum aufzulösen. Sie berichten auch von den Schwierigkeiten von Lehrkräften, wenn Peace Education nicht Teil der nationalen Lehrpläne ist; dann fehle Lehrkräften die Begründung daran anzuknüpfen. Als weitere Hinderungsgründe werden angeführt: knappe Zeitbudgets, Unwissenheit, was Friedensbildung eigentlich ist, Widerspruch zum eigenen Schulethos oder hierarchische Strukturen. Deswegen stellen die Autor*innen abschließend die Frage, inwieweit Friedensbildung jemals wirklich kompatibel oder koexistent sein könne mit der formalen Bildung wie sie gegenwärtig in vielen Teilen der Welt konstruiert ist (Harber/Sakade 2009). Peace Education werde Teil des Problems, das sie eigentlich lösen will, wenn die Theoriearbeit nicht genutzt werde um feststehende Annahmen über Frieden und Friedensbildung zu hinterfragen. Aus kritischer Perspektive müssten bestimmte Annahmen überprüft werden, beispielsweise die, dass die Begegnung von Schüler*innen in „integrierten Schulsystemen“ in Konfliktregionen zur Versöhnung beitrage statt vorhandene Machtunterschiede zu zementieren oder Gruppenidentitäten zu verstärken (Zembylas/Bekerman 2013).

Wie positive Veränderungen innerhalb des Schulsystem bei allen Hindernissen dennoch möglich sind, zeigen im nächsten Abschnitt einige Studien zu Peace Education an Schulen weltweit.

5 Peace Education am Lernort Schule

In einer global angelegten Befragung von International Alert (Egan 2018) von über 100.000 Befragten in 15 Ländern war ein erheblicher Prozentsatz der Befragten der Meinung, dass die Regierungen mehr in Friedensbildung investieren müssen, um einen nachhaltigen Frieden zu erreichen. Es gab sehr hohe Zustimmung für "teaching peace, tolerance and conflict resolution in schools" (Brooks/Hajir 2020: 7). 24% der Befragten hielten dies sogar für die wichtigste Aufgabe für Regierungen im Bereich der Friedensförderung. Nur die Bearbeitung der Ursachen warum Menschen kämpfen („Dealing with the reasons people fight“) erhielt noch höhere Zustimmungswerte. Diese

Ergebnisse haben International Alert zu einer Untersuchung von „Peace Education in Formal Schools: Why is it important and how can it be done“ (Brooks/Hajir 2020) angeregt. Sie haben festgestellt, dass es beim Verständnis von Friedensbildung an Schulen in der Literatur an Klarheit mangelt, was Friedensbildung innerhalb dieser formalen Bildungsinstitutionen erreichen kann und welche Prozesse oder praktischen Schritte notwendig sind um dessen Implementierung voranzutreiben. Aus Literaturstudien, Evaluationen von friedenspädagogischen Programmen in Konfliktregionen und Interviews mit Peace Education Expert*innen haben sie einige zentrale Schlussfolgerungen für Friedensbildung an Schulen gezogen:

- 1) Entwicklung eines **Schulethos**, das an den wichtigsten Werten und Prinzipien des Friedens ausgerichtet ist und die strukturellen und kulturellen Faktoren, die Gewalt an Schulen begünstigen, in den Blick nimmt.
- 2) Peace Education Ansätze sollten über die Entwicklung von Curricula hinausgehen und friedensorientierte Fähigkeiten, Kompetenzen, Werte und Praktiken, **innerhalb des Klassenzimmers und außerhalb des Unterrichts**, fördern
- 3) Initiativen zu Peace Education in Schulen müssen begleitet werden durch **Fortbildung der Lehrkräfte und der Schulleitungen**. Diese Bemühungen sollten auf der Grundlage eines Verständnisses der institutionellen Hürden für die Integration von Peace Education im Schulkontext erfolgen.
- 4) Im Unterricht sollten **individuelle mit gesellschaftspolitischen Ansätzen** der Friedensbildung gekoppelt werden, welche die Schüler*innen unterstützen, ihren eigenen Beitrag zu Konfliktodynamiken in der Gesellschaft zu erkennen.
- 5) Fokus auf und Einordnung von Bemühungen zur Förderung von Peace Education innerhalb der breiteren Struktur des politischen und rechtlichen Umfelds. Möglichkeiten zur **Verknüpfung lokaler non-formaler Aktivitäten mit formalen Strukturen und Prozessen** sollten betrachtet werden um Nachhaltigkeit und Wirksamkeit zu erhöhen.
- 6) **Globale Koordination und Zusammenarbeit** zwischen Praktiker*innen und politischen Entscheidungsträger*innen ist erforderlich, um das Lernen und den Austausch zu fördern, Theorie und Praxis voranzutreiben und einzelne lokale Initiativen mit umfassenderen und globalen Initiativen wie den Nachhaltigen Entwicklungszielen zu verbinden.

Stefanie Schell-Faucon (2001) nennt folgende Elemente, die bei Reformen von Bildungssystemen, die auf Friedensförderung abzielen, berücksichtigt werden sollten:

- 1) Bildungsinstitutionen sollten sich für die Gesellschaft öffnen und **Kooperationen mit außerschulischen Sektoren** initiieren.
- 2) Schulen sollten **integriert, bi- oder multilingual** organisiert sein und Begegnungsprogramme unterhalten.
- 3) Das Erlernen der **Muttersprache und von Fremdsprachen** ist zentral, da es nicht nur der Sprachkompetenz dient, sondern Perspektivwechsel und die Reflektion über kulturelle Identitäten ermöglicht.
- 4) Ausgehend von Analysen über Verzerrungen und Gewalt müssen **Curricula, Tests und Lernmaterialien entsprechend reformiert oder neu entwickelt** werden.
- 5) In Schulen müssen **partizipative Strukturen und Peer-Education** gestärkt werden, wie z.B. durch Jugendparlamente und Mediationsprogramme.
- 6) **Familien und das soziale Umfeld** müssen an der Schulentwicklung beteiligt werden.
- 7) **Storytelling und Erinnerungsarbeit** sind insbesondere in (Post-)Konfliktgesellschaften notwendig zur Aufarbeitung der Vergangenheit.
- 8) Bildungsprogramme müssen auch **sozioökonomische Perspektiven** bieten um Menschen in Gemeinschaften zu (re-)integrieren.
- 9) **Internationale Austauschprogramme** sind zentral für die Völkerverständigung.
- 10) Lehr- und Bildungspersonal braucht **friedenspädagogische Qualifizierung** um selbst als Vorbild für die Jugend dienen zu können.

Klaus Seitz sieht folgende Elemente als zentral für Schulen an, die zu Frieden und zur Konflikttransformation beitragen wollen: 1) **inklusive und integrative** Bildungseinrichtungen mit gleichberechtigtem Zugang für alle

Bevölkerungsgruppen, 2) Praxis einer **demokratischen und partizipatorischen Leitkultur**, die zum positiven und konstruktiven Umgang mit Konflikten ermutigt und befähigt, 3) die **pluralistische** Schule, die den Aufbau multipler, inklusiver Identitäten ermöglicht, die Differenz und Heterogenität (und zwar in kultureller, politischer und geschlechtsbezogener Hinsicht) wertschätzt und die Fremdheit mit Toleranz und Empathie zu begegnen vermag (Seitz 2004: 84).

Der Zusammenhang zwischen Schulumgebung und dem Ausmaß von Gewalt wurde im von der Weltgesundheitsorganisation 2016 herausgegebenen INSPIRE framework aufgezeigt (WHO 2016). INSPIRE ist die Abkürzung für sieben wissenschaftlich fundierte Strategien zur Beendigung von Gewalt gegen Kinder. Dazu gehören beispielsweise die Verabschiedung von Gesetzen zum Verbot von Gewalt gegen Kinder, die Vermittlung von Normen und Werten (z.B. Geschlechtergerechtigkeit), die Schaffung eines sicheren Umfeldes (z.B. durch verstärkte Arbeit in Brennpunkten), Unterstützung von Eltern sowie spezielle Bildungsangebote. Im „Global Status Report on Preventing Violence Against Children“ (WHO 2020) wird nochmals bekräftigt, dass insbesondere die Einrichtung von sicheren, inklusiven und unterstützenden Schulumgebungen substantiell physische und emotionale Gewaltformen reduziert, denen Schüler*innen ausgesetzt sind. Noch konkreter auf Schulen bezogen ist das von der Weltgesundheitsorganisation herausgegebene „School based violence prevention handbook“ (WHO 2019). Es enthält Leitlinien für Schulbeamte und Bildungsbehörden, wie Schulen die Gewaltprävention in ihre Routineaktivitäten und in alle Interaktionen zwischen Schulen und Kindern, Eltern und anderen Gemeindemitgliedern einbinden können.

Neun Bausteine für gewaltfreie Schulen (ebd.)

- 1) Entwicklung von **Führungsstil**, Schulpolitik und Koordinierungsmethoden
- 2) **Daten über Gewalt** sammeln und Veränderungen im Laufe der Zeit beobachten
- 3) Gewaltprävention durch **curriculare Aktivitäten**
- 4) Arbeit mit Lehrkräften an ihren Werten und Überzeugungen sowie **Fortbildungen** in positiver Disziplin und Klassenmanagement
- 5) Unmittelbare **Reaktion auf Gewaltvorfälle**
- 6) Überprüfung und Anpassung der **Schulgebäude und des Schulgeländes**
- 7) Einbeziehung der **Eltern** in Aktivitäten zur Gewaltprävention
- 8) Einbeziehung der **Gemeinschaft/Gemeinde** in Aktivitäten zur Gewaltprävention
- 9) **Evaluation von Gewaltpräventionsmaßnahmen** und Nutzung der Erkenntnisse zur Stärkung der Ansätze

Ein Modell zur Förderung eines positiven Friedens in der Schule haben Cremin und Bevington vorgeschlagen. In ihrem Buch „Positive Peace in Schools“ (Cremin/Bevington 2017) verbinden sie die drei Dimensionen der direkten, strukturellen und kulturellen Gewalt von Johan Galtung mit drei Friedensansätzen „Peacekeeping“, „Peacemaking“ und „Peacebuilding“ und konkretisieren diese speziell für die Schule.

- Bei **Peacekeeping** geht es vor allem um die Sicherheit und den Schutz der Kinder vor direkter Gewalt, die schädlich für das Wohlbefinden, die psychische Gesundheit und die Entwicklung junger Menschen ist.
- Bei **Peacemaking** geht es darum, Konflikte zu bearbeiten, zwischen den Schüler*innen (z.B. durch Streitschlichtung) und zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (z.B. durch Ansätze von Wiedergutmachung („restorative discipline“) statt Strafen)
- **Peacebuilding** soll proaktiv Hindernisse für das Lernen abbauen sowie Gerechtigkeit und Wohlbefinden für alle fördern auf dem Weg zu einer integrativen Schulgemeinschaft mit starkem Zusammenhalt.

Die Messbarkeit der Wirkungen von Peace Education Maßnahmen an Schulen ist angesichts der Komplexität und Langfristigkeit von Lernprozessen ein herausforderndes Unterfangen. Häufig fehlen die Ressourcen für die Durchführung von Langzeitstudien und es fehlen systematisch aufbereitete Erfahrungen wie Evaluationsvorhaben

konfliktsensitiv und kontextbezogen entwickelt und angewendet werden können. Gleichwohl gibt es eine große Vielfalt von Evaluationsansätzen, analog zur Vielfalt friedenspädagogischer Praxis (vgl. Wisler et al. 2015).

Ergebnisse über die Wirksamkeit von Friedenspädagogik in Konflikt- und Krisenregionen liefert eine Evaluationsstudie welche mit Förderung der Deutschen Stiftung Friedensforschung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg durchgeführt wurde (vgl. Lenhart et al. 2010). In der Studie wurden mit Hilfe empirischer Erhebungen in zehn Konfliktländern über 800 Einzelaktivitäten identifiziert, zu 25 „Maßnahmenmustern“ gebündelt und ausgewertet. Diese Maßnahmenbündel spiegeln die Vielfalt der Friedensbildung wieder. Es geht von Austauschprogrammen über Curriculumsentwicklung bis hin zu Lehrer*innenbildung. Die Ergebnisse der Heidelberger Studie: „Friedenspädagogische Projekte (...) haben eine positive Wirkung auf die Einstellungen der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Friedfertigkeit“ (Lenhart et al. 2011: 5). 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. Es wurden Maßnahmen der formalen und der nonformalen Bildung untersucht.

Die Erziehungswissenschaftlerinnen Annette Scheunpflug und Susanne Krogull halten als Ergebnis einer empirischen Wirkungsanalyse eines friedenspädagogischen Lehrkräftefortbildungsprogrammes in Ruanda zunächst eine deutliche Verbesserung des Klimas an den beteiligten Schulen fest. Dieser Schritt sei eine wichtige Voraussetzung für den unter friedenspädagogischen Perspektiven angestrebten konstruktiven Umgang mit Konflikten im Schulalltag (vgl. Krogull/Scheunpflug 2016: 25). Das untersuchte Programm ist Teil eines Entwicklungsprozesses im formalen Bildungsbereich Ruandas, zielt auf die Förderung sozialer Kompetenzen im Kontext einer neuen „Learner-Centered-Education“ und bestand aus einem dreiwöchigen Kursangebot mit anschließender professionellen Begleitung des Lehrpersonals bei der Implementierungsphase an den Schulen (vgl. Krogull et al. 2014). Nach zehnjähriger (!) Programm Laufzeit lasse sich eine stärkere „Demokratie- und Friedenskompetenz“ erkennen, „da Konflikte angesprochen und auf positive und konstruktive Weise gelöst werden und weniger Gewalt an den Schulen vorkommt“ (Krogull/Scheunpflug 2016: 25). Allerdings seien die empirischen Befunde angesichts der schwer messbaren Veränderungspotenziale nicht sehr stabil. Eine Erkenntnis aber bleibt: Friedenspädagogik bedarf langer Zeitspannen und engagierter Personen um nachhaltige Wirkungen zu entfalten.

Es gibt zahlreiche weitere Programmevaluationen und Fallstudien zu Peace Education an Schulen in unterschiedlichen Kontexten, die oft von Nichtregierungsorganisationen durchgeführt und veröffentlicht werden (vgl. Baily 2019; Bajaj/Hantzopoulos 2016; Brooks/Hajir 2020). Erfahrungen zur gewaltmindernden Wirkung von Peace Education Programmen an Schulen gibt es beispielsweise aus Afghanistan (Corboz et al. 2019), oder zum Abbau von Feindbildern durch Schulbegegnungsprogramme in Nordirland (Baily 2019: 17) oder in Bosnien-Herzegowina (vgl. Danesh 2007).

6 Ansatzpunkte für Veränderungen im Bildungssystem

Für Peace Education Programme mit dem Anspruch strukturelle Veränderungen anzustoßen, müssen die geeigneten Ansatzpunkte für Veränderungen identifiziert werden. Werden Veränderungen durch Bildungsprogramme besser „von oben“ durch internationale Programme und Bildungspläne initiiert? Oder sind es in erster Linie soziale Bewegungen, die „von unten“ Veränderungen vorantreiben? (vgl. Jenkins 2021). Ist eine Zusammenarbeit beider möglich und förderlich? Eine wichtige Aufgabe für Akteure der Friedensbildung ist daher, ihre „Theories of change“ explizit zu machen, ein Standardvorgehen bei der Entwicklung internationaler Programme. Die Friedensforschung hat bisher die Rolle der Bildung bei sozialem Wandel zu wenig im Blick (Wintersteiner 2009: 32, zitiert in Jenkins 2021). Setzen Peace Education Programme eher an individuellen oder strukturellen Veränderungen an? Auf welche grundlegenden Werte, Überzeugungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse stützen sie sich dabei? Wie sind ihre Aktivitäten mit den gesellschaftlichen Zielen verknüpft, die sie erreichen wollen? Top-down Peace Education

Programme fokussieren mehr auf die individuelle Ebene mit psychosozialen Angeboten, während bottom up Ansätze von NGOs eher auf die Kritik von Strukturen und soziopolitischen Wandel abzielen (ibid.: 3). Es sei wenig verwunderlich, dass Staaten und Institutionen lieber die Verantwortung für Verhaltensänderungen bei Individuen sehen, statt ihre Strukturen kritisch zu überprüfen und zu ändern, so Jenkins. Bottom-up Vertreter*innen hingegen sollten auch nicht bei der Kritik stehen bleiben, sondern konstruktive Vorschläge einbringen und Ideen vorleben. Diese werden dann vielleicht auch von staatlichen Stellen wahrgenommen und übernommen.

Bilagher (2019) verweist darauf, dass für eine strategische, systematische Verankerung von Friedensbildung im schulischen Kontext Peace Education stärker mit Fokus auf „Education“, denn auf „Peace“ gedacht werden muss. Peace Education befindet sich in dem Spannungsfeld, das Bildung stark individualisiert erfolgt und daher individuelle Lernziele formuliert werden, während der Anspruch von Peace Education auf einem gesamtgesellschaftlichen Ziel „Frieden“ liegt, das durch Bildung erreicht werden soll. Um anschlussfähig an formale Bildungspläne zu sein, kommt die Friedensbildung seiner Meinung nach nicht an der im Bildungswesen verbreiteten Kompetenzorientierung und Formulierung von individuellen Lernzielen herum. Hier sieht er große Unterschiede zwischen Friedensbildung im nonformalen Bereich und im schulischen Kontext: „In the programme logic, peace is more important than the learner. In the educational logic, learners are more important than the subject.“ (ibd.: 95). Er schlägt ein Stufenmodell vor: “learning outcomes in peace education should be imagined on different stages, from an (affective) recognition of identity and difference; via (cognitive) knowledge of own and other groups; and (conative) contact with other groups, culminating in inter-cultural communication skills, which combines all of the mentioned domains (ibd.: 90). Lernziele an Schulen werden meist auf individueller Ebene formuliert, aber nicht auf der Ebene von Gruppen oder gar der gesamten Schule. Dies würde eine fundamentale Neuorientierung bedeuten, wenn Lernziele für die Institution gemeinsam entwickelt würden und nicht für individuell abprüfbare Leistungen. Ein Zwischenschritt wäre die Formulierung von Lernzielen für Gruppen. Das würde auch erfordern, dass Prüfungen gemeinsam abgelegt werden, in denen es gerade Ziel ist, dass Schüler*innen miteinander kooperieren, sich gegenseitig mit ihren individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen unterstützen statt alles alleine bewerkstelligen zu müssen. Ansätze für kollaborative Prüfungsformate gibt es bereits, aber ebenso viele Vorbehalte und strukturelle Hindernisse (vgl. Institut für zeitgemäße Prüfungskultur 2021).

Das Dilemma zwischen dem Charakter von Friedensbildungsarbeit und der schulischen Organisationsstruktur (Fächer, Stundenpläne, Noten) zeigt auch Haavelsrud auf: “If, however, the form of education is regarded as a problem, as well as the way knowledge has been divided into subjects, the peace educator runs into other problems of a structural nature, that is, the peace education project might contradict the basic characteristics of the structure in which it is introduced. It would be extremely difficult to realize problem-oriented and participatory education through a prescribed plan for a subject, carried out by a teacher in a rigidly-structured classroom situation with 30 students, in periods of 45 minutes each. Apart from the rigidity imposed by these three components (subject, class, time), the greatest barrier for peace education projects might be the rules laid down in educational systems concerning evaluation of the students, through which students are sorted into categories according to their achievement in terms of grades” (Haavelsrud 2008: 64–65).

Bleibt das Spannungsfeld zwischen dem emanzipatorischen Anspruch der Friedensbildung und den schulischen Strukturen bestehen, lautet eine strategische Frage für die Friedensbildung angesichts knapper Ressourcen: Sollte sie sich für die Integration von Friedensbildung in Bildungspläne, Curricula und offizielle Lernmaterialien im formalen Bildungssystem stark machen und Veränderungen von innen heraus anstreben? Oder ist sie besser als außerschulisches Programm geeignet Veränderungen herbeizuführen, weil sie Freiräume bietet, in denen ohne Leistungsdruck und Standardisierung neue Ideen für ein friedliches Zusammenleben entstehen und erfahren werden können? „In some places, (...) the most effective and most relevant peace education is not happening in schools, but elsewhere; we must look to such spaces as sites of possibility and authentic education” (Bajaj/Hantzopoulous 2016: 6). Was wäre die Friedensbildung, wenn sie nicht beides gleichzeitig tun und versuchen würde, die unterschiedlichen Akteure und Ansätze zusammen zu bringen?

7 Friedensbildung: Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Internationale Peace-Education-Diskurse und Erfahrungen sind auch für den deutschsprachigen Raum relevant und wertvoll. Gerade in Bezug auf den schulischen Kontext gibt es Forschungen und Konzepte, welche die deutschsprachige Publikationslandschaft bereichern können. Die Umsetzung von internationalen Referenzdokumenten zu Peace Education in nationale Leitlinien ist sicher eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für die strukturelle Verankerung von Friedensbildung an Schulen. Internationale Kriterien wie die Prinzipien für konfliktsensible Bildungssysteme (Conflict Sensitive Education) und den Do-no-Harm-Ansatz könnten bei der Planung von Bildungsmaßnahmen im deutschsprachigen Raum stärker berücksichtigt werden, damit diese nicht unbeabsichtigt zu einer Verschärfung von Konflikten führen. Internationale Schulbuchforschung und Empfehlungen wie die UNESCO-Leitfäden zur Entwicklung von Schulbüchern bieten Orientierung für die Erstellung, Auswahl und Zertifizierung von Lernmitteln. Eine Berücksichtigung friedenspädagogischer Kriterien ist dabei wichtig, damit Lernmittel nicht zu Spaltung oder Stereotypisierungen beitragen oder Macht- und Herrschaftsverhältnisse unkritisch reproduzieren.

Auch bei der Entwicklung von spezifischen Angeboten zur Friedensbildung können die Erfahrungen aus anderen Ländern hilfreich sein, sei es bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien oder zur Erweiterung der Perspektiven- und Methodenvielfalt im Unterricht. Schulen, die ihre Einrichtung ganzheitlich am Wert des Friedens ausrichten wollen, finden in den von der Weltgesundheitsorganisation herausgegebenen neun Bausteinen für eine gewaltfreie Schule oder im Whole School Approach der UNESCO überregional anerkannte und erprobte Ansätze.

Doch Friedensbildung im deutschsprachigen Raum kann internationale Diskurse zu Peace Education nicht nur wahrnehmen und in lokale Programme übersetzen, sie sollte sich auch stärker in diese einbringen. Es gibt kaum deutschsprachige Wissenschaftler*innen oder Praktiker*innen, die beispielsweise im Journal of Peace Education publizieren.

Der Blick auf Friedenspädagogik in (Post-)Konfliktregionen hilft, das Profil der Friedensbildung hier zu schärfen und anzuerkennen, dass der konstruktive Konfliktaustrag in allen Gesellschaften und immer wieder aufs Neue gelernt werden muss. Friedensbildung im deutschsprachigen Raum erfordert ebenso eine Kontext- und Konfliktanalyse der hiesigen Bildungssysteme um an den strukturellen Ursachen für Gewalt und Konflikte anzusetzen und nicht nur auf individueller oder zwischenmenschlicher Ebene Verhaltensänderungen anzustoßen. Dazu eignen sich die Vorarbeiten zu Gewalt im Bildungssystem von Lynn Davies (2017, 2004) sowie die Ansätze der Conflict Sensitive Education und dem Learning for Peace Framework (Affolter/Azaryeva Valente 2020; Novelli et al. 2015).

Es gibt eine Reihe konkreter Schulempfehlungen in der internationalen Literatur, die auch für Friedensbildung an Schulen im deutschsprachigen Raum hilfreich sein könnten. Eine Beteiligung am internationalen Diskurs zu Peace Education kann zudem bereichernd sein, da so Austausch und Perspektivenvielfalt gefördert werden. Um eine systematische und nachhaltige Verankerung von Frieden im Bildungssystem zu erreichen, sollten Ansätze zur Friedensbildung an Schulen im deutschsprachigen Raum ihre Theories of Change explizit machen und klären, auf welcher Ebene sie ansetzen (top-down oder bottom-up?). Ein Austausch mit Forschenden und Praktiker*innen der Friedensbildung aus anderen Ländern kann dafür sehr fruchtbar sein.

Literatur

- Affolter, Friederich W./Azaryeva Valente, Anna** (2020): *Learning for Peace: Lessons Learned from UNICEF's Peacebuilding, Education, and Advocacy in Conflict-Affected Context Programme*. In: Balvin, Nikola;/Christie, Daniel J. (Eds.): *Children and Peace: From Research to Action*. Springer, 219–239.
- Baily, Alison** (2019): *Teaching for Peace: Education in conflict and recovery*
- Bajaj, Monisha** (2015): *"Pedagogies of Resistance" and Critical Peace Education Praxis*. In: *Journal of Peace Education* 12(2), 154–166.
- Bajaj, Monisha** (2008): *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age Publishing (IAP).
- Bajaj, Monisha/Hantzopoulous, Maria** (2016): *Introduction*. In: Bajaj, Monisha;/Hantzopoulous, Maria (Eds.): *Peace Education: International Perspectives*. Bloomsbury Publishing, 1–16.
- Baxter, Pamela** (2013): *Development of the INEE Peace Education Programme*. In: Sinclair, Margaret (Ed.): *Learning to Live Together: Education for Conflict Resolution, Responsible Citizenship, Human Rights and Humanitarian Norms*. Doha, Qatar: Protect Education in Insecurity and Conflict, 148–161.
- Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit** (2017): *Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the minds of men and women*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-09/kultur_des_friedens.pdf
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia/Jäger, Uli/Kruck, Anne** (2022): *Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen*. Berlin.
- Bilagher, Moritz** (2019): *Towards an Agreement on Learning Outcomes For Peace Education*. In: *InFactisPax* 13(2), 93–117.
- Bradley-Levine, Jill/Zainulabdin, Seema** (2020): *Peace Building Through Teacher Leadership*. In: *Journal of Peace Education* 17(3), 308–323.
- Brooks, Caroline/Hajir, Basma** (2020): *Peace education in formal schools. Why is it important and how can it be done?* www.international-alert.org, 12.04.2021.
- Brown, Graham K.** (2011): *The Influence of Education on Violent Conflict and Peace: Inequality, opportunity and the management of diversity*. In: *Prospects* 41(2), 191–204.
- Bush, Kenneth D./Saltarelli, Diana (Eds.)** (2000): *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Corboz, Julienne/Siddiq, Wahid/Hemat, Osman/Chirwa, Esnat D./Jewkes, Rachel** (2019): *What works to prevent violence against children in Afghanistan? Findings of an interrupted time series evaluation of a school-based peace education and community social norms change intervention in Afghanistan*. In: *PLoS ONE* 14(8).
- Cremin, H./Bevington, T.** (2017): *Positive Peace in Schools: Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. Taylor & Francis.
- Danesh, H.B.** (2007): *Education for Peace: The Pedagogy of Civilization*. In: Bekerman, Zvi/McGlynn, Claire (Eds.): *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education*. New York: Palgrave Macmillan, 137–159.
- Davies, Lynn** (2017): *The Power of a Transitional Justice Approach to Education. Post-Conflict Education Reconstruction and Transitional Justice*. https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_edudcation_Davies.pdf
- Davies, Lynn** (2013): *Education, Change and Peacebuilding. FriEnt Essay 1/2013*. Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Frieden und Entwicklung.
- Davies, Lynn** (2010): *Zum ambivalenten Verhältnis von Schule und Gewalt. Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*. In: Kurtenbach, Sabine/Blumör, Rüdiger/Huhn, Sebastian (Eds.): *Jugendliche in Gewaltsamen Lebenswelten: Wege Aus Den Kreisläufen Der Gewalt, Eine Welt*. Baden-Baden: Nomos, 37–50.
- Davies, Lynn** (2004): *Education and Conflict: Complexity and chaos*. London/ New York: Routledge Farmer.
- Egan, Julian** (2018): *Peace Perceptions Poll 2018*. <https://www.international-alert.org/publications/peace-perceptions-poll-2018/>
- EndViolence Campaign** (2021): *End Violence Against Children*. <https://www.end-violence.org/>
- Fountain, Susan** (1999): *Peace Education in UNICEF, Working Paper*. New York.

- Galtung, Johan** (1990): *Cultural Violence*. In: Journal of Peace Research 27(3), 291–305.
- Haavelsrud, Magnus** (2008): *Conceptual Perspectives in Peace Education*. In: Bajaj, Monisha (Ed.): Encyclopedia of Peace Education. Information Age Publishing (IAP), 59–66.
- Harber, Clive** (2018): *Building Back Better? Peace education in post-conflict Africa*. In: Journal of Peacebuilding 6(1), 7–27.
- Harber, Clive/Sakade, Noriko** (2009): *Schooling for Violence and Peace: How does peace education differ from 'normal' schooling?* In: Journal of Peace Education 6(2), 171–187.
- Harris, Ian M./Morrison, Mary Lee** (2012): *Peace Education*. 3rd ed. McFarland.
- Higgins, Sean/Novelli, Mario** (2020): *Rethinking Peace Education: A Cultural Political Economy Approach*. In: Comparative Education Review 64(1), 1–20.
- INEE** (2013): *INEE Conflict Sensitive Education Guiding Principles*.
https://inee.org/system/files/resources/INEE_CSE_Guiding_Principles_EN.pdf
- INEE** (2005): *Peace Education Programme*. INEE. <https://inee.org/resources/peace-education-programme>
- Jäger, Uli** (2014): *Friedenspädagogik und Konflikttransformation*. In: Berghof Handbook for Conflict Transformation.
- Jenkins, Tony** (2021): *Critical comprehensive peace education: finding a pedagogical nexus for personal, structural and cultural change*. In: Abdi, A;/Misiasek, G. (Eds.): Palgrave Handbook on Critical Theories of Education. Palgrave, 1–19.
- Krogull, Susanne/Scheunpflug, Annette** (2016): *Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies*. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (4), 20–26.
- Krogull, Susanne/Scheunpflug, Annette/Rwambonera, Francois** (2014): *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies. A Contribution to Peace in Society and Quality in Learner-Centered Education*. Münster/New York.
- Kurian, Nomisha/Kester, Kevin** (2019): *Southern Voices in Peace Education: interrogating race, marginalisation and cultural violence in the field*. In: Journal of Peace Education 16(1), 21–48.
- Lenhart, Volker/Karimi, Alamara/Schäfer, Tobias** (2011): *Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte*. Osnabrück.
- Lenhart, Volker/Mitschke, Reinhard/Braun, Simone** (2010): *Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Merkel, Christine** (2011): *Kultur des Friedens*. In: Gießmann, Hans-Joachim;/Rinke, Bernd (Eds.): Handbuch Frieden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morales, Esteban/Gebre, Engida H.** (2021): *Teachers' Understanding and Implementation of Peace Education in Colombia: the case of Cátedra de la Paz*. In: Journal of Peace Education 18(2), 209–230.
- Navarro-Castro, Loreta/Nario-Galace, Jasmin** (2019): *Peace Education: A pathway to a culture of peace*. 3rd ed. Center for Peace Education.
- Novelli, Mario/Lopez Cardozo, Mieke/Smith, Alan** (2015): *A Theoretical Framework for Analysing the Contribution of Education to Sustainable Peacebuilding: 4Rs in conflict-affected contexts. Working Paper*. University of Amsterdam.
- Page, James S.** (2008): *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Information Age Publishing (IAP).
- Ramírez-Barat, Clara/Duthie, Roger (Eds.)** (2016): *Education and transitional justice: Learning peace*. New York: International Centre for Transitional Justice [ICTJ].
- Reardon, Betty A.** (1988): *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. Teachers College.
- Romund, Anne** (2014): *Frieden lernen mit Reportagen*. Berlin: Berghof Foundation.
- Salomon, Gavriel/Cairns, Ed (Eds.)** (2010): *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press.
- Schell-Faucon, Stephanie** (2001): *Conflict Transformation through Educational and Youth Programmes*. In: Austin, Alex;/Fischer, Martina;/Ropers, Norbert (Eds.): Transforming Ethnopolitical Conflict: The Berghof Handbook. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seitz, Klaus** (2004): *Bildung und Konflikt - Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen - Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit*. Eschborn: GIZ.

- Statistisches Bundesamt** (2021): *SDG Indikatoren*. <https://sdg-indikatoren.de/4-7-1/>
- Stetter, Stephan** (2021): *What Fosters and What Hampers Sustainable Peace Education? Policy Insights, Practical Experiences and Recommendations from Europe and Beyond*. München.
- Trifonas, Peter Pericles/Wright, Bryan (Eds.)** (2013): *Critical Peace Education: Difficult Dialogues*. Springer.
- UNESCO** (2015): *Education for Peace: Planning for Curriculum Reform: Guidelines for integrating an Education for Peace curriculum into education sector plans and policies*.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/education-for-peace-2015.pdf>
- UNESCO** (2008): *Unesco's Work on Education for Peace and Non-Violence. Frieden schaffen durch Bildung*. Paris.
- UNESCO** (1945): *Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)*.
<https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur>
- UNESCO/Georg-Eckert-Institut** (2018): *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*.
[http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/279/UNESCO-Lehrmittelinhalte_09_04_2018
Veroeffentlichung.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/279/UNESCO-Lehrmittelinhalte_09_04_2018%20Veroeffentlichung.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- UNStats** (2021): *SDG indicator metadata*. <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf>
- Velez, Gabriel/Angucia, Margaret/Durkin, Thomas/O'Brien, Lynn/Walker, Sherri** (2021): *Teacher and Administrator Perceptions of Peace Education in Milwaukee (US) Catholic Schools*. In: *Journal of Peace Education* 18(3), 360–383.
- Vereinte Nationen** (2015): *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. A/RES/70/1**.
<http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Wessells, Michael G.** (2013): *Cosmology, Context, and Peace Education: A View from War Zones*. In: Trifonas, Peter Pericles;/Wright, Bryan (Eds.): *Critical Peace Education: Difficult Dialogues*. Springer, 89–99.
- WHO** (2020): *Global Status Report on Preventing Violence Against Children*. Geneva.
<https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>
- WHO** (2019): *School-based violence prevention: a practical handbook*. Genf.
- WHO** (2016): *INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children*. Geneva.
<https://www.who.int/publications/i/item/inspire-seven-strategies-for-ending-violence-against-children>
- Wisler, A./del Felice, C./Karako, A. (Eds.)** (2015): *Peace Education Evaluation: Learning from experience and exploring prospects*. Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- Zembylas, Michalinos/Bekerman, Zvi** (2013): *Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises*. In: *Journal of Peace Education* 10(2), 197–214.