



Berghof Foundation

# Friedensbildung an Schulen

Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen

Cora Bieß, Assia Bitzan,  
Uli Jäger, Anne Kruck

State-of-the-Art-Report  
Friedensbildung

## **Abstract**

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Praxisansätze und Verständnisse von Friedensbildung bietet das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung geförderte und von der Berghof Foundation durchgeführte *Projekt State-of-the-Art Report zur Friedensbildung im deutschsprachigen Raum (StArt)* einen Überblick über aktuelle Entwicklungen, Ansätze und Chancenpotenziale der Friedensbildung im deutschsprachigen Raum. Der Fokus des vorliegenden Berichts liegt auf dem Lernort Schule. Er bilanziert Erkenntnisse aus Theorie und Praxis, beschreibt Friedensbildung im Kontext verwandter pädagogischer Ansätze, befragt Bezugswissenschaften nach Synergien und leitet daraus Empfehlungen für (schul-)politische Entscheidungsträger\*innen und für die pädagogische Praxis an Schulen ab. Es zeigt sich, dass Friedensbildung nicht nur hochaktuell ist, sondern gerade im schulischen Kontext an Bedeutung gewinnt. Um Erwartungen und Bedarfe zu decken, wird ein erheblicher Zuwachs an Ressourcen benötigt, um die wissenschaftlichen Grundlagen zu stärken und die pädagogisch-didaktischen Zugänge zu systematisieren. Friedensbildung kann nur dann weitflächig und nachhaltig den Unterschied machen, wenn sie strukturell im Bildungssystem verankert ist und sich auf qualifiziertes Lehrpersonal und außerschulische Bildungsakteur\*innen stützen kann.

## Über diesen Bericht

Dieser Bericht entstand im Rahmen des Projekts *State-of-the-Art-Report Friedensbildung*, das von der Berghof Foundation von Februar 2021 bis Februar 2022 durchgeführt und von der deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) gefördert 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

ISBN: 978-3-941514-54-6

Zitiervorschlag: Cora Bieß, Assia Bitzan, Uli Jäger & Anne Kruck 2022. Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen. Berlin: Berghof Foundation.

Titelbild: Ground Picture/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.

## Inhalt

1	Einleitung.....	5
2	Friedensbildung: Annäherungen .....	6
2.1	Friedenserziehung, -pädagogik und -bildung: Definitionen und Konzeptualisierung .....	6
2.1.1	Friedenserziehung.....	6
2.1.2	Friedenspädagogik.....	7
2.1.3	Friedensbildung.....	8
2.2	Entwicklung der Friedensbildung im deutschsprachigen Raum seit 1945 .....	10
2.3	Vielfalt: Ansätze, Akteur*innen, Praxisfelder, Strukturen .....	12
2.3.1	Mapping der Forschungsliteratur zu Friedensbildung.....	13
2.3.2	Zur strukturellen Verankerung von Friedensbildung .....	18
3	Friedensbildung und Lernort Schule: Ergebnisse des Forschungsprojektes StArt.....	19
3.1	Friedensbildung im Kontext „verwandter“ pädagogischer Ansätze .....	19
3.2	Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem internationalen Kontext .....	25
3.3	Forschungsimpulse ausgewählter Bezugswissenschaften .....	26
3.3.1	Erziehungswissenschaften: Systemisch-Konstruktivistische Lerntheorien.....	26
3.3.2	Friedens- und Konfliktforschung: Dekoloniale Perspektiven.....	27
3.3.3	Neurowissenschaften: Empathie und Gewalt.....	28
3.3.4	Soziologie: Resonanz in Lehr-Lern-Beziehungen und die Institution Schule .....	30
3.3.5	Genderforschung: Gleichberechtigung und komplexe Realität .....	33
3.3.6	Medienwissenschaften: Digitalisierung der (Friedens-)Bildung und neue Gewaltformen im Netz .....	35
4	Aktuelle Transformationsansätze im Bildungswesen .....	36
5	Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Friedensbildung.....	38

„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 ist ein attraktiver Begriff. Er wird in unterschiedlichen Kontexten und mit variierenden Bedeutungen verwendet. Einige Aktivitäten und Entwicklungen um die Jahreswende 2021 / 2022 verdeutlichen die Bandbreite: So startete im Oktober 2021 wie in den Jahren zuvor am Carl Friedrich von Weizsäcker-Zentrum für Naturwissenschaft und Friedensforschung (ZNF) der Universität Hamburg die Ringvorlesung „Friedensbildung – Grundlagen und Fallbeispiele“. „Friedensbildung“, so heisst es in der Ankündigung, „stärkt die Wahrnehmung und vermittelt Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. Konflikte entstehen immer wieder neu. In dieser Vorlesung werden einige Konfliktfelder und Konfliktodynamiken vorgestellt und es werden Ansätze zu ihrem Verständnis und zu ihrer konstruktiven Bearbeitung vermittelt.“<sup>1</sup> Im Dezember 2021 startete das Land Niedersachsen eine „Koordinierungsstelle Friedensbildung“, angesiedelt am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, als „Plattform zur Stärkung der schulischen Auseinandersetzung mit Krisen und Konflikten, sicherheitspolitischen Fragen und deren friedlicher Bearbeitung“<sup>2</sup>. Im Bundesland Baden-Württemberg wurde bereits 2015 eine *Servicestelle Friedensbildung* eingerichtet, welche auch unter den Bedingungen der Coronapandemie die Aktivitäten in ihrem Leuchtturmprojekt „Modellschulen Friedensbildung“ 2021 / 2022 fortsetzte<sup>3</sup>. Im November 2021 fand die Jahrestagung der KURVE Wustrow, Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V., zum Thema „Junge Menschen stärken – Friedensbildung verbreiten“ statt, und das Netzwerk *Friedensbildung Mitteldeutschland* schließlich führt im Mai 2022 den 4. *Fachtag für Friedensbildung Mitteldeutschland* durch. Diese Beispiele deuten das breite Spektrum an Akteur\*innen und Aktivitäten im Kontext von Friedensbildung an und werfen Fragen nach der theoretischen Verortung dieses friedensorientierten, pädagogischen Handlungsansatzes auf.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Praxisansätze und Verständnisse von Friedensbildung hat es sich das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung geförderte und von der Berghof Foundation durchgeführte Projekt *State-of-the-Art Report zur Friedensbildung im deutschsprachigen Raum (StArt)* zur Aufgabe gemacht, einen Überblick über aktuelle Entwicklungen, Ansätze und Chancenpotenziale der Friedensbildung im deutschsprachigen Raum zu erarbeiten, vorliegende Erkenntnisse aus Theorie und Praxis systematisch zusammenzutragen und auszuwerten sowie daraus Empfehlungen für (schul-)politische Entscheidungsträger\*innen und für die pädagogische Praxis an Schulen abzuleiten. Der für das Projekt gewählte Fokus auf den Lernort Schule ergibt sich aus der Abgrenzung von Friedensbildung zu thematisch weiter gefassten friedenspädagogischen Ansätzen in außerschulischen Bereichen.

Die veröffentlichten Ergebnisse des Projektes umfassen den vorliegenden zusammenfassenden Forschungsbericht, mehrere vertiefende, thematisch orientierte Detailstudien sowie eine fünfteilige Podcastserie.

*Wenige Tage vor dem formalen Ende des Projektes StArt begann Russland mit dem völkerrechtswidrigen Einmarsch in der Ukraine. Der daraus resultierende brutale Krieg mit seinen weitreichenden Folgen stellt die Friedensbildung vor neue Herausforderungen. Aus Gründen der Projektplanung konnte darauf im vorliegenden Bericht nicht mehr eingegangen werden. Wir hoffen aber, dass der Forschungsbericht die notwendigen Selbstreflexionen und das gemeinsame Nachdenken über Perspektiven der Friedensbildung in Zeiten des Krieges bereichert.*

---

<sup>1</sup> <https://www.znf.uni-hamburg.de/studium/friedensbildung-peacebuilding/lehrrangebot/friedensbildung-grundlagenfallbeispiele.html>

<sup>2</sup> <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/land-schafft-koordinierungsstelle-friedensbildung-tonne-weiterer-wichtiger-baustein-der-demokratiebildung-an-schulen-umgesetzt-206730.html>

<sup>3</sup> <https://www.friedensbildung-bw.de/modellschulen-aktivitaeten>

## 2 Friedensbildung: Annäherungen

### 2.1 Friedenserziehung, -pädagogik und -bildung: Definitionen und Konzeptualisierung

Friedenserziehung, Friedenspädagogik, Friedensbildung: Sowohl in Theorie wie in der Praxis werden diese drei Begriffe häufig synonym verwendet. Eine erste Ausdifferenzierung schärft den Blick auf die zugrundeliegenden Lernverständnisse und die unterschiedlichen Handlungsfelder.

#### 2.1.1 Friedenserziehung

Erziehung wird als eine Aufgabe der älteren Generation gegenüber der nachfolgenden Generation verstanden und ist „ein soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen, zu erreichen“ (Hobmair 2008: 81). Folglich kann Erziehung als bewusste und zielorientierte Einflussnahme auf den Bildungsprozess (und auf die Persönlichkeitsentwicklung) eines heranwachsenden Menschen verstanden werden (Hurrelmann/Bauer 2018: 15). Erziehung beschreibt die „praktischen und alltagsbezogenen Maßnahmen von Eltern oder von im erzieherischen Bereich tätige[m] Fachpersonal“ (Jäger 2018b: 326). In der Disziplin der Friedenserziehung orientiert sich sowohl die Erziehung, als auch die pädagogische Haltung an dem Leitwert Frieden. Erziehung wird dabei als Interaktion verstanden, welche am Leitwert Frieden ausgerichtetes erzieherisches Handeln verfolgt.

Friedenserziehung macht sich dabei zum Ziel, „Friedensfähigkeiten“ (Jäger 2015) zu fördern und den Erwerb von sozialen Konfliktlösungsfähigkeiten zu unterstützen. Friedenserziehung fördert Kompetenzen, bei denen das Erkennen und Wahrnehmen von Zusammenhängen, die Einordnung von Entwicklungen im Zentrum stehen, verbunden mit dem Ziel, selbstständige Analysen durchzuführen „und Fähigkeiten zur Entwicklung von Strategien für die Bewältigung von Konflikten zu entwickeln“ (Gruber 2016: 69). Durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen sollen einerseits Krieg und Gewalt überwunden werden und andererseits eine „Kultur des Friedens“ gefördert werden (ebd.). Dabei umfasst Friedenserziehung eine Förderung von „prosozialem Verhalten und der Befähigung zur politischen Beteiligung“ (Gugel 2008: 64f.). „Erziehung für eine Kultur des Friedens ist vermutlich die beste Formel, um das friedenspädagogische Anliegen zu umschreiben. Denn der Begriff stellt einerseits klar, dass Frieden zu schaffen eine politische Aufgabe ist und nicht direkt durch Friedenserziehung erfolgen kann, und andererseits, dass die politische Ebene keineswegs ausreicht, um dauerhaft Frieden zu schaffen. Jeder politische Frieden bedarf, wenn er nachhaltig sein soll, einer Fundierung in der Alltagskultur und damit einer entsprechenden Erziehung“ (Rademacher/Wintersteiner 2016: 10). Diesem Verständnis nach lassen sich enge Bezüge zwischen Friedenserziehung und Menschenrechtserziehung, Globalem Lernen und Lernen für nachhaltige Entwicklung ziehen (Gruber 2016: 69). Schulen haben „neben einem Bildungs- auch einen Erziehungsauftrag“ (Nipkow 2007: 355). Der schulische Erziehungsauftrag macht sich im formalen Bildungssystem vorrangig „an der Gewaltprävention“ fest sowie an einer „Werteerziehung“ (ebd.).

## 2.1.2 Friedenspädagogik

Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff Friedenserziehung länger im Sprachgebrauch verankert als der Begriff Friedenspädagogik. Die definitorische Abgrenzung zur Friedenserziehung ist entstanden, um die erzieherische Praxis theoretisch zu reflektieren (Wintersteiner 2008: 254). Wichtig ist zu betonen, dass Friedenspädagogik dabei nicht losgelöst von Friedenserziehung zu betrachten ist. Vielmehr kann Friedenspädagogik von dem menschlichen Bedürfnis nach Erziehung und Bildung abgeleitet werden. Folglich wird Friedenspädagogik häufig als wissenschaftliche Disziplin definiert, deren Ziel eine Abhandlung von theoretischen, methodischen und didaktischen Hintergründen des Friedenslernens umfasst. Friedenspädagogik kann als die friedensorientierte „systematische Entwicklung, Erprobung und Implementierung von Konzeptionen, Modellprojekten, Lernarrangements und -medien“ verstanden werden (Jäger 2018b: 326). Friedenspädagogik ist charakterisiert durch ihre interdisziplinäre Ausrichtung und enge Verflechtung mit den Bezugswissenschaften der Friedens- und Konfliktforschung, Erziehungswissenschaft/Pädagogik, Soziologie, Medienforschung, Sozialpsychologie, etc. „Friedenspädagogik zielt darauf ab, umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Bei diesen Lernprozessen geht es hauptsächlich darum, konstruktive Formen der Auseinandersetzung mit den zwischenmenschlichen Konflikt- und Gewaltpotentialen zu fördern und dadurch einen Beitrag zur Friedensfähigkeit von Menschen und Gruppen zu leisten“ (Jäger 2014: 5f).

Friedenspädagogik verfolgt dabei das Ziel, Menschen zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung zu befähigen. Friedenspädagogische Ansätze befähigen Individuen, Gruppen und Systeme, Konfliktdynamiken zu erkennen und Konflikte „mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten“ sowie Konflikteskalationen entgegenzuwirken (ebd.). Handlungsleitend ist dabei eine Orientierung an einem „prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild“ (Frieters-Reermann 2017: 94). Friedenspädagogik greift folglich auf ein systemisch-konstruktivistisches Lernverständnis zurück, in dem Lernen als ein offener, dialogorientierter und partizipativer Prozess mit offenem Ausgang verstanden wird. Dabei wird die Zirkularität von Lernprozessen berücksichtigt, mit dem langfristigen Ziel, Friedensfähigkeiten zu stärken. Durch den ergebnisoffenen Charakter der Friedenspädagogik, wird eine normative Festlegung von friedens- und konfliktbezogenen Lerninhalten von vorneherein vermieden. Friedenspädagogik versucht nicht, vorgefertigte Wissensbestände und Wertvorstellungen zu vermitteln, sondern initiiert und begleitet einen selbstorganisierten und selektiven „Prozess der Lernenden“, bei dem friedenspädagogische Ansätze und Impulse „keinen direkten Zugriff auf das Bewusstsein, die Friedensvorstellungen und das Konfliktverständnis der Lernenden haben“ (ebd.: 142 zitiert nach Jäger 2019: 138). Anstelle eines normativen und handlungstheoretischen Ansatzes, wird ein interpretatives Paradigma eingeführt (Frieters-Reermann 2015b: 141).

Friedenspädagogik verfolgt vier Zielvorstellungen (nach Jäger 2014):

- 1) Konflikte werden als Chance für Wandel und positive Veränderung wahrgenommen. Dies impliziert eine Befähigung für einen konstruktiven Konfliktumgang und eine respektvolle Auseinandersetzung mit „dem Gegenüber“.
- 2) Friedenspädagogik fördert die Wahrnehmung und Identifizierung von unterschiedlichen Gewaltformen. Dies umfasst die Aufarbeitung individueller und kollektiver Gewalterfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart.
- 3) Friedenspädagogik fördert die Auseinandersetzung mit Ursachen, Auswirkungen und (nicht) intendierten Nebenfolgen von Krieg und Gewalt und damit die Erarbeitung möglicher Haltungen und Handlungsansätze gegen Erscheinungen von Gewalt auf individueller, gesellschaftlicher und internationaler Ebene.
- 4) Friedenspädagogik initiiert und begleitet Dialogräume, um darin Visionen des Friedens zu formulieren und Formen eines friedlichen Zusammenlebens zu entwickeln, die in praxisrelevante Schritte umgesetzt werden (ebd.: 5f).

Friedenspädagogik charakterisiert sich durch eine Verzahnung von pädagogischen Ansätzen, die einerseits negativen und zerstörerischen Erscheinungen wie zum Beispiel Krieg und Gewalt entgegenwirken. Andererseits unterstützt Friedenspädagogik eine systematische Suche nach positiven Gestaltungsmöglichkeiten, die eine konstruktive Konflikttransformation und den Ausbau von Friedensfähigkeiten fördern (ebd.).

Friedenspädagogik initiiert die Entwicklung von Visionen, eines friedvollen Miteinanders und „fördert damit Haltungen und Identitäten von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften als Friedensstifterinnen und Friedensstifter“ (ebd.). Friedenspädagogik verfolgt dabei das Ziel, Menschen in ihren Stärken und Ressourcen als „Change maker“ zu unterstützen und zu fördern (ebd.).

### 2.1.3 Friedensbildung

In der Praxis im deutschsprachigen Raum liegen unterschiedliche Verständnisse von Friedensbildung vor, die exemplarisch im Folgenden vorgestellt werden. Frieters-Reermann, Professor der Bildungs- und Erziehungswissenschaften, ist der Auffassung, dass in der Friedensbildung „vielfältige Prozesse des Wissensaufbaus, der Bewusstseinsbildung und der Kompetenzentwicklung bei den lernenden Systemen ermöglicht“ werden (Frieters-Reermann 2018: 310). Darüber hinaus führt er den Begriff der „zivile[n] Friedensbildung als ein erweitertes Verständnis von Friedenspädagogik und ziviler Konfliktbearbeitung“ ein (Frieters-Reermann 2016: 60). In den Worten von Margret Birckenbach, Professorin für Politikwissenschaften, umfasst Friedensbildung „das gemeinsame Nachdenken und Lernen von Fähigkeiten, die ein Zusammenleben von Menschen und ihrer Umwelt in Frieden und Gewaltfreiheit fördern“<sup>4</sup> (Margret Birckenbach; Friedensbildung-Sachsen).

Das Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung in Klagenfurt betont wiederum die Transdisziplinarität von Friedensbildung und identifiziert verschiedene Ansätze, die darin zum Tragen kommen: antirassistische, „feministische, dekoloniale und machtkritische Bildungskonzepte, kritisch-reflexive Praktiken, politische Pädagogiken, Global Citizenship Education sowie Konzepte und Methoden zur Konflikttransformation/Konfliktaustragung“<sup>5</sup>. Ihrem Verständnis nach, greift Friedensbildung auf das Wissen unterschiedlicher Disziplinen zu und versucht, theoretische und praktische Ansprüche zu vereinen (ebd.). „Eine Friedensbildung, die einen transformativen Anspruch hat, baut auf vielschichtige menschliche (Lern-) Erfahrungen, die z.B. rational, emotional/affektiv, leiblich, relational, symbolisch, biographisch, ästhetisch und imaginativ sein können, auf“ (ebd.). Im Zentrum stehen „die Bewusstwerdung gewaltvoller Strukturen und Perspektiven sowie die Schaffung friedvoller Konzepte und einem guten Leben für alle“ (ebd.).

Die Servicestelle Friedensbildung in Baden-Württemberg, eine Beratungs-, Vernetzungs- und Kontaktstelle für Schulen und interessierte Akteur\*innen, versteht Friedensbildung als „Politische Bildung und geht in ihrer Konzeption von Schule als einem der zentralen Lernorte innerhalb unserer Gesellschaft aus.“<sup>6</sup>

Aufbauend auf den bereits existierenden Ansätzen und Verständnissen von Friedensbildung, wird im Folgenden das dem State-of-the-Art-Report zugrundeliegende Verständnis von Friedensbildung begründet. Der Ansatz der Friedensbildung knüpft an die langjährige Geschichte und an die Erfahrungen der Friedenspädagogik und der Friedenserziehung an und fokussiert dabei theoretische und praktische Aspekte für den Kontext Schule. Friedensbildung zeichnet sich durch den Fokus auf das formale Bildungssystem aus und bevorzugt dabei anstelle von ‚Erziehung‘ den Begriff ‚Bildung‘. Der Begriff Bildung stellt das lernende Individuum in den Mittelpunkt, dessen Lernprozesse pädagogisch begleitet werden, wobei das Individuum sich aber dennoch selbst aktiv Welt- und Selbstverhältnisse aneignet. Der Begriff Erziehung hingegen setzt den Fokus eher auf pädagogische Fachkräfte und schaut, in welche Richtung bzw. mit welchem pädagogischen Ziel das Individuum begleitet und erzogen werden soll. So wird kritisiert, „Erziehung (...) ziel[e] im Grunde nur auf eine Reproduktion der gesellschaftlichen

<sup>4</sup> <https://www.friedensbildung-sachsen.de/friedensbildung.html>

<sup>5</sup> <https://www.aau.at/erziehungswissenschaft-und-bildungsforschung/arbeitsbereiche/friedensforschung-und-friedensbildung/>

<sup>6</sup> <https://www.friedensbildung-bw.de/was-ist-friedensbildung>

Verhältnisse ab, die das Individuum weiterhin repressiv in Unfreiheit [halte]“ (Hechler 2018: 54f). Zudem werden die der Erziehung zugrundeliegenden Machtasymmetrien zwischen Erzieher\*innen und zu Erziehenden, die vor allem durch Bedürftigkeit der zu Erziehenden entstehen, oft nicht berücksichtigt oder ausreichend adressiert. Der Begriff Bildung ist daher positiver konnotiert als der Begriff Erziehung, da von ihm weniger normative Wertung ausgeht. Durch den Begriff Bildung wird folglich der partizipative und dialogorientierte Charakter von Lernprozessen betont.

Die Friedensbildung orientiert sich meist an dem positiven, weiten Friedensverständnis von Johan Galtung (1967), das über die enge Definition von Frieden als die Abwesenheit von Krieg hinausgeht. Johan Galtung versteht unter Frieden die Abwesenheit von direkter, struktureller und kultureller Gewalt (1993, 1967). Frieden wird dabei als Prozess verstanden, in dem Gewalt reduziert wird und Gerechtigkeit zunimmt.

Friedensbildung an Schulen kann „als Teil der politischen Bildung“ und den damit verbundenen „(didaktischen) Implikationen“ verstanden werden (Jäger 2019: 135). Im deutschsprachigen Raum wird die Politische Bildung von verschiedenen Konzepten beeinflusst. Die Friedensbildung weist Schnittstellen mit Konzepten des Globalen Lernens, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Programmen zur Gewaltprävention auf und schließt diese Konzepte mit ein (Jäger 2013: 167). Dabei adressiert Friedensbildung sowohl die individuelle Ebene, auf der Konzepte zur Gewaltprävention ansetzen, als auch die gesellschaftliche bis hin zur internationalen Ebene, mit der sich das Globale Lernen beschäftigt (Jäger 2014: 10). Friedensbildung versteht Lernprozesse als „zirkuläres, dynamisches Wirkungsnetz“ (Frieders-Reermann 2009: 185).

Friedensbildung im formalen Bildungskontext wird dabei nicht als eine begriffliche Neukonzeption verstanden, sondern als eine „Schärfung des Profils“ (Jäger 2013: 167) Adressiert wird dabei das formale Bildungssystem sowie die darin mitwirkenden Akteur\*innen mit Bildungsauftrag. Ziel der Friedensbildung ist es, Lernräume zu schaffen die eine an den Leitwerten Frieden und Gewaltfreiheit orientierte Bildung stärken. Lernen findet dabei in einer „ganzheitlich wirkenden Lernumgebung“ statt, die über eine rein kognitive Wissensvermittlung von Krieg und Frieden hinaus geht (Nipkow 2007: 355). Friedensbildung verfolgt den Ansatz, dass kognitives Lernen in emotionales einzubetten ist (ebd.). Dabei unterliegt der Friedensbildung „ein partizipatives, dialogorientiertes und auf Autonomie ausgerichtetes Lernverständnis, das Lernen als offenen und lebenslangen Prozess zur Ermöglichung vielseitiger (Friedens)Lernerfahrungen“ sieht (Jäger 2018b: 327). Da Friedensbildung historisch betrachtet aus der Friedenspädagogik heraus entstanden ist, wird in den folgenden Kapiteln mitunter der Begriff Friedenspädagogik in Zitaten verwendet werden. Wenn auf ältere Publikationen hingewiesen wird, ist die Verwendung des Begriffs Friedenspädagogik im Verständnis des vorliegenden Reports gleichzusetzen mit dem heutigen Begriff der Friedensbildung.

Nach unserem Verständnis liegt der Friedensbildung ein auch von neurobiologischen Erkenntnissen gestütztes, positives Menschenbild zugrunde, das Individuen potentiell als sozial, solidarisch, friedliebend, kooperationsfähig und empathiefähig sieht (Bregman 2020; Bauer 2008; 2020). Menschen werden als potentiell willig und fähig angesehen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Eine Prämisse des optimistischen Menschenbildes ist die Fähigkeit zur Potentialentfaltung jedes Individuums.

Friedensbildung ist erstens wissenschaftlich gestützt und an der Praxis orientiert. Friedensbildung knüpft zweitens an Erfahrungen an, aber ist gleichzeitig offen für neue Lernerfahrungen. Friedensbildung ist drittens orientiert an nationalen Bildungssystemen und -plänen, berücksichtigt jedoch auch internationale Diskurse zu Friedensbildung (Peace Education). Viertens will Friedensbildung der Ergebnisoffenheit friedenspädagogischer Lernprozesse Rechnung tragen, unterliegt aber gleichzeitig den Zielen des Kompetenzerwerbs bei Lernenden. Friedensbildung bewegt sich somit in einem vierfachen produktiven Spannungsfeld. Ein Alleinstellungsmerkmal von Friedensbildung ist das Eingebunden-Sein in internationale Konfliktkontexte.

Schließlich ist eine konstruktive Konfliktorientierung zentral für die Friedensbildung. Dabei beschränkt sich der Konfliktbegriff nicht auf direkte Interaktionen zwischen Individuen und Gruppen, sondern schließt auch die gesamtgesellschaftliche und internationale Ebene ein. Friedensbildung verknüpft in den Themenfeldern Frieden,

Konflikt, Krieg und Gewalt die Mikro-, Meso- und Makroebene. Mikro bedeutet in diesem Kontext das Individuelle; die Mesoebene umfasst die Ebene der Schule und Gemeinde und die Makroebene die (transnationale) Gesellschaft. Friedensbildung verknüpft folglich im formalen Bildungssystem Beziehungen und Konflikte auf der Mikroebene mit systemischen Zusammenhängen (und Herrschaftsverhältnissen) auf der Makroebene.

## 2.2 Entwicklung der Friedensbildung im deutschsprachigen Raum seit 1945

Nach einer grundlegenden Begriffsklärung von Friedenserziehung, Friedenspädagogik und Friedensbildung, bietet dieser Absatz einen knappen Überblick über die Entwicklung der Friedensbildung im deutschsprachigen Raum seit 1945. Dabei wird zunächst auf den deutschen, dann auf den österreichischen und schließlich auf den schweizerischen Kontext eingegangen.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs stellten die Aufarbeitung der Verantwortung für Krieg und Holocaust sowie die Frage nach Versöhnung zentrale Themen friedensbezogener Pädagogik im deutschsprachigen Raum dar. In der Bundesrepublik Deutschland stellte das im Grundgesetz festgeschriebene Friedensgebot eine bindende Orientierung für Staatsbedienstete und damit auch Lehrkräfte dar, die bis heute gilt. Auch die DDR grenzte sich deutlich von der Kriegsrhetorik ab und stellte sich als sozialistische Friedensmacht dar (Wette 2018: 169f). Dies und der Ausbau Politischer Bildung zeigen, dass es durchaus zu einer systematischen Demokratisierung des Bildungssystems kam (Wintersteiner 2011: 254). Durch die atomare Aufrüstung während des Kalten Krieges und eine starke gesellschaftliche Spaltung im Zuge des Ost-West-Konflikts, wurde eine Phase friedenspädagogisch orientierter ‚Re-education‘ allerdings verhindert. Eine systematisch konzipierte Erziehung, welche die Aufarbeitung einer gewaltsamen Vergangenheit, die Erziehung zum Frieden und eine internationale Völkerverständigung zum Ziel gehabt hat, wurde aufgrund der Auswirkungen des Kalten Krieges gehemmt (Jäger 2021: 10). Ab Mitte der 1970er-Jahre kamen intensive friedenspädagogische Theoriediskussionen auf, die wichtige Impulse aus der neu entstehenden Friedensforschung erhielten (ebd.), allen voran und bis heute zentral Galtungs Friedens- und Gewaltbegriff (vgl. Galtung 1967). Besonders sei hier die kritische Ausrichtung von Friedenserziehung hervorzuheben. So formulierte Wulf den Anspruch, Friedenserziehung müsse sich „der gesellschaftlichen Praxis zuwenden und sich für ihre Veränderung in Richtung auf den Abbau struktureller Gewalt einsetzen. [...] Als eine kritische Friedenserziehung muß [sic!] sie Gesellschaftskritik sein. Zugleich muß [sic!] sie Strategien entwickeln, um die kritisierten gesellschaftlichen Gegebenheiten wenigstens punktuell zu verändern“ (Wulf 1973: 14f.). Eine so verstandene Friedenspädagogik kritisierte die klassische Geschichtsschreibung, die gewaltvolle und kriegerische Normen reproduzierte. Sie wies gleichzeitig darauf hin, dass es immer auch die Möglichkeit alternativer, friedlicherer Konfliktaustragung gegeben hat und eine Entscheidung gegen Krieg und für Frieden somit politisch machbar war und ist (Wette 2018: 177). Im Zentrum der kritischen Friedenserziehung aus den 1970er-Jahren standen Gesellschafts- und Herrschaftskritik sowie das Anliegen, aufzuzeigen, wer von der organisierten Friedlosigkeit profitiert. Verschiedene Autor\*innen merken an, dass dieser kritische Kern später verloren ging (vgl. Bernhard/Borst 2020a: 12; vgl. Grasse et al. 2008).

In den 1970er-Jahren gab es Stimmen, die ein völlige Loslösung der Friedenserziehung vom formalen Bildungssystem forderten und rein auf selbstorganisierte, außerschulische Formate setzten (Wintersteiner 2011: 358). Andere kritisierten diese Position deutlich und besonders Röhrs wies auf die Chancen des schulischen Kontexts hin (Röhrs 1983). Diese Diskussionen wurden unter Rückgriff auf und in regem Austausch mit internationalen Debatten und Pädagog\*innen geführt (ebd.: 359).

Die 80er und 90er-Jahre stellten eine Hochzeit der Friedenspädagogik in Deutschland dar, welche durch die Friedensbewegungen einen aktivistischen Rückhalt bekommen hatte. In lebendigen und konstruktiven Diskussionen wurden Gestaltungsspielräume zwischen Bewegung und Forschung, zwischen pädagogischer Theorie und

erzieherischer Praxis im formalen sowie non-formalen Bildungsbereich herausgearbeitet (Jäger 2021: 10f.). Zahlreiche Institutionen machten sich Friedenspädagogik zum Thema, zum Beispiel die Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München mit dem Institut für Gewaltprävention und demokratische Bildung, das Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation e.V. Hamburg sowie das Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung Berlin und das Institut für Friedenspädagogik e.V. Tübingen (IFT), die sich 2012 zur Berghof Foundation zusammenschlossen (Jäger 2021; Wintersteiner 2011: 368). Das IFT erhielt 1999 den UNESCO-Preis für Friedenserziehung. Das Unternehmen ‚Friedenserziehung bundesweit‘, bei dem Universitätsprofessor\*innen und einige Politiker\*innen Anfang der 1980er-Jahre ein flächendeckendes Curriculum Friedenserziehung in Deutschland einführen wollten, scheiterte jedoch (Jäger 2021: 11; Pineda et al. 2019: 653). Im Kontext zunehmender Kriegsdienstverweigerung wollte das Bundesverteidigungsministerium Einfluss darauf nehmen, wie das Thema Friedenssicherung an den Schulen behandelt wird (Jäger 2021). Die Kultusministerkonferenz kam jedoch aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen bezüglich deutscher Verteidigungspolitik zu keiner Einigung, weshalb schließlich unterschiedliche Dokumente für die sozialdemokratisch und für die christdemokratisch regierten Bundesländer entwickelt wurden (Rother 1998). Auch Vertreter\*innen der friedenspädagogischen Wissenschaft äußerten Vorbehalte gegen ein vom Verteidigungsministerium initiiertes Friedensbildungscurriculum (vgl. Flitner 1986). Wette führt einen weiteren möglichen Grund dafür an, dass Frieden nicht als eigenes Unterrichtsfach etabliert wurde. Da bereits seit 1949 in vielen Schulen Erziehung zum Frieden „als ausdrückliches Kontrastprogramm zur kriegerischen Vergangenheit des deutschen Nationalstaates“ (Wette 2018: 176) umgesetzt würde, sähen Pädagog\*innen keine Notwendigkeit, ein eigenes Fach zu schaffen.

Erfolge dieser Zeit, wie beispielsweise die Etablierung von Mediation, die Anerkennung ziviler Konfliktbearbeitung und die breite gesellschaftliche Diskussion um das Prinzip der Gewaltfreiheit, wirken jedoch bis heute fort (Jäger 2021: 11; Rieche 2021: 24). Einen Meilenstein stellte in diesem Kontext die Einführung des §1631 (2) des Bürgerlichen Gesetzbuchs Deutschlands dar, mit dem seit dem Jahr 2000 das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung gesetzlich verankert ist (Jäger 2021: 11 f).

Um die Jahrtausendwende war Friedenserziehung nach Auffassung mancher Beobachter\*innen kaum noch sichtbar (Rieche 2021: 24), wie auch durch den Blick von außen auf die Friedensbildung in Deutschland nach den 1980er-Jahren verdeutlicht wird: “Ever since, PE has not been at the centre of German curriculum reforms but used by individual teachers, lecturers and professors” (Pineda/Celis 2021: 5f.). Die internationale „Dekade für eine Kultur des Friedens und der Erziehung zur Gewaltlosigkeit für die Kinder der Welt (2000-2010)“ der UNESCO auf der einen und die ab 2008 getroffenen Kooperationsvereinbarungen zwischen Kultusministerien der einzelnen Bundesländer in Deutschland und der Bundeswehr auf der anderen Seite ermöglichten bzw. erforderten neue strategische Ausrichtungen (Jäger 2021: 11). So war der Protest gegen die Präsenz der Bundeswehr in den Schulen Auslöser für neue friedenspädagogische Netzwerke (Rieche 2021: 24 f), die kontinuierlich wuchsen und heute eine Basis zivilgesellschaftlichen Engagements und Knowhows bilden. Demgegenüber stehen wenig staatliche Förderung und schwache Strukturen (ebd.: 27; Wette 2018: 175).

Auch in Österreich hat die geringe Bedeutung von Friedensbildung laut Gruber „wesentlich mit dem Fehlen einer umfassenden strukturellen Verankerung von Friedenserziehung und Politischer Bildung in den Curricula zu tun“ (Gruber 2015: 58). Während nach 1945 viel Wert auf Staatsbürger\*innenkunde gelegt wurde, fanden friedenspädagogische Themen über die Politische Bildung erst in den 1970er-Jahren Einzug in die Schulen. Ebenso wie in Deutschland entstanden dort in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts Einrichtungen der Friedensforschung und -pädagogik (Wintersteiner 2015: 233), wie das Salzburger Friedensbüro (Wintersteiner 2011: 368) und das Österreichische Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung, das gemeinsam mit dem European University Center for Peace Studies 1995 den UNESCO-Preis für Friedenserziehung erhielt (Wintersteiner 2015: 234). Eine bis heute wichtige Institution wurde 2005 mit dem Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (ZFF) in Klagenfurt gegründet.

In der Schweiz gibt es bis heute im akademischen Bereich weder einen Lehrstuhl noch Lehrgänge oder Kurse zu Friedenspädagogik und Friedensbildung, wobei Swisspeace in Basel teilweise friedenspädagogische Themen bearbeitet (Wintersteiner 2011: 368 f.). „Wer sich in der Schweiz dafür interessiert und nicht nur an Einzelthemen, sondern an einer Kultur des Friedens arbeiten will, orientiert sich über die Grenzen hinweg nach Deutschland oder Österreich“ (Jost 2016: 193). Doch fehlende wissenschaftliche Strukturen und keine explizite Benennung von Friedensbildung im formalen Schulsystem bedeuten nicht, dass keine friedenspädagogischen Elemente Einzug in die schweizerischen Schulen gehalten haben. Jost schreibt, dass „seit den 1990er-Jahren in den Schulen Mediation, Konfliktlösemodelle und Gewaltprävention nahezu inflationär angestiegen“ seien (ebd.). Ein Beispiel ist die Arbeit des National Coalition Building Institute (NCBI). Viele Anknüpfungspunkte sind auch im ‚Lehrplan 21‘ zu finden, der die Lehrpläne für die Volksschule in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen harmonisieren soll (ebd.: 194). Das nationale Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz fördert unter dem Titel ‚éducation 21‘ dessen Umsetzung und unterstützt dabei auch Friedensbildung. 2012 wurde auf der Tagung ‚Friedensbildung in der Schweiz – Herausforderungen und Perspektiven‘ das Netzwerk Friedensbildung Schweiz gegründet, das unter anderem im schulischen Bereich Friedensbildung fördern sollte (ebd.: 195 f). Nach anfänglichem Enthusiasmus und zwei gut besuchten Tagungen (2012 und 2013) geriet die Arbeit des breit aufgestellten Netzwerks allerdings ins Stocken und wurde schließlich eingestellt. Ein Grund dafür war die anspruchsvolle Arbeit auf zwei Sprachen (deutsch und französisch). Noch bedeutender aber mag die Schließung wichtiger Trägerorganisationen wie des Friedensdorfs BROC und ASEPAIX gewesen sein. Der Schweizerische Friedensrat (SFR) als weiterer Akteur stellte ebenso seine direkten Aktivitäten in der Friedensbildung ein. Von den deutschsprachigen Mitgliedern ist somit nur noch IFOR aktiv. Stärker noch als in Österreich und Deutschland, wird Friedensbildung an Schweizer Schulen also unter den oben genannten Bezeichnungen und ohne strukturelle und strukturierte Förderung betrieben.

Der deutschsprachige Raum kann auf eine lange Geschichte friedenspädagogischer Initiativen zurückblicken. Allerdings ist Friedensbildung in keinem der Länder strukturell und explizit im Bildungssystem verankert. Die diversen Akteur\*innen mit ihren jeweiligen temporären und lokalen Kontexten und spezifischen Ansätzen haben Friedensbildung sehr unterschiedlich definiert und praktiziert. Wintersteiner beschreibt als wichtigste inhaltliche Errungenschaft die Entwicklung von vier Dimensionen der Friedenspädagogik: die politische, die globale, die ökologische sowie die (tiefen-)kulturelle Kritik an Gewalt (Wintersteiner 2011: 367 f.). Es lassen sich drei grundlegende Fragenkomplexe identifizieren, welche die unterschiedlichen Diskurse und Ansätze zur Friedensbildung im deutschsprachigen Raum verbinden:

- 1) Wie wird Frieden definiert und wodurch kann er erreicht werden?
- 2) Welche Aufgabe kommt dabei der Friedensbildung zu?
- 3) Welche Inhalte und Methoden sind geeignet? (ebd.: 353)

Vor dem Hintergrund dieser Fragenkomplexe werden die einschlägigen Diskurse und Ansätze in den folgenden Abschnitten systematisch aufgearbeitet.

## **2.3 Vielfalt: Ansätze, Akteur\*innen, Praxisfelder, Strukturen**

Der Blick in die Praxis der Friedensbildung im deutschsprachigen Raum zeigt, dass zahlreiche außerschulische Akteur\*innen (Nichtregierungsorganisationen, Netzwerke, Servicestellen) vielfältige Angebote zur Friedensbildung bereitstellen. Bei diesen Angeboten zur Friedensbildung an Schulen lassen sich grob vier Kategorien unterscheiden:

- 1) Angebote zur Fortbildung von Multiplikator\*innen und Lehrkräften;
- 2) Entwicklung von Lernmedien;

- 3) Außercurriculare Maßnahmen wie themenbezogene Workshops an Schulen, schulbezogene Kampagnen, Projektstage, Ausstellungen, Gedenkstättenfahrten oder Planspiele sowie
- 4) Schulnetzwerke bzw. Modellschulenprojekte.

Auf welche Diskurse lassen sich diese Angebote beziehen? Mithilfe eines Publikationsmappings können die wesentlichen Grundlinien nachvollzogen und beschrieben werden.

### 2.3.1 Mapping der Forschungsliteratur zu Friedensbildung

Das folgende Publikationsmapping liefert einen Überblick über die (wissenschaftlichen) Publikationen der letzten zehn Jahre, die sich mit Friedensbildung nach dem oben erläuterten Verständnis auseinandersetzen. Nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

#### Methodisches Vorgehen

Das Mapping erfolgte nach der Methode der systematischen Literaturrecherche angelehnt an vom Brocke et al. 2009 und Webster/Watson 2002. Zunächst wurden folgende Forschungsfragen festgelegt:

- 1) Welche wissenschaftlichen Publikationen der letzten zehn Jahre (2010-2021) befassen sich mit Friedensbildung an und mit Schulen im deutschsprachigen Raum?
- 2) Welche Akteur\*innen, Ansätze, Zielgruppen, Diskurse und Handlungsfelder der Friedensbildung im Kontext Schule werden dort beschrieben?

Um die entsprechenden Publikationen zu identifizieren, wurde zunächst eine systematische Datenbankrecherche über JSTOR, Web of Science und dem deutschsprachigen Portal SSOAR betrieben. Da Letzteres kein einziges Suchergebnis ergab, wurde eine Ausweitung auf Google Scholar in Erwägung gezogen. Die dort erzielten 546 Treffer schlossen jedoch eine Vielzahl grauer Literatur und anderer Publikationsformate ein, die nicht zur Forschungsfrage des Mappings passen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sowohl die Einschränkung auf wissenschaftliche Publikationen als auch das Kriterium, dass die jeweiligen Texte explizit Friedensbildung an oder mit Schulen im deutschsprachigen Raum behandeln müssen, zahlreich vorliegende ‚graue‘ Literatur, Veröffentlichungen ohne, oder mit anderem geographischen Fokus sowie allgemeinere Aufsätze zu Friedensbildung ausschließen. Das Ziel dieser Engführung war es, ein klares Bild vom Theoriestand des konkreten Felds der Friedensbildung an Schulen im deutschsprachigen Raum zu zeichnen. Der Zeitraum wurde auf Publikationen von 2010 bis April 2021 eingegrenzt, als Sprachen wurden Deutsch und Englisch ausgewählt. Folgende Suchbegriffe sollten mit Hilfe von Booleschen Operatoren<sup>7</sup> und Trunkierung<sup>8</sup> die ganze Bandbreite des Forschungsgegenstandes abbilden: {(friedensbildung OR friedenspädagogik OR friedenserziehung) AND schule\* AND (deutsch\* OR österreich\* OR oesterreich\* OR schweiz\*)} und {"Peace education" AND school\* AND (german\* OR swiss OR switzerland OR austria\*)}. So wurden über JSTOR 270 und über Web of Science 56 in Frage kommende Veröffentlichungen ermittelt, wobei Texte wie Sammelbandbeiträge oder Zeitschriftenartikel als einzelne Publikationen behandelt wurden. In einem mehrstufigen Verfahren wurden die Publikationen anhand ihres Titels, Abstracts und Volltextes auf ihre Eignung und Relevanz für die Forschungsfrage geprüft, was die Anzahl der zu analysierenden Texte auf 23 reduzierte. Ergänzend wurden in einer ‚Backward Search‘ die Literaturverzeichnisse dieser 23 Publikationen auf relevante Titel durchsucht. Die Analyse und Auswertung erfolgte anhand einer Konzeptmatrix. Die jeweiligen

<sup>7</sup> Boolesche Operatoren dienen der Verfeinerung von Suchergebnissen in Datenbanken. Sind mehrere Suchbegriffe durch den Operator ‚OR‘ verbunden, werden die Suchergebnisse angezeigt, die mindestens einen der Suchbegriffe enthalten. Der Operator ‚AND‘ filtert die Ergebnisse heraus, die jeden der so verbundenen Suchbegriffe enthalten.

<sup>8</sup> Werden Suchbegriffe als Wortstamm mit Trunkierung eingegeben (z.B. deutsch\*), findet die Suchmaschine Ergebnisse mit allen möglichen Wortendungen (Deutschland, deutsch, deutsche...). Trunkierungen sind also Platzhalter für eine beliebige Anzahl von Zeichen.

Konzepte wurden dem Projektantrag entnommen und durch die Praxis- und Theorieerfahrungen im Team ergänzt. Nachdem die Entstehung der Konzeptmatrix erläutert wurde, erfolgt darauf aufbauend im folgenden Kapitel ein Überblick über die Ergebnisse mit einer anknüpfenden Diskussion.

## **Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

In dem untersuchten Zeitraum von 2010 bis April 2021 wurde jedes Jahr mindestens ein Artikel veröffentlicht. 2015 fällt eine Häufung von zwölf Artikeln auf, was jedoch mit einem einschlägigen Sammelband zusammenhängt, der in diesem Jahr erschien. An der Entstehung der 42 analysierten Texte waren insgesamt 33 Autor\*innen (23 Männer\* und 10 Frauen\*) beteiligt. Die dabei identifizierten zentralen Personen sind Norbert Frieters-Reermann (Autor von sieben Texten), Uli Jäger (sechs Texte), Bettina Gruber (vier Texte) und Gregor Lang-Wojtasik (drei Texte). Dabei ist zu beachten, dass Frieters-Reermann und Lang-Wojtasik zudem Herausgeber des Sammelbandes ‚Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit‘ (Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2015) sind, aus welchem neun Artikel für das Mapping relevant sind. Auch Rademacher und Wintersteiner (Rademacher/Wintersteiner 2016) liefern durch ihren Sammelband zu Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik mit vier Beiträgen einen wichtigen Teil des Mapping-Materials. Innerhalb des untersuchten Zeitraumes wurden zwar noch andere Sammelbände im deutschsprachigen Raum publiziert, die sich auf Friedensbildung beziehen (z.B. Bernhard/Borst 2020 oder Jäger et al. 2018); durch fehlende Foki auf den Lernort Schule und den geografischen Raum Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sind daraus allerdings nur einzelne Beiträge relevant. Insgesamt sind neben den 24 Sammelbandbeiträgen 15 Zeitschriftenartikel, zwei Monographien (bzw. Teile davon) und ein Diskussionspapier vertreten. Keine Zeitschrift ist dabei besonders häufig vertreten. Die Friedenswarte, das Journal of Peace Education, das Journal of Educational Media, Memory & Society sowie die Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung sind je mit zwei Artikeln Teil des Mappings.

Bei den allermeisten analysierten Texten handelt es sich um theoretische Texte (29). Acht Beiträge sind empirische Studien oder enthalten empirische Anteile, deren zentrale Erkenntnisse weiter unten zusammengefasst werden. Neben einem Interview haben schließlich fünf Texte konzeptionellen Charakter. Dass die Anzahl theoretischer Texte so deutlich überwiegt, mag zwar damit zusammenhängen, dass wissenschaftliche Datenbanken zur Recherche genutzt wurden. Doch dieser Überhang könnte auch die Frage aufwerfen, wie groß der Nutzen des wissenschaftlichen Diskurses für die Praxis der Friedensbildung ist. Immer wieder wird in der Literatur auf einen fehlenden Austausch zwischen Theorie und Praxis hingewiesen und ein Theoriedefizit bemängelt (vgl. z.B. Gruber et al. 2015: 7; Jäger 2014: 3; Frieters-Reermann 2017: 96). So wurden auch nur in zehn Texten didaktische Aspekte besprochen. Deutlich wurde bei der systematischen Analyse der neueren Publikationen, dass vor allem ein Gesamtüberblick über Gegenstand, Ziele, Methoden und Diskurse der Friedensbildung fehlt (vgl. Gruber et al. 2015: 6). 16 Artikel enthalten Empfehlungen und/oder Forderungen, welche in die Empfehlungen am Ende dieses Berichts eingeflossen sind.

Nachdem Form und Entstehungskontext der Publikationen besprochen wurden, geht der folgende Absatz tiefer auf die behandelten Inhalte ein. Um zu systematisieren und zu vergleichen, welche Ziele von Friedensbildung in den Texten genannt werden, wurden diese aufgeteilt in drei Ebenen:

1. Die Ziele mit Individualorientierung beziehen sich auf die einzelnen lernenden Subjekte, deren Haltungen und Einstellungen.
2. Unter Zielen mit Interaktionsorientierung wurden die gefasst, die Prozesse der sozialen Interaktion beschreiben und auch als gruppenbezogene Ziele bezeichnet werden können.
3. Ziele mit Systemorientierung wiederum nehmen die gesamtgesellschaftliche Ebene in den Blick und beziehen sich beispielsweise auf eine friedlichere Gesellschaft.

Von 26 Texten, in denen Ziele von Friedensbildung benannt wurden, sind 13 auf alle drei Ebenen eingegangen, neun nur auf zwei und vier nur auf eine. Dabei wurden Ziele mit Individualorientierung 20 mal, solche mit Interaktionsorientierung 19 mal und solche mit Systemorientierung 22 mal genannt, was die These stärkt, dass Friedensbildung alle drei Zielebenen miteinander verknüpft (vgl. Jäger 2014: 10).

Bei den Handlungsfeldern wurde die Ausbildung von Lehrkräften und Sozialarbeiter\*innen am häufigsten genannt (16 mal), dicht gefolgt von der Forschung zu Friedensbildung und der Entwicklung oder Überarbeitung von Lernmaterial und Lernmedien (je 14 mal). Dabei handelt es sich um drei Bereiche, zu denen die Forschung recht einfach Zugang hat, da auf Modulhandbücher, wissenschaftliche Publikationen und veröffentlichtes Lernmaterial zugegriffen werden kann. Auch die Fortbildung von Lehrkräften wurde mit neun Nennungen verstärkt in den Blick genommen. Etwas weniger Aussagen wurden über die konkrete Implementierung von Friedensbildung in der Klasse (fünf Nennungen), im Fachunterricht bzw. als Teil curricularer Aktivitäten oder auf Schul(kultur)ebene (beide acht Nennungen) getroffen. Gesetze, Richtlinien und Bildungspläne (viermal) sowie Internet und Soziale Medien (zweimal) wurden nur selten als Handlungsfelder benannt.

In den meisten Texten wurde nicht näher definiert, welche Zielgruppen mit friedenspädagogischen Aktivitäten adressiert werden (sollen). Explizite Nennungen betrafen vor allem Lehrkräfte (13) und Schüler\*innen der Sekundarstufe II<sup>9</sup> (12). Die nach Häufigkeit der Nennung wichtigsten Akteur\*innen der Friedensbildung sind Zivilgesellschaft, oft vertreten durch NROs (15), Wissenschaft und Forschung (13) sowie Ministerien (12). Wirtschaft und Militär wurden nicht genannt, v.a. die deutsche Bundeswehr wurde oft als ‚Gegenspielerin‘ präsentiert und deren Aktivitäten als Auslöser für friedenspädagogische Reaktionen dargestellt.

Die letzten beiden Konzepte, die beim Mapping untersucht wurden (Diskurse und Praxisansätze), sind nicht so klar umrissen wie die bereits diskutierten. So gibt es viele verschiedene Definitionen für ‚Diskurse‘. An dieser Stelle wird der Begriff ‚Diskurs‘ verwendet, um Themenkomplexe zu beschreiben, die in der Literatur behandelt werden. Es wurde also untersucht, in welchen Texten explizit Bezug auf das jeweilige Thema genommen wird, wobei auch die Fälle gezählt wurden, in denen das Thema zwar genannt, aber nicht weiter ausgeführt wird. Zur Auswahl der Diskurse wurden zunächst im Team derzeit diskutierte Themen der Friedensbildung gesammelt und somit eine erste Liste erstellt. Diese wurde während der systematischen Literaturrecherche um weitere in der Literatur präsen- te Diskurse erweitert. Der Friedens- und/oder Gewaltbegriff ist am stärksten vertreten. Er wird in 17 Texten diskutiert oder definiert. Meist wird dabei ein weiter und prozesshafter Friedensbegriff angelehnt an Gal- tungs Gewaltverständnis und Senghaas‘ Friedenverständnis verwendet (z.B. Jäger 2018b: 328; Frieters-Reermann 2010b: 6). Auch Gewaltfreiheit bzw. Gewaltlosigkeit werden oft als zentrales Element der Friedensbildung ge- nannt (16 mal). Dies unterstreicht den im Eingang dieses Kapitels beschriebenen zentralen Fokus und das Allein- stellungsmerkmal der Friedensbildung durch die Orientierung an den zentralen Leitwerten Frieden und Gewalt- freiheit. Sehr präsent ist zudem das Thema Demokratie. Von den elf Artikeln, in denen Demokratie behandelt wird, sind vier Teil des Jahrbuch Demokratiepädagogik 4, das den Titel ‚Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik‘ trägt (Rademacher/Wintersteiner 2016). Die Themen (soziale) Gerechtigkeit, Erinnerungskultur und Empathie, treten mit je acht Nennungen auf. Diskurse um Rassismus und Dekolonialisierung wurden zwar nur in sieben (Rassismus) bzw. drei (Dekolonialisierung) Publikationen explizit aufgegriffen; an weiteren Stellen wurden jedoch Kritikpunkte und Ansätze angeführt, die thematisch diesen Feldern zuzuordnen sind. Als Beispiele seien hier die von Frieters-Reermann immer wieder kritisierte Verankerung der Friedensbildung in ‚westlichen‘ Konzepten so- wie der Mangel an transkultureller Vernetzung angeführt (vgl. Frieters-Reermann 2010a: 31; 2017: 96; 2010b: 7). Auch wenn der Autor hier nicht explizit eine Dekolonialisierung der Friedensbildung fordert, sind die Kritik an Eurozentrismus und die Forderung, Diskurse und Praktiken aus anderen kulturellen und gesellschaftlichen Tra- ditionen wahr- und aufzunehmen, Teil dekolonialer Bestrebungen (vgl. z.B. Brunner 2016; Jaime-Salas et al.

---

<sup>9</sup> Hier wurde sich am deutschen Bildungssystem orientiert. Demnach entspricht Sekundarstufe II dem ISCED Level 3, also der Altersstufe von 15/16 bis 18/20 (UNESCO 2012).

2020: 29). Auffällig ist, dass das Thema Digitalisierung nur in einem Artikel aus dem Jahr 2020 aufgegriffen wird, wo sie mit neoliberalen und individualistischen Entwicklungen des Bildungssystems in Verbindung gebracht wird, die laut Hellgermann algorithmische Vernunft und Problemlösungskompetenz förderten und wenig Raum für Systemkritik ließen (Hellgermann 2020: 123). Über die systematische Literaturrecherche wurde keine Publikation identifiziert, die sich mit dem Themenkomplex der Pandemie auseinandersetzt. Allerdings erschien 2020 eine Ausgabe der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik zum Thema ‚Die Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Potenzial für die Bildungsarbeit‘ (anon. 2020). Ein Beitrag darin behandelt die Situation der Friedenspädagogik in Zeiten von Covid-19 (Jäger/Kruck 2020). Die Autor\*innen beschreiben zentrale Herausforderungen der Friedenspädagogik während der Pandemie wie den globalen Anstieg von Gewalt; sie identifizieren zudem diesen Zeiten inhärente Chancen wie die Möglichkeit, die „Attraktivität des Friedens für Menschen neu sichtbar zu machen“ (ebd.: 16) sowie auf Basis einer Selbstreflexion das Profil der Friedenspädagogik zu schärfen (ebd.). In den beim Mapping analysierten Texten gab es keine Nennung des Themas Verschwörungstheorien; eine kürzlich erschienene Projektpublikation der Berghof Foundation beinhaltet einen Artikel zu den Herausforderungen und Aufgaben für die Friedenspädagogik im Kontext von Verschwörungstheorien (Jäger et al. 2021).

Schließlich wurden in der Literatur genannte Praxis-Ansätze und konkrete Methoden identifiziert. Besonders oft wurden Streitschlichter\*innenprogramme genannt, auch bezeichnet als Peermediation (elfmal), wobei oft darauf hingewiesen wurde, dass friedenspädagogische Ansätze über diese Maßnahmen hinausgehen müssten (z.B. Jäger 2018a: 337). Mediation allgemein wurde zusätzlich sechsmal genannt. Weitere oft besprochene Ansätze stellen Austausch- und Begegnungsformate (neunmal genannt) sowie Ansätze der bürger\*innenschaftlichen Bildung (englisch civic oder citizenship education) dar (achtmal genannt). Dass Vergangenheitsbewältigung ein wichtiger Bestandteil friedenspädagogischer Arbeit ist, lässt sich daran ablesen, dass Erinnerungsarbeit in sechs Texten besprochen wird. Frieters-Reermann setzt sich 2010 ausführlich mit einem systemisch-konstruktivistischen Lernverständnis auseinander (Frieters-Reermann 2010a), woran verschiedene Autor\*innen anknüpfen, wodurch dieser Ansatz in insgesamt sechs Artikeln Thema ist. Weitere Ansätze, die in den Publikationen erwähnt werden, sind der No Blame Approach (1<sup>10</sup>), Demokratieerziehung (2), Gewaltprävention (4), themenzentrierte Interaktion (2), konfliktsensible Friedensbildung (4), biographisches Lernen bzw. Lernen am Modell (3), Konfliktlotsenprogramme (1), Pädagogik des Anderen (3), Zivilcouragetrainings (1), Empowerment (1), Kunst für den Frieden (3), Sport für den Frieden (1) Theaterarbeit (2), Simulationsspiele (1), Klassenrat (1) und Schulbuchüberarbeitung (3).

Zum Abschluss werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Studien, welche Teil des Mapping sind, zusammengefasst. Von Erkenntnissen zu konkreten Lernmedien und -arrangements, über Bildungsstile und Lehrpläne, bis hin zu einer ausführlichen Untersuchung einer friedenspädagogischen Maßnahme, nehmen die untersuchten Studien verschiedene Themen in den Blick und unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umfangs und Fokus. So untersucht Awet (2018) die Darstellung Subsahara-Afrikas in den Schulbüchern mehrerer Fächer für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Er stellt fest, dass durch pauschalisierende Darstellung eine monoperspektivische Sichtweise auf den afrikanischen Kontinent gefördert wird, welche das Denken in Stereotypen bezüglich des Kontinents verstärkt. Selten werde ressourcenorientiert und differenziert über einzelne Menschen, Gruppen oder Gesellschaften berichtet (ebd.). Als Konsequenz empfiehlt der Autor (Geschichts)unterricht multiperspektivisch zu gestalten (ebd.), Rassismus als Querschnittsthema in der Schule zu behandeln (ebd.) und in Bezug darauf auch auf eine bessere Finanzierung und Fortbildung bei der Entstehung von Schulbüchern zu achten (ebd.). Donlic et al. (2019) forschen in einer Übergangs- und Vorlehreklasse für Jugendliche mit Fluchterfahrung in Klagenfurt zur „Frage, wie inklusives und soziales Lernen im Sinne von Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe am Lernort Schule gestaltet werden können“ (ebd.: 137). Sie unterstreichen, wie wichtig Partizipation migranti-

---

<sup>10</sup> Die Nummern in Klammern beziehen sich auf die Anzahl der Publikationen, in denen der jeweilige Ansatz behandelt wird.

scher Jugendlicher in der Schule und im öffentlichen Raum ist, um statt einem defizitorientierten Blick deren vielseitige Potenziale sichtbar werden zu lassen (ebd.: 140). Dabei sei ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, wer in Bildungsprozessen repräsentiert ist und wer ausgeschlossen werde (ebd.: 142).

In einer Evaluationsstudie zum Programm ‚Demokratie leben und lernen‘ an deutschen Schulen untersuchen Roczen et al. (2017) schulbezogene Einflussfaktoren auf das Konfliktverhalten von Jugendlichen. Die Untersuchung zeigt, dass ein offenes Klassenklima sowie eine egalitäre Akzeptanz der Schüler\*innen durch Lehrkräfte einen konsensorientierten Konfliktstil (*integrating conflict style*) fördern, welcher auf kooperativem und lösungsorientiertem Problemumgang basiert (ebd.: 326 f). Auch Maßnahmen wie die Einführung von Klassenräten oder Sozialkompetenztrainings haben eine solche Wirkung (ebd.: 341). Neben diesen durch Friedensbildung unmittelbar beeinflussbaren Faktoren, haben allerdings auch Hintergrundvariablen wie Gender, kulturelles Kapital und die Zuhause gesprochene Sprache<sup>11</sup> Auswirkung auf den Konfliktstil jugendlicher Personen (ebd.: 339). Ebenfalls mit Klassenklima und Lehrstilen beschäftigt sich Meier (2012) in einer Studie zum Erfolg von Zweiwegintegration durch zweisprachige Bildung an einer Schule in Berlin. Die Autorin weist nach, dass sich ein demokratischer Unterrichtsstil positiv auf Klassenzusammenhalt, Klassenzugehörigkeitsgefühl, kritisches Denken, Empathiefähigkeit, und die Einstellung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund auswirkt sowie ein Rückgang in Bezug auf wahrgenommene Diskriminierung und Gewalt zur Folge hat (ebd.: 345 ff). Meier betont außerdem die friedenslinguistischen Vorteile von bilingualer Schulbildung, da sich diese positiv auf die Konfliktresolutionsfähigkeiten auswirkt (ebd.: 348).

Schließlich sollen an dieser Stelle die zentralen Ergebnisse einer der umfassendsten neueren Studien zu Friedensbildung im deutschsprachigen Raum zusammengefasst werden. Gruber, Gamauf-Eberhardt und Dorfst (2015) befragten 376 Schüler\*innen über die erzielten Lerneffekte durch die Teilnahme an den Friedenswochen des Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung (ÖSFK) auf der Burg Schlaining. Zudem wurden beteiligte Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung zur Qualität des begleitenden Lehrkräftetrainings sowie des Schüler\*innentrainings befragt. Ergänzend dazu führten die Forscher\*innen qualitative Interviews mit Lehrkräften mit und ohne Teilnahme an den Friedenswochen sowie mit Expert\*innen aus den Bereichen Aus- und Fortbildung. Ziel war es, mehr darüber zu erfahren, wie heute Friedens- und Demokratievermittlung in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung umgesetzt werden. Die Ergebnisse dieser Befragungen wurden in Interviews sechs Expert\*innen aus der Friedenspädagogik, dem Globalen Lernen und aus der Evaluationsforschung vorgestellt, um deren Perspektiven zu ergänzen (ebd.: 4 f). Die Untersuchung zeigte, dass es in Schulen an Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte mangelt, was unter anderem daran liegt, dass den Lehrkräften oftmals das nötige Fachwissen und die theoretischen Grundlagen der Friedenspädagogik fehlen. Dazu gehört auch, dass oft „Frieden mit Harmonie bzw. Konfliktvermeidung verwechselt oder gleichgesetzt wird“ (ebd.: 153) und deshalb bei der Lehrkräfteaus- und -fortbildung vermehrt Wert auf Konfliktkompetenz gelegt werden sollte. Auch globale Aspekte von Konflikt, Krieg und Frieden werden unzureichend behandelt und Diskussionen auf der Metaebene kaum geführt. Hieraus ziehen die Autorinnen die Konsequenz, das Politische der Friedenspädagogik wieder stärker ins Zentrum zu rücken (ebd.: 152 f). Als besonders bedeutsam für die Friedensbildung stellen Gruber et al. die Erkenntnis dar, dass die Schüler\*innen sich größtenteils einig darin waren, dass Frieden erlernbar sei, was auf das große Potenzial der Friedensbildung verweist (ebd.: 153). Die Kritik aus vielen theoretischen Texten, dass die Abgrenzung der verschiedenen politischen Pädagogiken unklar und die spezifischen Ziele der Friedensbildung diffus seien, konnte bestätigt werden (ebd.: 152). Dies trägt dazu bei, dass spezifische Lerneffekte von Friedensbildung selten überprüft werden und ein genereller Mangel an Evaluation und Begleitforschung besteht. Diese Schritte wären allerdings notwendig, so Gruber et al., um Qualitätsstandards für die Vermittlung von Friedenskompetenzen zu entwickeln (ebd.: 154 f). Schließlich attestieren die befragten Lehrkräfte und Expert\*innen der Friedensbildung Defizite bei

---

<sup>11</sup> Die Autor\*innen verwenden die Sprache, die im Elternhaus gesprochen wird, als Indikator für den ‚Immigrationsstatus‘ der oder des Jugendlichen. Entscheidend ist demnach, ob im Haushalt nur Deutsch oder eine andere bzw. mehrere Sprachen gesprochen werden (vgl. Roczen et al. 2017: 331).

der Überführung der eigenen und der Bezugstheorien in Lehrmaterialien, Methoden und Praxis. Es mangle an Übersetzungsarbeit von qualitätsvollen existierenden Unterrichtsmaterialien in die schulische Alltagspraxis der Lehrkräfte im Bereich der Friedensbildung, weshalb laut Gruber et al. einerseits ein Theoriediskurs der Friedensbildung intensiver geführt werden müsse, andererseits dessen Transfer in die Lernpraxis gewährleistet werden sollte (ebd.: 152).

Die systematische Literaturrecherche hat gezeigt, dass es nur wenige aktuelle Publikationen gibt, die sich explizit der Friedensbildung an Schulen im deutschsprachigen Raum widmen. Die vorliegenden Texte wurden von einer kleinen Gruppe von Autor\*innen geschrieben. Besonders auffällig ist, dass nur sehr wenige empirische Studien mit gesicherten Erkenntnissen vorliegen, auf die sich Friedensbildung stützen kann. In einer kritischen Bewertung der Recherche-Methode wurde festgestellt, dass viele Publikationen zu Friedenspädagogik und -bildung durch die Datenbankrecherche nicht erfasst wurden. Umgekehrt wurden aber auch einige relevante Veröffentlichungen identifiziert, die dem Projektteam vorher nicht bekannt waren, wodurch eine Selbstreferenzialität innerhalb einer bestimmten Forschungsgemeinschaft vermieden wurde. Der wissenschaftliche Diskurs über Friedensbildung an Schulen wird von einer kleinen Gruppe engagierter Autor\*innen geführt und ist auch durch eine große Nähe zur Praxis der Friedensbildung gekennzeichnet. Die Tatsache, dass bis heute kein Lehrstuhl für Friedensbildung im deutschsprachigen Raum existiert, zeigt aber auch die derzeitigen strukturellen Grenzen für die wissenschaftliche Beschäftigung mit grundlegenden Fragen der Friedensbildung.

### **2.3.2 Zur strukturellen Verankerung von Friedensbildung**

In einzelnen Landesverfassungen oder Schulgesetzen der BRD ist der Auftrag an Lehrkräfte Friedensbildung im Unterricht und an der Schule umzusetzen, explizit festgeschrieben. Der Stellenwert von Friedensbildung ist entsprechend in den Bildungsplänen einzelner Bundesländer unterschiedlich stark verankert. Dosch (2014) stellt bei seiner Bestandsaufnahme der Curricula aller deutscher Bundesländer in Politik in der Sekundarstufe I und II sowie in Geschichte in der Sekundarstufe II in Bezug auf Konflikt/Gewalt und Friedensbildung fest, dass Friedensbildung trotz großer Unterschiede in allen Lehrplänen ihren Platz hat. Laut Dosch müsse dies genutzt werden, darüber hinaus wäre eine weitere Untersuchung nötig, um die qualitativen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern festzustellen (ebd.: 13 ff). Als auffällig beschreibt er, dass Konflikt viel häufiger Thema in den Lehrplänen ist als die Begriffe Krieg, Frieden und Gewalt (ebd.: 14). Bei einer vergleichenden Inhaltsanalyse von Policy-Dokumenten zu Friedensbildung in der BRD und Kolumbien zeigen Pineda und Celis (2021) auf, dass Friedensbildung nicht so zentral wie in Kolumbien in deutschen Lehrplänen verankert wurde. Die Kritiker\*innen einer Institutionalisierung der Friedenspädagogik hatten u.a. das Argument vorgebracht, dass Lehrkräfte Kontroversen zwischen verschiedenen politischen Positionen aufzeigen sollten, ohne dabei selbst Stellung beispielweise zu Einsätzen der Bundeswehr zu beziehen (ebd.: 9). Die Autor\*innen ziehen folgendes Resümee: "Today, PE is peripheral, promoted by NGOs and some university professors who are nostalgic about the lack of local influence that this educational rhetoric should have had" (ebd.: 15). Obwohl die Bewältigung aktueller Phänomene wie Rechtsextremismus oder Terrorismus Argumente für die Verankerung der Friedensbildung im Curriculum böten, werde dies durch das stark nach Fächern gegliederte deutsche Schulsystem mit deren jeweils eigenen wissenschaftstheoretischen Diskursen erschwert (ebd.: 17).

Dies wird auch deutlich durch eine beispielhafte Analyse ausgewählter Bildungspläne einzelner Schulformen und ausgewählter Fächer in Baden-Württemberg (Berner/Fleischer 2018). Die Analyse der gymnasialen Bildungspläne 2016 in Baden-Württemberg zeigt für ausgewählte Fächer (Chemie, Physik, Gemeinschaftskunde und Geografie) exemplarische Anknüpfungspunkte für Friedensbildung auf.

Systematische Untersuchungen zum Stand der Verankerung von Friedensbildung im Bildungssystem müssen jedoch nicht nur verschiedene Fächer und Schulformen berücksichtigen, sondern auch noch weitere Ebenen.

Neben der Ebene des intendierten Lehrplans (Dokumentenanalyse) müssten auch die in der Praxis implementierten Lehrpläne (z.B. Fachunterricht) untersucht werden. Derartige Untersuchungen könnten darüber Aufschluss geben, wie Friedensbildung in der Schulpraxis umgesetzt wird.

Wenn man sich Beschlüsse der Kultusministerkonferenz anschaut, fällt auf, dass es solche zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung, Europabildung, Interkultureller Bildung oder Medienbildung gibt, nicht aber zu Friedensbildung<sup>12</sup>. Derartige Beschlüsse werden in ihrem Einfluss auf die Bildungsplanentwicklung und -überarbeitung als wichtiger angesehen im Vergleich zu Landesverfassungen und Schulgesetzen. Für die Friedensbildung stellt sich hier die strategische Frage, ob sie sich für die Integration des Begriffs Friedensbildung in offizielle Dokumente stark machen oder eher bestehende Dokumente als Argumentationsgrundlage für die eigene Arbeit verwenden soll.

Eine andere Form der strukturellen Verankerung ist die Integration von Friedensbildung in die Lehrkräfteaus- und -fortbildung und zwar in allen drei Phasen (Studium, Referendariat, Fortbildung). Hierzu müssten systematisch Studiengänge, Modulhandbücher oder Fortbildungsprogramme untersucht werden um Aussagen darüber treffen zu können, wie Friedensbildung dort in der Praxis gelehrt und gelernt wird. Der Masterstudiengang „Friedenspädagogik / Peace Education“ an der Evangelischen Hochschule in Freiburg, der zum Sommersemester 2022 startet, ist nach eigenen Angaben „der erste friedenswissenschaftliche Studiengang in Deutschland mit dezidiert pädagogischem Schwerpunkt.“<sup>13</sup> (Evangelische Hochschule in Freiburg).

Die systematische Verankerung von Friedensbildung geschieht auch im Unterricht und Schulalltag. Ein von der Servicestelle Friedensbildung seit 2019 durchgeführtes Pilotprojekt mit fünf ausgewählten Modellschulen Friedensbildung in Baden-Württemberg hat sich zum Ziel gesetzt eine Kultur des Friedens in der Schule systematisch in Unterricht und Schulalltag zu integrieren (Articus et al. 2021). Bei der Entwicklung des Konzepts wurden u.a. die Erfahrungen und Standards aus anderen Schulprojekten wie den UNESCO-Projektschulen, den Schulen ohne Rassismus - Schulen mit Courage oder den Fairtrade Schulen ausgewertet und ein eigenes Bausteinsystem entwickelt. Die Entwicklung und Umsetzung derartiger Konzepte erfordert langfristige Planungen und Begleitung der Schulen sowie die Unterstützung durch bildungspolitische Akteur\*innen.

## 3 Friedensbildung und Lernort Schule: Ergebnisse des Forschungsprojektes StArt

### 3.1 Friedensbildung im Kontext „verwandter“ pädagogischer Ansätze

Friedensbildung hat Überschneidungen mit Ansätzen verschiedener pädagogischer Nachbardisziplinen, wie der Politischen Bildung, des Globalen Lernens, der Entwicklungspolitischen Bildung, der Menschenrechtsbildung, der Demokratiepädagogik, der Global Citizenship Education, der (Inter)religiösen Bildung, der Umweltbildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). 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 För-

---

<sup>12</sup> <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>

<sup>13</sup> <https://www.eh-freiburg.de/ma-friedenspaedagogik-peace-education/>

derung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung oder der Arbeitsmarkttauglichkeit hinausgehen. Im Folgenden werden die verschiedenen pädagogischen Ansätze inhaltlich knapp umrissen. Eine ausführlichere Darstellung ist ebenfalls im Rahmen des StArt-Projekts entstanden (Bieß 2022b).

## **Politische Bildung**

Politische Bildung übersetzt politikwissenschaftliche Themen mithilfe der Politikdidaktik in Bildungsinhalte. 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 Platz „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). Politische Bildung richtet sich nach dem Beutelsbacher Konsens aus, der drei Prinzipien umfasst: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schüler\*innenorientierung.

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. 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“ (Eis et al. 2015: 2). Daher sei es nach Milbradt, Heinze und König (2018: 7) die Aufgabe von Lehrkräften und Fachpersonal, ihre pädagogische Arbeit selbstkritisch zu hinterfragen. Parallelen zwischen Friedensbildung und Politischer Bildung lassen sich identifizieren, wenn Politische Bildung wie in der Frankfurter Erklärung beschrieben, Wege eröffnet, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern (ebd.). 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 (ebd.). Der hier beschriebene Fokus auf „gesellschaftliche Konflikte“ (ebd.) kann hier als zentrale Gemeinsamkeit mit der Ausrichtung der Friedensbildung identifiziert werden.

Die Berücksichtigung von und 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. Wo setzen Politische Bildung und Friedensbildung beispielsweise jeweils die Grenzen dessen, was kontrovers im Unterricht behandelt werden soll? Inwieweit kann Macht- und Herrschaftskritik Teil des formalen Schulunterrichts sein? Dies sind nur einige der Fragen, die Politische Bildung und Friedensbildung gemeinsam angehen.

## **Demokratiepädagogik**

Der Begriff ‚Demokratie‘ umfasst in einem 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. 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). Demokratiepädagogik macht sich zum Ziel, 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. Zwischen Demokratiepädagogik und Friedensbildung lassen sich viele Anknüpfungspunkte identifizieren wie der Sammelband von Rademacher und Wintersteiner (2016) zeigt.

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 demokratischen Institutionen und die Rolle der Zivilgesellschaft in Mitgestaltungsprozessen sowie Partizipationsmöglichkeiten legen. 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 potentiell unterschiedliche Interessen und Perspektiven auf ein Thema hervor, die Konflikte auslösen können. Hier ist es Aufgabe der Friedensbildung, Schüler\*innen in einem konstruktiven Konfliktumgang zu stärken, damit Aushandlungsprozesse gewaltfrei gelingen können und Perspektivenvielfalt ermöglicht wird.

## **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.). Dabei verfolgt Globales Lernen den Leitwert Gerechtigkeit.

Sowohl der Bezug zu Gewalt als auch der Leitwert Gerechtigkeit zeigen die Überschneidungen bei den Perspektiven des Globalen Lernens und der Friedensbildung. Denn dem Globalen Lernen liegt die Annahme zugrunde, 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). Friedensbildung an Schulen kann Impulse des Globalen Lernens aufnehmen, die Individuen zu Selbstreflexion anregen sowie Welt- und Selbstverhältnisse im Kontext von Konflikten im Wechselspiel zwischen regionaler, nationaler und internationaler Ebene verstehbar machen.

## **Entwicklungspolitische Bildung**

Entwicklungspolitische Bildung verfolgt das Leitbild einer gerechten Welt (De Haan 2006: 5), einer gerechten Verteilung, beziehungsweise einem gerechten Zugang zu Ressourcen. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Schulen thematisiert demnach die Auswirkungen von Globalisierung, Migrationsbewegungen, Weltwirtschaftskrisen und inzwischen auch zunehmend der Klimakrise. Laut dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) soll: „Entwicklungspolitische Bildung/Globales Lernen [...] globale Zusammenhänge aufzeigen und globale Gerechtigkeit als zentrales gesellschaftliches Anliegen thematisieren und verantwortungsvolles Handeln auch im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern. Sie soll zum Verstehen von Machtverhältnissen, strukturell verankerter Ungleichheit und deren Abbau beitragen“<sup>14</sup>. Wie in

---

<sup>14</sup> [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/entwicklungspolit\\_bildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/entwicklungspolit_bildung.html)

dem Zitat sichtbar, wird Globales Lernen und Entwicklungspolitische Bildung hier durch einen Schrägstrich gleichgesetzt.

Für die Weiterentwicklung des Profils von Friedensbildung an Schulen können Impulse aus der Entwicklungspolitischen Bildung aufgenommen werden, die einen erweiterten Fokus auf den Zusammenhang globaler Verhältnisse haben. Denn eine gerechte Verteilung sowie ein gerechter Zugang zu Ressourcen sind zentrale Bestandteile für ein Verständnis globaler Konfliktodynamiken und die Erörterung möglicher konstruktiver Formen der Konfliktbearbeitung.

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist derzeit im deutschsprachigen Raum stark vertreten. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist in Deutschland seit 1996 präsent. Sie bezieht sich auf das Aktionsprogramm der Vereinten Nationen ‚Agenda 21‘ und hier im Besonderen auf Kapitel 36, das die Bedeutung von Bildung im Prozess der nachhaltigen Entwicklung betont. Friedensbildung und BNE fördern beide Empathiefähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein sowie das Erkennen von gesellschaftlichen Zusammenhängen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg. Zudem ist die lösungsorientierte Herangehensweise eine gemeinsame Schnittmenge zwischen Friedensbildung und BNE. Für eine weitere Schärfung des Profils von Friedensbildung an Schulen, könnten die Gegenwartsanalysen von Konflikten stärker mit einem Bezug zu Zukunft ausgerichtet werden. Die ‚Gegenwart von der Zukunft her zu denken‘, würde für die Ausrichtung der Friedensbildung bedeuten, frühzeitig potentielle, zukünftige Konflikttreiber zu identifizieren und konstruktive Wege zu deren Bearbeitung im Bildungssystem zu integrieren. Dies könnte Einfluss auf den zukünftigen Konfliktverlauf ausüben und somit den Effekt einer Konfliktprävention erzielen. Friedensbildung könnte durch die stärkere Berücksichtigung eines intra- und intergenerationellen Gerechtigkeitsverständnisses, wie es in der BNE etabliert ist, das Zusammenspiel von ökologischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen und ihre wechselseitigen Abhängigkeiten stärker in den Blick nehmen.

## **Umweltbildung**

Seit den 1970ern ist der deutsche gesellschaftliche und politische Diskurs um endliche Ressourcen im Gange. Die Verknappung natürlicher Ressourcen und die 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 ökologischen Krisen verschärfen sich. Ausgangspunkt der daraus entstandenen Umweltbildung ist ein „Bedrohungsszenario“ ausgehend von Umweltzerstörung sowie das zunehmend omnipräsente 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. 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.

Für eine Weiterentwicklung des Profils der Friedensbildung an Schulen können Impulse aus der Umweltbildung aufgenommen werden, die den Fokus auf die Ursachen und Auswirkungen von Umweltzerstörung stärken. Die friedenspädagogischen Kernthemen Krieg, Gewalt, Konflikt und Frieden sollten demnach in Zeiten der Klimakrise auch ihre Wechselwirkungen mit der Natur und der Umwelt berücksichtigen. Dies kann gelingen, wenn Friedens- und Gewaltverständnisse nicht mehr nur anthropozentrisch gedacht werden.

## **Menschenrechtsbildung**

Menschenrechtsbildung verfolgt die Leitwerte Menschenwürde und Gleichheit. Sie macht sich zum Ziel, grundlegende menschenrechtliche Normen zu vermitteln, damit Adressat\*innengruppen diese internalisieren können und die Leitwerte Gleichheit und Menschenwürde als handlungsleitend anerkennen (Steenkamp 2016: 77). Am Lernort Schule kann „im Sinne der Menschenrechte Orientierung vermittelt, kritische Beurteilung ermöglicht und gesellschaftliches Engagement gefördert werden“ (Forum Menschenrechte e.V. 2006: 7).

Auf einer rationalen, wissensvermittelnden Ebene beschäftigt sich Menschenrechtsbildung mit Ursachen, Auswirkungen und Folgen von Menschenrechtsverletzungen weltweit, indem sie beispielsweise durch eine historische Einordnung kontextualisiert werden. Menschenrechtsbildung verfolgt das Ziel, den Fokus einer nationalen Perspektive zu weiten, um „die Erfordernisse und Verpflichtungen mit einzubeziehen, die sich aus dem internationalen Menschenrechtssystem ergeben“ (ebd.: 7–8).

„Im Aktionsplan des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung wird festgehalten, dass Menschenrechtsbildung, unter anderem der Förderung des Friedens [...] beitragen soll“ (G.A., 2005 Absatz 3 zit. n. Rinaldi 2018: 51). Im Schulkontext ist der Fokus vor allem auf die UN-Kinderrechtskonvention (als völkerrechtlich bindende und ratifizierte Menschenrechtskonvention) bedeutend, die Kindern<sup>15</sup> gleichermaßen Schutz-, Beteiligungs- und Befähigungsrechte garantiert. In der 1992 in Deutschland ratifizierten Menschenrechtskonvention für Kinder werden diese drei kinderrechtliche Säulen (Befähigung, Schutz und Teilhabe) festgeschrieben. Zudem wird in Artikel 12 spezifisch die Berücksichtigung des Kinderwillens hervorgehoben<sup>16</sup>. 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 müssen. Friedensbildung kann hier Dialogräume für altersgerechte Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule schaffen, um Partizipation zu stärken, in dem nicht nur Lehrkräfte die Agenda vorgeben, sondern auch Schüler\*innen ihre Ideen und Bedürfnisse stärker einbringen können. 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 Beteiligung erfordert, aber Kinder und Jugendliche nicht überfordert, ist Aufgabe der Friedensbildung.

## **Interreligiöse Bildung**

In deutschen Bildungsplänen sind interreligiöse Themen fest verankert und der Religionsunterricht an Schulen soll zu einem Aufbau interreligiöser Kompetenz beitragen (Schweitzer et al. 2017). 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. 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 Information, Reflexion und Mediation“ zu fungieren (Naurath 2018: 8). Lähne-mann sieht in Interreligiöser Bildung ein großes Potential für die Einübung eines Perspektivenwechsel

---

<sup>15</sup> laut der UN-Kinderrechtskonvention fallen unter dem Begriff „Kinder“ Menschen bis zu einem Alter von 18 Jahren.

<sup>16</sup> <https://www.kinder-und-jugendrechte.de/kinderrechte/recht-auf-beteiligung/artikel-12-beruecksichtigung-des-kindeswillens/>

(Lähnemann 2015: 86), der für Versöhnung eine bedeutende Rolle spielen kann. Naurath plädiert für eine Weitung der friedenspädagogischen Perspektive als „religiös bedingten Gewaltprävention“ (Naurath 2018: 9).

Für eine weitere Schärfung des Profils von Friedensbildung an Schulen könnte die Goldene Regel aus der (inter)religiösen Bildung als Orientierung für einen gewaltfreien Konfliktumgang aufgenommen werden. Die Goldene Regel ist in verschiedenen Glaubensausrichtungen bekannt und kann somit in der Friedensbildung handlungsleitend sein und als Anknüpfungspunkt in interkulturellen und diversen Klassenräumen dienen. Darüber hinaus könnten Impulse aus dem von der Berghof Foundation entwickelten Manual „Peace Education meets Religion“<sup>17</sup> kontextspezifisch für den Religionsunterricht an Schulen angepasst werden.

## Global Citizenship Education

Der Begriff Global Citizenship Education (GCE) 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. Mauriê 2016: 31). 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. Akkari/Maleq 2020: 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).

In einer zunehmend differenzierten und pluralisierten Weltgesellschaft muss Friedensbildung über Nationalstaaten hinweg gedacht werden. Das didaktische Ziel der Global Citizenship Education, Lernende zu befähigen, Lösungsansätze für globale Problemlagen zu entwickeln, ist auch ein Ziel der Friedensbildung. Durch die Initiierung von (virtuellen) internationalen Austauschprojekten oder durch internationale Schulkooperationen werden Begegnungsräume institutionell gefördert, und so unterschiedliche Lebensrealitäten erfahrbar gemacht.

Abschließend zeigt sich, dass die vorgestellten Nachbardisziplinen der Friedensbildung zwar unterschiedliche Leitwerte verfolgen, dennoch in ihren inhaltlichen, pädagogischen Zielrichtungen vielseitige Parallelen zur Friedensbildung aufzeigen. Für die Schärfung der Friedensbildung im schulischen Kontext wäre es in der zukünftigen inhaltlichen Ausrichtung bedenkenswert, ein erweitertes intragenerationales Gerechtigkeitsverständnis mit aufzunehmen, damit neue Konfliktynamiken wie die Auswirkungen der Klimakrise, kolonialer Kontinuitäten oder globaler Pandemien gesamtheitlicher thematisiert werden können. Darüber hinaus könnte 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 Friedensbildung ist die Erweiterung über ein anthropozentrisches Weltbild hinaus, das die Wechselwirkungen menschlichen Handelns mit der Natur, Umwelt und Ökologie verstärkt in ihre didaktischen Konzepte integriert.

---

<sup>17</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. Online verfügbar unter: <https://berghof-foundation.org/library/peace-education-meets-religion-manual>

## 3.2 Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem internationalen Kontext

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 Akteur\*innen 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.

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).

UNICEF, UNESCO, WHO und UNHCR sind die internationalen Organisationen, die größer angelegte friedenspädagogische Programme mit Schwerpunkt in Konfliktregionen durchführen. 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. Für eine ausführlichere Darstellung der Erkenntnisse und Erfahrungen aus internationalen Peace Education Programmen vgl. Kruck (2022).

### **3.3 Forschungsimpulse ausgewählter Bezugswissenschaften**

Die Planung und Ausgestaltung von Ansätzen und Maßnahmen der Friedensbildung, in ihrer inter- und transdisziplinären Ausrichtung, braucht die theoretische Fundierung aus verschiedenen Bezugswissenschaften, weshalb das folgende Kapitel auf relevante Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen eingehen wird. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Bieß/Bitzan (2022).

#### **3.3.1 Erziehungswissenschaften: Systemisch-Konstruktivistische Lerntheorien**

Erkenntnisse aus der Lernforschung zeigen, dass Lernprozesse nie nur von außen gesteuert werden und somit immer einer gewissen Ergebnisoffenheit unterliegen (Trabandt/Wagner 2020: 100 ff.), weshalb konstruktivistische Lerntheorien davon ausgehen, dass Wissen nicht linear übermittelt werden kann. Aus interaktionistischer und systemischer Perspektive spielen dabei Kommunikations- und Gruppenprozesse sowie Beziehungen zwischen den lernenden Systemen eine große Rolle. Friedens- und konfliktbezogenes Lernen wird nach Frieters-Reermann als „ein selbstorganisierter, selektiver Prozess der Lernenden“ verstanden, bei dem „die friedenspädagogischen Interventionen keinen direkten Zugriff auf das Bewusstsein, die Friedensvorstellungen und das Konfliktverständnis der Lernenden haben“ (Frieters-Reermann 2015a: 142). Statt im Sinne einer „Erzeugungsdidaktik“ den Lernenden vordefinierte Verständnisse zu übermitteln, kann Friedensbildung also Räume eröffnen, in denen im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ eine Auseinandersetzung mit friedens- und konfliktbezogenen Themen angeregt wird (vgl. Frieters-Reermann 2018, 2010a; Quilling 2015: 2). Lehrkräfte nehmen in solchen Lernarrangements die Rolle von Lernbegleiter\*innen oder Coaches an, die sich ihrer nachrangigen Bedeutung für die Gestaltung des Lernprozesses bewusst sein müssen (Arnold/Gómez Tutor 2007: 8). Sie bereiten eine positive Lernumgebung vor, bieten Methoden zur Strukturierung des Lernens an und stehen unterstützend zur Seite (Quilling 2015: 3). Aus interaktionistischer Perspektive sind Lernende und Lernbegleiter\*innen (jeweils für sich und gemeinsam) Kommunikationssysteme, deren Beziehungen zueinander sich stets wandeln und wichtig für konfliktbezogene Lernprozesse sind (Frieters-Reermann 2015a: 138). Aus systemischer Perspektive ist besonders die soziale Ebene mit ihren kollektiven Dynamiken relevant. Konflikte gelten dabei als grundlegender Bestandteil von Beziehungen. Deshalb lassen sich weder eindeutige Anfänge oder Enden von Konflikten noch einzelne Verursacher\*innen ausmachen. Vielmehr gilt es, Konfliktodynamiken wahrzunehmen, anzuerkennen, dass (sogar gewaltvolles) Verhalten für die jeweiligen Teilsysteme Sinn ergibt und gemeinsam an einer Transformation dieser Konflikte zu arbeiten (vgl. ebd.: 139 f).

Grenzen des Ansatzes zeigen sich durch die Forderung von Offenheit, die in gewissem Widerspruch zur Normativität von Friedensbildung steht, in deren Zentrum die Werte Frieden und Gewaltfreiheit stehen (vgl. Frieters-Reermann 2009: 275 ff). Zudem gibt Frieters-Reermann zu bedenken, dass das Postulat der Offenheit und der Berücksichtigung möglichst vieler Beobachter\*innenpositionen geprägt von Denktraditionen der europäisch-westlichen Modernität sei – und somit der Vorwurf einer kulturellen Engführung naheliege (Frieters-Reermann 2015a: 145). Offenheit und Prozessorientierung könnten zudem nicht intendierte Nebenfolgen auslösen und letztendlich sogar konfliktverschärfend wirken.

Übertragen auf die Friedensbildung zeigt sich die Notwendigkeit, die Ergebnisoffenheit von Lernprozessen anzuerkennen. Ermöglichungsdidaktische Lernarrangements und Methoden können Anstöße dazu geben, dass die Lernenden ihre eigene Friedensidentität entwickeln. Statt der Vermittlung vordefinierter Friedensbegriffe, müsste also der Erwerb ganzheitlicher Friedenskompetenzen im Vordergrund stehen. Vermehrt sollten dabei auch emotionale und interaktive Ebenen einbezogen werden. Dabei gilt es auszuloten, wie Werteorientierung, Ergebnisoffenheit, eine kritische Reflexion von Machtverhältnissen im Bildungssystem, kollektive Lernprozesse und formale Anforderungen des Schulsystems miteinander vereinbar sind.

### **3.3.2 Friedens- und Konfliktforschung: Dekoloniale Perspektiven**

Die Friedens- und Konfliktforschung ist eine grundlegende Bezugswissenschaft für die Friedensbildung. Ihr entspringt unter anderem das Konzept der „Gewaltfreiheit“, das als Leitwert eine wichtige Rolle in der Friedensbildung spielt. Analysen aus der Friedens- und Konfliktforschung werden von der Friedensbildung aufgegriffen und für die Entwicklung von friedenspädagogischen Lernarrangements und Lernmedien genutzt.

Aktuell werden dekoloniale Perspektiven in der Disziplin verstärkt diskutiert. Anhand der Arbeiten der Friedens- und Konfliktforscherin Claudia Brunners zu „epistemischer Gewalt“ (2020) wird gezeigt, wie aus der Perspektive einer dekolonialen Friedensforschung Grundlagen der Friedensbildung in Frage gestellt und aktualisiert werden. Aus post- und dekolonialer Sicht führen dominante (Wissens-)Diskurse zur Marginalisierung subalternen Stimmen (Santos 2008; Spivak 1990). Claudia Brunner hat diesbezüglich in ihrem Werk „epistemische Gewalt“ eine Neuverordnung des Gewaltverständnisses für die Friedensforschung vorgelegt. ‚Epistemisch‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt ‚Wissen‘, oder ‚Erkenntnis‘ (Brunner 2021). Epistemische Gewalt umfasst in Brunners Verständnis die diskursive Dimension von Gewalt (Brunner 2020: 125); dabei versteht sie Gewalt als Prozess und als Verhältnis. Im Kern geht es um die Frage, wie dominante Diskurse entstehen, wie sie in koloniale Kontinuitäten eingebunden sind und welche Konsequenzen sich daraus für das Sprechen, Schweigen, Hören, Gehört- und Verstandenwerden ergeben. Kritiker\*innen könnten nun anmerken, dass ein so weites Verständnis den Gewaltbegriff verwässere. Durch die Erweiterung des Gewaltbegriffs wird laut Brunner Gewalt jedoch nicht relativiert, sondern relationiert, indem noch weitere Verbindungslinien für die Entstehung von Gewalt aufgezeigt werden. Epistemische Gewalt breitet sich durch institutionalisiertes Wissen, wie zum Beispiel in Schulbüchern, aus. Daher muss die Friedensbildung in der Konsequenz ihre Lernmaterialien und Wissensproduktion kritisch reflektieren. Um nicht durch referierte Verständnisse von Begriffen wie Frieden und Konflikt zu epistemischer Gewalt beizutragen, sollten „die Verinnerlichung und Übernahme hegemonialer Epistemologien“ in der Friedensbildung herrschaftskritisch reflektiert werden (ebd.: 132).

Ein erweiterter Gewaltbegriff, der epistemische Gewalt mit einbezieht, kann einerseits die Sichtbarkeit von kritischen, post- und dekolonialen sowie feministischen Perspektiven in der Friedensbildung erhöhen. Andererseits werden durch einen erweiterten Friedens- und Gewaltbegriff auch neue Herausforderungen für die didaktische Umsetzung in der Friedensbildung entstehen.

Unter Einbezug post- und dekolonialer Perspektiven in der Friedensbildung, ist gerechtes und gewaltfreies Lernen nur möglich, wenn auch marginalisierte Wissensformen anerkannt und einbezogen werden. Aus dekolonialer Perspektive ergeben sich somit verschiedene Aufträge an die Friedensbildung. Auf der inhaltlichen und

konzeptionellen Ebene müssten die Verständnisse von Frieden und Gewalt überdacht und erweitert werden. Demnach muss die Ausgestaltung von Friedensbildung über eurozentristische Verständnisse hinausgehen. Für Akteur\*innen der Friedensbildung bedeutet das, Methoden macht- und herrschaftskritisch zu reflektieren, und zu untersuchen, inwieweit das formale Schulsystem (epistemische) Gewalt reproduziert – um nicht Gewaltkomplizin zu werden. Hierfür bedarf es einer didaktischen Aufarbeitung verschiedener Gewaltbegriffe.

Zu einer Erweiterung des Kanons kann beigetragen werden, wenn über anthropozentrische und eurozentrische Verständnisse von Frieden und Gewalt hinausgehende Ansätze hinzugezogen werden.

Für schulische Akteur\*innen bedarf es einer Sensibilisierung für intersektionale Diskriminierungen, die auch die Auswirkungen marginalisierten Wissens einbezieht. Ziel sollte es sein, kritisches Denken und Selbstreflexivität bei den Schüler\*innen zu fördern. Dabei sollten nicht ausschließlich kognitive Zugänge als Wissensvermittlung in Betracht gezogen werden, sondern auch Raum für erfahrungs-, körperbezogene, emotionale und spirituelle Zugänge geschaffen werden.

Im Bereich der Lobby- und Schulpolitik ergibt sich der Auftrag, Zugangsbarrieren und systemische Diskriminierung abzubauen, indem beispielsweise Mehrsprachigkeit anerkannt wird und Fremdsprachen nicht in ihrer Bedeutung oder Relevanz hierarchisiert werden. Ein vielfältigeres Wissen kann gefördert werden, wenn Fremdsprachen ehemaliger Kolonialherrschaften wie beispielsweise Englisch, Französisch und Deutsch nicht als einzige Wahlmöglichkeiten angeboten werden, sondern auch Sprachen minorisierter Gruppen als Wahlmöglichkeit angeboten werden. Hierfür bedarf es einer Revision der Lehrpläne, damit auch marginalisiertes Wissen zunehmend in Curricula repräsentiert wird.

### **3.3.3 Neurowissenschaften: Empathie und Gewalt**

Aus den Neurowissenschaften lassen sich zentrale Erkenntnisse für Friedensbildung ableiten, welche auf Begriffe Kooperativität und Empathiefähigkeit abzielen.

In dem Buch „Das kooperative Gen“ beschreibt Bauer (2008) in der Genforschung einen Paradigmenwechsel bezüglich der Begründung der evolutionären Entwicklung von Genen. Nach Bauer sind Gene, entgegen darwinistischen Theorien, Kooperatoren. Das System der Gene folgt drei biologischen Grundsätzen: Kooperation, Kommunikation und Kreativität. Laut Bauer (ebd.) werden Gene durch Umwelt aktiviert. Diese ständige Wechselwirkung ist bedeutsam für menschliche Interaktionen und die Förderung von Kooperation. Alle Menschen haben fast dieselben Gene, die Frage ist nur, wie diese durch das Umfeld aktiviert werden. Friedensbildende Maßnahmen sollten daher eine Umgebung schaffen, die das kooperative Gen aktiviert. Kooperatives Verhalten kann durch didaktische Ansätze angeregt werden, die Perspektivwechsel stärken. Hierfür kann ein Austausch in Dialogräumen förderlich sein, in dem eine positive Fehlerkultur etabliert wird, mit dem Ziel Schüler\*innen für Erfahrungsaustausch und Selbstaussdruck zu ermutigen.

Bauer (2020) unterteilt Empathie in die Fähigkeit zur Einfühlung (emotional) und in die Fähigkeit, sich über die Motive des oder der Anderen Gedanken zu machen, was er als die kognitive Seite der Empathie beschreibt. Für die Ausgestaltung von formalen Bildungskontexten fordert Bauer eine stärkere Beziehungsorientierung und die Ermöglichung von Resonanz. Unter Beziehung versteht er das Miteinander in Resonanz kommen von zwei (oder mehr) Menschen. Resonanzen, die Kinder von ihren Bezugspersonen erhalten, bleiben über die gesamte Kindheit und Jugend bedeutend (Bauer 2020: 96). Um einer Beziehungsorientierung und Resonanz in der Schule gerecht zu werden, fordert Bauer einen kompletten Ausbau hin zu Ganztagschulen, inklusive anderen Räumlichkeiten als die herkömmlichen Klassenzimmer, wodurch inklusive Lebensräume gestaltet werden können, in denen es Schüler\*innen und Lehrkräften Freude macht, präsent zu sein (Bauer 2016). Wenn Schulen als Lebensräume für Kinder gestaltet werden, könnten Kinder aus bildungsbenachteiligten Umgebungen davon besonders profitieren, so die Annahme von Bauer.

Der Arbeiten von Joachim Bauer zeigen, dass Menschen von Geburt an potentiell kooperativ und empathiefähig sind. Hier kann beziehungsorientierte Friedensbildung anknüpfen. Friedensbildende Maßnahmen sollten einen Fokus auf Beziehungsorientierung legen, um Anerkennung, Zusammenhalt und Zugehörigkeit in der Gruppe zu stärken. Empathiefähigkeit kann durch Friedensbildung gefördert werden, wenn Methoden für das Erlernen von Perspektivwechsel angeleitet werden und Raum für Erfahrungsaustausch in den Maßnahmen verankert wird. Dies kann beispielsweise durch Ansätze des Storytelling, Lernen von Vorbildern, oder des erfahrungsbasierten Lernens durch Methoden wie Peace Counts<sup>18</sup> gelingen.

## **Neurobiologische Erkenntnisse zu Gewalterfahrungen**

Ausgrenzungs- und Demütigungserfahrungen führen zur Aktivierung von Schmerzsystemen (Bauer 2013), da das menschliche Gehirn auf Ausgrenzung und Demütigung genauso schmerzempfindlich reagiert, wie auf physischen Schmerz (in Galtungs Verständnis: direkte Gewalt). Darauf entstehen häufig zwei Reaktionen: Aggression oder Depression. Zu wenig Zuwendung, Zugehörigkeit und Wertschätzung fördern damit Aggression oder Tendenzen zu Depressionen (ebd.). Folglich sollten exkludierende Strukturen, die zu Ausgrenzungserfahrungen in der Schule führen können, verhindert werden. Gewaltfreiheit lässt sich demnach nur durch Inklusion, Wertschätzung, Zuwendung und Zugehörigkeit umsetzen. Das Bedürfnis nach sozialer Zuwendung ist ein neurobiologisch verankertes Grundbedürfnis. Wem Mitgefühl versagt wird, dessen Schmerzsysteme reagieren. Daraus entsteht eine Gewaltspirale, die eine Objektwerdung von Individuen fördert. Das Schmerzsystem reagiert auch dann, wenn wir nur zusehen, dass anderen Mitmenschen Mitgefühl verweigert wird (Bauer 2017). Dies ist eine Erkenntnis, die für die Friedensbildung von zentraler Bedeutung ist. Denn einerseits ist es Ziel der Friedensbildung, Mitgefühl zu fördern, andererseits müssen sich Akteur\*innen der Friedensbildung bewusst sein, dass durch die Auseinandersetzung mit Krieg und gewaltförmigen Konfliktsituationen bei der Adressat\*innengruppe Schmerz ausgelöst wird. Da die vier Kernthemen Frieden, Konflikt, Gewalt und Krieg zentrale Inhalte der Friedensbildung sind, ist der Umgang mit Leid, Verletzung, Schmerz, Trauer, Wut, erfahrenes Unrecht, Ohnmachtsgefühlen, Hoffnungslosigkeit oder Angst und Unsicherheit die mit (erlebten) Gewalterfahrungen oder Kriegen einhergeht, Bestandteil der Friedensbildungspraxis. Daher ist es besonders für Akteur\*innen der Friedensbildung wichtig zu reflektieren, welche Bedeutung Mitgefühl in ihrer Arbeit spielt und mit welcher Haltung über Gewalt und Krieg gesprochen wird. Es braucht Raum für Anteilnahme, aktives Zuhören, Solidarität und Gemeinschaft, wodurch Mitgefühl ausgedrückt werden kann. Aus einer intersektionalen Perspektive ist hier zu betonen, dass eigene Vorannahmen und Denkmuster beispielsweise in Bezug auf Herkunft oder Geschlecht zu hinterfragen sind. Dies geht einher mit einer kritischen Reflexion der eigenen Position im gesellschaftlichen Gefüge und mit der eigenen Privilegierung. In der Schulpraxis bedeutet eine selbstreflexive mitfühlende Haltung beispielsweise persönliche Gewalterfahrungen nicht durch Deutungen wie „Das ist doch nicht so schlimm“ zu werten und stattdessen durch vertrauensvollen Umgang einen Raum zu gestalten, in dem die Betroffenenperspektive Unterstützung erfährt. Um einen Dialograum über Konflikt und Krieg eröffnen zu können, bedarf es daher einer geschützten Atmosphäre, in der sich Schüler\*innen sicher fühlen und nicht stigmatisiert, verurteilt oder bewertet werden und ein kooperatives Miteinander gefördert wird. Kinder dürfen in ihrer Interaktion, in ihrem Sein nicht beschämt werden, damit eine individuelle Potentialentfaltung möglich wird, die eine Kooperationsfähigkeit und prosoziales Handeln fördert.

---

<sup>18</sup> In den Medien wird viel über Kriege und Konflikte berichtet. Berichte über Frieden hingegen erscheinen nur selten. Die Ausstellung „Peace Counts“ ([www.peace-counts.de/](http://www.peace-counts.de/); [www.friedensbildung-bw.de](http://www.friedensbildung-bw.de)) zeigt, dass Frieden kein Zustand ist, sondern ein spannender, vielseitiger und kontroverser Prozess. Die Ausstellung zeigt Erfolge von zivilgesellschaftlichen Friedensmacher\*innen aus aller Welt, die sich in ihrem Umfeld auf unterschiedlichste Art und Weise für Frieden einsetzen. Die Ausstellung wird bei zahlreichen Schulveranstaltungen in Deutschland und darüber hinaus eingesetzt. Kindern und Jugendliche können sich kritisch mit diesen Vorbildern für Friedensengagement auseinandersetzen.

## **Die Bedeutung von Würde im Schulkontext**

Der Hirnforscher Gerhard Hüther misst der Förderung von Würde einen zentralen Stellenwert bei. „Die Vorstellung der eigenen Würde ist tief verwurzelt und eingebettet in die innere Überzeugung von dem, was uns als Menschen auszeichnet und worin unser eigentliches Menschsein im eigenen Handeln zum Ausdruck kommt“ (Hüther 2018: 41). Ein würdevoller Umgang mit einer respektvollen und friedliebenden Haltung geht einher mit der „Erfahrung engster Verbundenheit mit einem anderen Menschen und [der] Erfahrung eigenen Wachstums“ (ebd.: 115). Diese Verbundenheit könnte im formalen Bildungskontext durch Friedensbildung mit dem Ansatz des Lernens von Vorbildern verstärkt werden, da wir „alles nur von andern lernen, wenn sie uns zeigen und vormachen wie es geht“ (ebd.: 110). Die Vorbildfunktion durch Friedensstifter\*innen in unterschiedlichen Kontexten kann ein wirksamer Impuls sein, Frieden im formalen Bildungskontext konkret erlebbar und erfahrbar zu machen und einen würdevollen Umgang zu fördern. Gleichzeitig können Schüler\*innen nicht gezwungen werden, sich selbst und ihren Umgang mit anderen würdevoller zu gestalten, man kann Menschen nur „einladen, ermutigen und inspirieren“ (ebd.: 157). Aber Friedensfähigkeiten können „durch eigenes Ausprobieren, durch Versuch und Irrtum, also im Wesentlichen durch all die vielen Erfahrungen, die wir beim Hineinwachsen in unser jeweilige Lebenswelt machen“ verankert werden (ebd.: 110). Friedensbildende Maßnahmen müssen einen würdevollen Umgang kultivieren, in dem die Adressat\*innen nicht die Erfahrung machen, zu Objekten von Maßnahmen, Bewertungen oder Belehrungen gemacht zu werden. Stattdessen sollte eine Reflexion angeleitet werden, über die Bedeutung der Würde für sich selbst und für die Gruppe.

### **3.3.4 Soziologie: Resonanz in Lehr-Lern-Beziehungen und die Institution Schule**

Resonanzfähigkeit bedeutet für Hartmut Rosa „aus einer anderen Perspektive zu sehen oder auch eine andere Stimme zu hören, weil ich mich auf eine Weise ansprechen lasse, die meinen Blick, mein Hören, überhaupt mein Fühlen verändern“ (Rosa 2020: 30). Resonanzbeziehungen entstehen laut Rosa durch wechselseitiges Einschwingen (Rosa 2016: 36). Um in Resonanz treten zu können, muss laut Rosa ein Perspektivwechsel gelernt und gefördert werden. Damit friedenspädagogische Ansätze Resonanz fördern, ist eine Haltung der Ergebnisoffenheit in ihren Maßnahmen bedeutsam. Wenn in Dialog- und Begegnungsräumen über Frieden ergebnisoffen gearbeitet werden kann und darf, können innere und äußere Konflikte als Chance wahrgenommen werden. Und wenn Konflikte als Chance für Veränderung und Wandel wahrgenommen werden, kann dieses positive Konfliktverständnis Resonanzerfahrungen ermöglichen. Dies braucht jedoch Zeit und Raum für Artikulation und Bearbeitung, weshalb Offenheit für entstehende Resonanzmomente in der Schule notwendig ist. Denn ein starrer zeitlicher Rahmen lässt nicht zu, Resonanz Raum zu geben. Deshalb sollte es primär nicht um ein reines Erfüllen von Lehrplänen gehen, die darauf ausgerichtet sind, messbare Lernerfolge zu erzielen. Formate der Friedensbildung sollten vielmehr Räume in der Schule eröffnen, die sich der Prüfungs- und Steuerungslogik von ‚normalem‘ Unterricht entziehen. Wichtig hierbei ist es wiederum für die Lehrkräfte und Akteur\*innen der Friedensbildung, die entstehende Resonanz wahrnehmen und aufnehmen zu können und zu fördern. Dabei ist hilfreich, die aufkommenden Emotionen und Gefühle zu spüren und ihnen Aufmerksamkeit und Präsenz zu schenken, damit der „Moment der Selbstwirksamkeit“ (ebd.) durch einen geschützten Rahmen konstruktiv gefördert werden kann. So kann Raum entstehen, damit Schüler\*innen gemeinsam Friedensvisionen für ihre Zukunft entwickeln und gestalten.

## **Die Institution Schule**

Schule ist die zentrale Bildungsinstitution, die im deutschsprachigen Raum alle einmal durchlaufen. Daher ist die Institution Schule ein bedeutender Ort der Sozialisation und es ist umso wichtiger, auch zu erörtern, inwieweit diese Ungerechtigkeit und sogar Gewalt reproduziert. Denn „Bildungsprozesse sind niemals neutral und in der hochkomplexen diversifizierten Weltgesellschaft extrem konfliktanfällig und spannungsreich“ (Bücken/Frieters-

Reermann 2021: 263). Somit werden durch „Bildungsangebote, -strukturen,-formate und -materialien oftmals ungewollt vorhandene Konfliktpotentiale verstärkt, Diskriminierungstendenzen verschärft und Exklusionsdynamiken erhöht“ (ebd.). Von daher ist eine umfassende kritisch-reflexive Urteilskompetenz aller verantwortlicher Akteur\*innen von zentraler Bedeutung. Bücken und Frieters-Reermann fordern, dass sich Lehrkräfte „mit der eigenen Rolle in akuten Gewalt- und Konfliktdynamiken auseinandersetzen und mögliche konfliktverschärfende Tendenzen frühzeitig erkennen und entsprechend versuchen, ihre Aktions-, Kommunikations- und Kooperationsweisen anzupassen“ (ebd.: 264). Ziel muss laut ihnen sein, „dass die professionellen Fachkräfte kritisch-reflexiv die intendierten und nicht intendierten, die direkten und indirekten [Folgen] bildungsbezogener Maßnahmen auf den Konfliktverlauf erfassen, bewerten und entsprechend handeln“ (ebd.). Eine oft kritisierte, doch nach wie vor folgenreiche Form struktureller Gewalt im deutschen Schulsystem, ist der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und individuellen Faktoren wie soziale Herkunft oder Gender. Auch wenn immer mehr Jugendliche Abitur oder Fachhochschulreife machen und studieren, korrelieren „soziale Herkunft und Bildung [...] nach wie vor“ (Albert et al. 2019: 27). Eine weitere Form struktureller Benachteiligung zeigt sich darin, dass nur ein Prozent der Lehrer\*innen in Deutschland eine Migrationsbiografie haben, während es bei den Grundschüler\*innen etwa 30% sind (Strasser/Steber 2010: 101).

Gegenwärtige Gewaltformen und Konfliktdynamiken, die in der Schule auftreten, müssen durch die Friedensbildung adressiert werden. Hierbei gilt es insbesondere für Lehrkräfte, strukturelle Ursachen für eine Chancenungleichheit zu berücksichtigen und in der Ausgestaltung des Unterrichts sowie in der Klassendynamik zu reflektieren. Hierbei kann strukturelle Gewalt als Analysekategorie dienen, um die Zusammenhänge zwischen Ein- und Ausschlüssen, Diskriminierung und Ungleichheit erkennen zu können. Schulen bieten die große Chance, nahezu alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und Raum für Begegnung und Lernen zu eröffnen. Indem sie Schüler\*innen dazu befähigt, Gewaltstrukturen zu erkennen, sich gesellschaftlich-politisch zu engagieren und aktiv das Schulleben mitzugestalten, kann Friedensbildung dieses Potential nutzen und junge Menschen dabei unterstützen, aktive Friedensförder\*innen zu werden.

## **Was Schüler\*innen bewegt - Pandemie**

Auch wenn die Erforschung der Langzeitauswirkungen der Corona-Pandemie auf das Leben junger Menschen noch am Anfang steht, liegen bereits einige Studienergebnisse vor. 35,2% der Jugendlichen stimmen eher oder voll zu, dass sie sich einsam fühlen, 41,2% fühlen sich seit Corona psychisch besonders belastet und 45,6% haben Angst vor ihrer Zukunft (Andresen et al. 2021: 33). Werden nur junge Menschen mit finanziellen Sorgen betrachtet, ist die Zustimmung noch größer als beim Durchschnitt (ebd.: 34). Viele Jugendliche haben Zukunftsängste (45% stimmen eher oder voll zu, 23% teilweise), auch aufgrund von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen wie Polarisierung, Verschwörungserzählungen, Klimawandel und sozialer Ungerechtigkeit (Bertelsmann Stiftung 2021: 5, 15). Auch Themen wie die Planung von Studium und Auslandsaufenthalt, die Gesundheit von Familienmitgliedern oder einer gesellschaftlichen Spaltung sind Gegenstand dieser Ängste (Andresen et al. 2021: 37–38). Gleichzeitig stimmen knapp 65% gar nicht oder eher nicht der Aussage zu, dass die Sorgen junger Menschen in der Politik gehört werden (Stand November 2020) (ebd.: 16). Junge Menschen werden von der Politik an manchen Stellen übersehen, sei es beim Pandemie-Management, wo sie lange Zeit kaum eine Rolle spielten, oder bei der Gestaltung der öffentlich-rechtlichen Programme (ebd.: 19; BMFSFJ 2020: 19). Stattdessen fühlen sie sich nur als Regelbrecher\*innen oder Schüler\*innen, die wichtigen Lernstoff verpassen, wahrgenommen (Bertelsmann Stiftung 2021: 6). Dieser Frust wird durch „ein deprimierendes Gefühl von vertaner Zeit und verpassten Chancen“, die nicht nachholbar sind, verstärkt (Andresen et al. 2021: 37). Der Kontakt zu Freund\*innen fehlt sehr und außerdem wird in jüngeren Jahren die Zeit der Einschränkungen als länger empfunden (Bertelsmann Stiftung 2021: 8). Die Maßnahmen im Zuge der Pandemiebekämpfung führen zu einer weiteren Verschlechterung der Chancen benachteiligter Kinder. Junge Menschen mit finanziellen Sorgen fühlen sich einsamer, psychisch belasteter und haben öfter Zukunftsängste als ihre Altersgenoss\*innen (Andresen et al. 2021: 34). Neben den Schwierigkeiten

im schulischen und Freizeitbereich, nahm auch sexualisierte Gewalt gegen Kinder im Laufe der Pandemie signifikant zu.

Wie die verschiedenen Studien zeigen, hat sich bei vielen Jugendlichen das Gefühl von Macht- und Einflusslosigkeit durch die Erfahrungen der Pandemie verstärkt. Viele Jugendliche haben das Gefühl durch den Wegfall von Präsenzveranstaltungen und Kontaktbeschränkungen Chancen verpasst zu haben, die ihre Entwicklung negativ beeinflussen. Hierbei kann es die Aufgabe von Friedensbildung zu sein, ein Gefühl von Wirkmächtigkeit zu fördern, indem positive Zukunftsvisionen in Zeiten von Unsicherheit elaboriert werden. Individuelle Einflussmöglichkeiten als Friedensmacher\*innen können gemeinsam entwickelt werden, zum Beispiel in Bezug auf eine Mitgestaltung von Schule und Gesellschaft im Zeitalter des digitalen Strukturwandels. Perspektivisch kann somit die politische Partizipation von Jugendlichen gestärkt werden, sowohl durch ihre Mitgestaltung und Teilhabe in und außerhalb der Strukturen der Institution Schule als auch in ihren individuellen Friedens- und Konfliktbearbeitungskompetenzen.

Gerade durch den teilweisen pandemiebedingten Wegfall der Schule als physischer und sozialer Ort, wurde nochmal von Jugendlichen betont, dass „Schulen als Orte, an denen Kinder und Jugendliche viel Zeit verbringen, [mehr sein] sollten [...] als Lernorte“ (ebd.: 11). Friedensbildung bietet viele Anregungen, dieser Forderung nachzukommen.

## **Was Schüler\*innen bewegt - Politik und Gesellschaft**

Für die Friedensbildung ist es wichtig, die Lebenswelten, Anliegen und Werte von Schüler\*innen zu kennen, um daran anknüpfen zu können. Die SINUS-Studie 2020 stellt fest, dass „Klimawandel und Krieg versus Frieden [...] die politischen Megathemen der Befragten“ sind. Jugendliche engagieren sich weniger in Parteien, sondern eher in sozialen Bewegungen, „die ein klar umrissenes Ziel verfolgen“, wie z.B. „Fridays for Future“ (BMFSFJ 2020: 42). Insgesamt beklagen Jugendliche „die mangelnde Teilhabe und die unzureichende politische Repräsentation der jungen Generation“, auch da die typischen Politiker\*innen aus ihrer Sicht „vor allem ältere weiße Männer“ seien (Calmbach et al. 2020: 410, 438–439).

Friedensbildung muss ihre Kernthemen Krieg, Gewalt, Konflikt und Frieden auf aktuelle Themen und gegenwärtige Fragen von Jugendlichen ausrichten. Hierbei empfiehlt es sich, konkrete Bezüge zu Themen herzustellen, die Jugendliche als wichtig erachten, wie beispielsweise zum Klimawandel, Krieg, Ausländer\*innenfeindlichkeit, soziale Ungerechtigkeit oder die wachsende Spaltung und Polarisierung der Gesellschaft.

Auch die zwischenmenschliche Gewalt betrifft Schüler\*innen. Im Schnitt geben 23% der Schüler\*innen in OECD-Ländern an, dass sie mindestens „ein paar Mal pro Monat von Mitschülern drangsaliert“ werden (OECD 2019a: 2). Das entspricht den Zahlen aus Deutschland und Österreich, während die Schweiz mit 22% knapp darunter liegt (OECD 2019c: 6, 2019b: 7, 2019a: 8). Allerdings stimmen auch im Durchschnitt 88% der Schüler\*innen zu, „dass es eine gute Sache sei, Schülern zu helfen, die sich nicht selbst verteidigen können“. An Gymnasien gibt es mit 43,1% den größten Anteil von Jugendlichen ohne Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen (Andresen/Möller 2019: 93). Über die Schultypen hinweg, erfahren Kinder und Jugendliche mit finanziellen Sorgen öfter Ausgrenzung, Beschämung und Gewalt. Das zeigt, dass finanzielle Belastungen sich auf ihren Alltag und Möglichkeiten der sozialen Teilhabe auswirken (ebd.: 95).

Gegenwärtige Gewaltformen und Konfliktodynamiken, die in der Schule auftreten, müssen durch die Friedensbildung adressiert werden. Als peer-to-peer Ansatz bietet es sich an, das Verständnis von Konfliktanalysen und Konfliktmediationen stärker im Klassengefüge zu implementieren, um verschiedene Gewaltformen sichtbarer zu machen und Konflikte im Klassenzimmer auch in Bezug zu gesellschaftlichen Dynamiken zu setzen.

### 3.3.5 Genderforschung: Gleichberechtigung und komplexe Realität

Auch wenn in der Geschichte der Friedensbildung kritische Ansätze eine wichtige Rolle spielen, sind kritische Theorien nicht automatisch und nicht flächendeckend Teil von friedenspädagogischen Diskursen und Praxis. Exemplarisch soll hier die Genderforschung nach relevanten Erkenntnissen befragt werden, die helfen a) die Friedensbildung gendersensibel zu gestalten und b) durch Friedensbildung die Geschlechtergerechtigkeit zu fördern und damit zu Frieden beizutragen.

Geschlecht ist eine wirkmächtige Strukturkategorie, die sowohl auf struktureller, also auf politischer Ebene wirkt, wie auch subjektive Selbst- und Fremdkonstruktionen beeinflusst. Mit der Kategorie Gender lassen sich also einerseits analytische Betrachtungsweisen öffnen; andererseits spricht Gender eine politische Dimension an, in der es darum geht, Geschlechterverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse in ihren hierarchischen Dimensionen als politisch zu kennzeichnen.

Ausgehend von der Skizzierung von Gender als politische und analytische Kategorie, werden im folgenden drei geschlechtsbezogene Problemstellungen und Lösungsansätze aus feministischen Theorien vorgestellt und anschließend daraus resultierende Konsequenzen für die Friedensbildung herausgearbeitet.

#### 1. Gleiche Rechte statt Ungleichberechtigung

Eine grundlegende Forderung feministischer Bewegung und Wissenschaft ist die Gleichberechtigung von Frauen\* und Männern\*. Frauen und queere Personen sind nach wie vor von Ungleichberechtigung betroffen. Ein Beispiel dafür ist sexualisierte Gewalt, die zwar nicht ausschließlich Frauen\* und Mädchen\* erfahren, die zahlenmäßig aber dennoch weitaus häufiger gegen weiblich gelesene Menschen gerichtet ist (vgl. z.B. Statista Research Department 2022). Indem in den einzelnen Gesellschaften Gewalt im Geschlechterverhältnis geduldet, wenig sanktioniert und kaum verfolgt wird, ist sie ein bestehendes Sicherheitsrisiko für die davon betroffenen Subjekte. Zugleich ist mit dieser Nichtächtung verbunden, dass sie ein geduldetes, häufig praktiziertes Kriegsmittel ist (vgl. Hansen 2001). In der langen Geschichte der feministischen Kämpfe für Gleichstellung wurden verschiedene Forderungen aufgestellt und teilweise umgesetzt, um Gleichberechtigung zu fördern. Gender-Mainstreaming und Quoten sind allgemein bekannte Instrumente, speziell im Friedensbereich ist die Security Council Resolution 1325 (2000) ein wichtiges Policy-Dokument.

Die Forderung, Frauen\* gleiche Teilhabechancen wie Männern\* einzuräumen, führt allerdings zu einem Dilemma. Denn während aus feministischer Perspektive gleicher Zugang von Frauen\* zur Gesellschaft und ihren Untersystemen gefordert wird, sollen letztere gleichzeitig verändert werden.

#### 2. Sichtbarmachung von sozialen Praktiken und Erfahrungen statt Unsichtbarmachung

Es gibt Erfahrungen und Lebensrealitäten, die oft nicht als relevant bewertet werden. Erfahrungen aus Care-Tätigkeiten, ständig Übergriffen ausgesetzt zu sein oder gesagt zu bekommen: „Gehe nachts nicht raus!“, sind Beispiele dafür. Solche Erfahrungen werden oft dem Weiblichen zugeschrieben und Frauen und LGBTIQ\* erleben diese auch häufiger. Feministische Forderungen beinhalten die Sichtbarmachung dieser Perspektiven. Auch wenn dies zuweilen missverstanden wird, geht es nicht um eine Naturalisierung solcher Erfahrungen als weiblich, vielmehr soll die patriarchale Unsichtbarmachung und Abwertung solcher Erfahrungen enden. Für die Friedensbildung bedeutet das zum Beispiel, Friedensorganisationen, die oft von Frauen getragen werden, im Geschichtsunterricht sichtbarer zu machen (Brock-Utne 2008: 215).

Auch hier entsteht ein Dilemma: Um marginalisierte Lebensrealitäten und Erfahrungen sichtbar zu machen, werden diese als von der Norm abweichend benannt. Dadurch wird eine Differenz markiert, die verhindert, dass solche Erfahrungen Teil des Mainstreams werden.

### 3. Dekonstruktion von Geschlecht und fluide Offenheit statt kategorialer Festschreibung

Ein dritter Fokus wird hier auf die Unzulänglichkeit von binär-konstruierten Geschlechterkategorien und deren Folgen gelegt. In der Geschlechterforschung gilt Gender als soziales Konstrukt. Angestoßen durch Judith Butler (1991) wird aus dekonstruktivistischer Sicht zunehmend Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt und eine diverse Vielgeschlechtlichkeit anerkannt. Im hegemonialen Diskurs ist eine Binarität von Mann und Frau nach wie vor dominant und auch einzelne feministische Strömungen verstehen Geschlecht als objektive und binäre Kategorie (vgl. Harding 1986). Dies führt einerseits zu einem Ausschluss von queeren Personen, die intersexuell, trans oder nonbinär sind. Andererseits fördert eine binäres Geschlechterverständnis stereotype Vorstellungen von Rollen und Eigenschaften, die zu Frauen\* oder Männern\* gehören. Ein Beispiel dafür ist, dass Männern\* in Konflikten oft die Täter- und Befreierrolle zugeschrieben wurde, während Frauen\* historisch oft als Opfer gewalttätiger Konflikte gesehen wurden (GWI 2011: 20; Shepherd 2013). Dies wirkt bis heute fort (vgl. Elverich 2007).

Werden Geschlechterkategorien dekonstruiert und ihre Relevanz damit aufgelöst, stellt sich die Frage, wie geschlechtsbasierte Diskriminierungen dann benannt werden können. Dies kann nach Mai-Anh Boger (2017) als „Identitätsdilemma“ bezeichnet werden. Sie hat ein Konzept entwickelt, die aufgezeigten Dilemmata zu theoretisieren (Boger 2019, 2017, 2016, 2015). Ursprünglich war das Modell bezogen auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung, wurde dann aber von der Autorin auf antirassistische Kontexte übertragen und lässt sich auch auf feministischen Debatten anwenden. Boger versteht Inklusion als Diskriminierungsfreiheit, bzw. Differenzgerechtigkeit (Boger 2017). In ihrem Verständnis kann Inklusion entweder 1) als *Normalisierung* funktionieren, indem Räume und Machtzugänge für „Nicht-Privilegierte“ geöffnet werden oder die zugrundeliegenden hegemonialen und exkludierenden Strukturen dekonstruiert werden (vgl. 1.). Inklusion kann aber auch 2) als *Empowerment* verstanden werden, also eine Form der Ermächtigung, bei der es darum geht, dass Menschen gehört werden und körperlich in die jeweiligen Verhältnisse eingebunden sind (vgl. 2.). Schließlich kann Inklusion 3) auch *Dekonstruktion* von Kategorien und damit verbundenen Zuschreibungen sein (vgl. 3.). Denkt man die drei Zugänge zusammen, ergeben sich Widersprüche und Konflikte, die Boger als Trilemma der Inklusion bezeichnet und sichtbar macht. Dabei können immer nur zwei der drei beschriebenen Strategien gleichzeitig verfolgt werden. Der Ansatz der trilemmatischen Inklusion kann zur Reflexion gesellschaftlicher Praktiken und zur Selbstreflexion dienen.

In diesem Kapitel wurde die Problematik geschlechtsbasierter Diskriminierung und Strategien zur Überwindung derselben vorgestellt. Gender ist jedoch nicht die einzige Dimension, die Privilegien und Ausschlüsse produziert. Neben geschlechtlichen, können weitere, wie ethnische/rassifizierte und klassenspezifische Zugehörigkeiten oder Zuschreibungen zu Diskriminierung führen. Intersektionale Perspektiven legen deshalb ein besonderes Augenmerk auf das Zusammenspiel von *Race-Class-Gender*-Unterdrückung. Der Ansatz der Intersektionalität geht von der Arbeit Schwarzer Feministinnen in den USA aus, unter ihnen das Combahee River Collective (1982) und Kimberlé Crenshaw (1989), die aufzeigten, dass Menschen von verschiedenen Diskriminierungsformen gleichzeitig betroffen sein können und diese sich nicht nur überlagern, sondern dabei gegenseitig verstärken. Der Ansatz ermöglicht es, „die verschiedene Machtverhältnisse als miteinander verschränkt“ zu analysieren „und so folgenreichen Ausblendungen“ entgegenzuwirken (Danielzik et al. 2013: 49).

Wenn junge Menschen in ihrem Friedensengagement gefördert werden sollen, ist es wichtig, dass sie dazu befähigt werden, Strukturen gesellschaftlichen Unfriedens in seinen unterschiedlichen Auftretensformen (Rassismus, Sexismus, klassenbezogene Diskriminierung...) zu erkennen und zu verstehen, wie diese mit struktureller und kultureller Gewalt zusammenhängen. Im Sinne eines *learning for peace* muss Friedensbildung jedoch weiter gehen und auch Haltungen, Einstellungen, Reflexivität und die Fähigkeit zu Handeln einbeziehen. Eine Reflexion in Bezug auf *Gender, Race and Class* sollte deshalb alle Ebenen des pädagogischen Handelns und des Lernsettings betreffen: Inhalte, Lernmaterialien, Teilnehmende, Lehrende und Methodik. Eine Übersetzung aktueller Erkenntnisse aus Rassismus- und Genderforschung sowie anderen Disziplinen in friedenspädagogische Angebote und Materialien wäre hierbei hilfreich. Aufgrund der Aktualität dieser Diskurse und aufgrund akademischer Strukturen, die betroffenen Menschen oftmals den Zugang verwehren, wäre ergänzend dazu eine Zusammenarbeit mit

sozialen Bewegungen und Selbstorganisationen von Betroffenen sinnvoll. Friedensbildung schafft inklusive Räume, in denen herausfordernde Themen und Unsicherheiten zur Sprache kommen, in denen Jugendliche konstruktiv streiten und mit Komplexität und Widersprüchen umgehen lernen. In Zeiten wachsender gesellschaftlicher Verunsicherung, in denen von verschiedenen Seiten verkürzte Lösungen für Krisen und Ungerechtigkeit angeboten werden, ist es von großer Bedeutung, dass Kinder und Jugendliche lernen, komplexe Sachverhalte zu analysieren, eigene Handlungsoptionen darin auszuloten und Ambiguitäten auszuhalten.

### **3.3.6 Medienwissenschaften: Digitalisierung der (Friedens-)Bildung und neue Gewaltformen im Netz**

Durch die fortschreitende Digitalisierung entstehen neue Gewaltformen und Interaktionsrisiken sowie Konfliktdynamiken. Um Gewalt für Kinder und Jugendliche im Netz zu reduzieren, bedarf es auch einer Stärkung von digitaler Zivilcourage. Hierbei sind Beteiligungsformen für junge Menschen besonders notwendig und sollten „von den Kindern in ihrer konkreten Lebenswelt, ihrem eigenen Medienhandeln sowie ihrer (fehlenden) Wahrnehmung von Sicherheitslücken in digitalen Umfeldern her adressiert werden“ (Stapf et al. 2021). Denn Medienkommunikation hat Einfluss auf die Wahrnehmung von Krieg, Gewalt, Konflikt aber auch Frieden. Somit tragen alle Medienschaffenden und Mediennutzenden eine Mitverantwortung für gelingenden sozialen Zusammenhalt.

Die digitale Transformation wirkt auf unterschiedlichen Ebenen auf das Profil der Friedensbildung ein. Zum einen entstehen im Netz neue Gewaltformen die den Handlungsbedarf bei der Friedensbildung erhöhen. Zum anderen werden neue digitale Formate der Friedensbildung notwendig, zum Beispiel in Form von neuen digitalen Workshop- und Unterrichtsformaten zu Friedensbildung. Auf der Ebene der digitalen Friedensbildung beschäftigen sich Akteur\*innen der Friedensbildung mit der Frage, wie friedenspädagogische Ansätze, Methoden und Maßnahmen im digitalen Raum gestaltet werden können. Die Kontaktbeschränkungen aufgrund der Covid-19 Pandemie haben in den letzten zwei Jahren wie ein Brandbeschleuniger für die Entwicklung von digitalen Lehr- und Lernformaten gewirkt. Wichtige Elemente von Friedensbildung wie Beziehungsorientierung, Gruppenprozesse und der Aufbau eines vertrauensvollen Raumes stellen im digitalen Setting eine besondere Herausforderung dar. Wenn Kameras in Videokonferenzen ausgeschaltet sind oder Nebengespräche über Chatfunktionen stattfinden, können Lehrkräfte oder Moderator\*innen nur schwer die Stimmung im Raum und die Bedarfe und Gruppendynamik der Teilnehmenden erfassen. Die Hemmschwelle, sich zu äußern – besonders wenn es um persönliche und konfliktbehaftete Themen geht – ist in virtuellen Runden oder Foren größer als in einem klar überblickbaren Stuhlkreis.

In Zeiten des digitalen Strukturwandels, der mit einer Transformation von Gesellschaften einhergeht, ergeben sich neue Aufgaben für die Friedensbildung. Zunächst bedarf es einer Bestandserhebung, wie gut Lehrkräfte darauf vorbereitet sind, mit digitaler Gewalt in der Schule umzugehen. Weitergehend gilt es zu analysieren und zu erproben, wie sichere digitale Lernräume gestaltet werden können, die Teilhabe, Befähigung und Inklusion fördern. Dies muss einhergehen mit einer Evaluation von Ansätzen und Methoden, die Empathiefähigkeit, Kooperativität und (Selbst-)reflexivität fördern, und die zu Vertrauensaufbau beitragen können. Darauf aufbauend müssen neuartige konstruktive Formen der Konfliktbearbeitung im Digitalen entwickelt werden, die Zivilcourage sowie einen konstruktiven Konfliktumgang stärken.

Akteur\*innen der Friedensbildung sollten im Zeitalter des digitalen Strukturwandels Medienkompetenz als Feld der Friedensbildung integrieren und für weitere Synergieeffekte hierfür eng mit Medienpädagog\*innen kooperieren. Digitale Friedensbildung sollte zunehmend den Fokus auf Medienkompetenzbildung erweitern. Für eine gelingende Medienkompetenzbildung ist „das kritische Hinterfragen von Nachrichten und Quellen [...] zentral, ebenso wie der verantwortungsvolle Umgang mit sozialen Medien“ (Pawelec/Bieß 2021: 166).

In der Ausgestaltung einer digitalen Friedensbildung gilt es demnach (a) Friedenskompetenzen in Bezug auf Medien zu stärken (beispielsweise indem Zusammenhänge von Medien und den Kernthemen Krieg, Gewalt, Konflikt und Frieden verstehbar gemacht werden). Darüber hinaus sollten (b) digitale Friedensfähigkeiten gestärkt werden (zum Beispiel in einer gewaltfreien Kommunikation und wertschätzenden Dialogkultur sowie einer konfliktsensiblen Haltung im Internet). Zudem gilt es c) das Friedenshandeln im Netz zu stärken (zum Beispiel indem Partizipationsmöglichkeiten für Schüler\*innen geschaffen, demokratische Beteiligungsformen gefördert werden, Teilhabe an politischen Diskussionen garantiert wird, oder Aktivismus für Friedensthemen im Netz gestärkt wird).

In Zeiten der digitalen Transformation eröffnen sich für die Friedensbildung Potentiale zur Weiterentwicklung, indem viele neue Lernformate für Schulen konzipiert, getestet und evaluiert werden können. Da 96% aller Jugendlichen täglich online sind (Albert et al. 2019: 30), ergibt sich somit ein großer Möglichkeitsraum, Jugendliche über digitale Angebote der Friedensbildung zu erreichen. Der digitale Strukturwandel kann perspektivisch als Chance genutzt werden, um Themen, Methoden und Prinzipien der Friedensbildung stärker auf die Agenda von digitalen Bildungsformaten zu setzen. Hierbei bedarf es einer konstruktiven Begleitung und Unterstützung der Lehrkräfte, um die Umstellung ihres Unterrichts ins Digitale sinnvoll und bewältigbar zu gestalten. Dabei gilt es auszutastieren, wie digitale Möglichkeiten für Austausch, Perspektivwechsel und das Einbeziehen außerschulische Partner\*innen und Orte genutzt werden können. Die Aufgabe von Friedensbildung muss es perspektivisch sein, Medienkompetenzen zu vermitteln, die Chancen und Risiken der Digitalisierung für gesellschaftlichen Frieden sowie Fragen der Verantwortung und Aufklärung über Gefahren und Gewalt im Netz umfasst.

## 4 Aktuelle Transformationsansätze im Bildungswesen

Nicht erst seit der Corona-Pandemie gibt es von verschiedenen Initiativen Bestrebungen, eine Transformation von Schule anzustoßen. Viele verweisen auf Defizite im derzeitigen Bildungssystem sowie den dringenden Bedarf, Schüler\*innen auf die globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Verschiedene Initiativen teilen die Ansicht, dass die Art, wie gelernt und gelehrt wird, oft nicht mehr zeitgemäß ist, sondern neue Formen des Lernens und des Zusammenarbeitens in einer zunehmend digitalisierten Welt entwickelt und ausgestaltet werden müssen.

Im Rahmen des Projekts *StArt Friedensbildung* wurden daher 2021 zahlreiche Veranstaltungen über Bildungstransformation von verschiedenen Initiator\*innen besucht, um die relevanten Akteur\*innen und ihre Forderungen nach einer Transformation des Bildungssystems in Deutschland zu analysieren sowie deren Positionen bezüglich aktueller Debatten zu identifizieren. Im Folgenden werden einige Initiative und zentrale Netzwerke in Kürze vorgestellt. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Bieß (2022a).

*Pioneers of Change* ist ein gemeinnütziger Verein mit dem Schwerpunkt „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, dessen Ziel es ist, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Visionsfindung und Potentialentfaltung zu motivieren sowie den Aufbau von innovativen Projekten anzustoßen. Sie organisieren regelmäßige Online Summits, initiieren Regionaltreffen und Onlinekurse.

Die *Pioneers of Education* setzen sich zum Ziel, durch aktuelle Impulse von „Pioneer\*innen der Bildung“ Veränderungen in den bestehenden Systemen anzustoßen. Dafür initiieren sie Dialogräume, runde Tische sowie ein Symposium Bildung, in denen ein Austausch über Möglichkeiten des Wandels, Visionen und Zukunftsbilder stattfinden kann.

*Lernkulturzeit*, ein Netzwerk für Bildung und Bewusstsein konzipiert Modelle für eine neue Lehrer\*innenbildung. Lehrkräfte werden hier nicht mehr als Lehrer\*innen, sondern als Lernbegleiter\*innen verstanden, um die Partizipation von Schüler\*innen zu ermöglichen und zu stärken.

*Intus<sup>3</sup> Beziehungslernen* setzt den Fokus auf Potentialentfaltung, indem Pädagog\*innen in ihrer Haltung geschult werden, um gelingende Beziehungen zu stärken. Anknüpfend an Erkenntnisse der Hirnforschung, setzt Intus<sup>3</sup> den Schwerpunkt auf Beziehungslernen, indem Intuition und Empathie gestärkt werden sollen.

Das *Institut für zeitgemäße Prüfungskultur* setzt sich für eine gelingende Lernkultur und eine veränderte Prüfungskultur ein, da sich beides wechselseitig beeinflusst. Ihr Ziel ist es, alternative Prüfungsformate zu entwickeln und neue Formen der Leistungserfassung zu erproben sowie diesen Prozess zu begleiten.

*Schule im Aufbruch* wurde von Margret Rasfeld, Prof. Gerald Hüther und Prof. Stefan Breidenbach gegründet. Ihr Ziel ist es, das historisch gewachsene Unterrichtverständnis kritisch zu reflektieren und zu verändern. Dabei verfolgen sie das Leitbild, dass Schüler\*innen von heute Gestalter\*innen von Morgen seien. Ziel ist es, die Potentialentfaltung von Schüler\*innen zu stärken, indem die Begeisterungsfähigkeit und Kreativität von Kindern und Jugendlichen gefördert wird (Hüther et al. 2015).

Das *Netzwerk #wirfürschule* bezeichnet sich als Community und als Ideen- und Projektschmiede, mit dem Ziel Schule von Morgen zu gestalten. Im Rahmen des Projekts *StArt Friedensbildung* haben wir an dem Hackathon #wirfürschule als Berater\*in für Friedensbildung teilgenommen. Das ausgestaltete Zielbild des Zukunftsrats umfasst Ziele und Aufgaben für die Schule von morgen; Visionen für die Schule von Morgen; Werte, Kompetenzen und Lernthemen für die Schule von Morgen.

Bei der Untersuchung von und Beteiligung an verschiedenen Veranstaltungen zu Transformationen im Bildungswesen fiel auf, dass es bislang wenig Berührungspunkte zwischen Netzwerken zur Friedensbildung und Netzwerken zu Bildungsreformen gibt. Daher ist es für die Schärfung des Profils der Friedensbildung wichtig, ihre Kernthemen der Friedensbildung (Krieg, Konflikt, Gewalt und Frieden) in den Initiativen und Netzwerken zur Transformation von Bildung stärker sichtbar zu machen. Hierfür wurden verschiedene mögliche Anknüpfungspunkte identifiziert, wodurch Synergien zwischen den hier genannten Transformationsinitiativen und der Friedensbildung denkbar sind. Überschneidungen gibt es beispielsweise beim Verständnis der Rolle von Lehrkräften als Lernbegleiter\*innen, die Gestaltung von Schule als Lebensraum, die Betonung von sozial-emotionalem Lernen oder die Wahrnehmung von Schüler\*innen als *change agents*. Wenn Akteur\*innen der Friedensbildung den Anspruch auf eine grundlegende Transformation des Bildungssystems formulieren, wäre es demnach sinnvoll, sich auch mit diesen Netzwerken stärker zu verbinden.

## 5 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Friedensbildung

Der Friedensbildung liegen Annahmen zugrunde, wie sich auf individueller Ebene Einstellungen und Verhalten durch pädagogische Angebote verändern können als auch Annahmen darüber, wie diese zu gesellschaftlichen Veränderungen führen können. „Theories of change (ToC)“ (Anderson 2005) oder Theorien des Wandels zu formulieren ist Teil vieler Planungsprozesse in internationalen „Peacebuilding“-Programmen und somit auch für die Friedensbildung relevant. Es geht darum, Annahmen über die Wirkungen vorgeschlagener Maßnahmen sichtbar zu machen und auch verschiedene Verständnisse davon offen zu legen, wie Wandel funktioniert. Die einfachste Form eine Theorie des Wandels zu formulieren, ist die Wenn-Dann Hypothese mit Begründung: Wenn wir X machen, dann passiert Y, weil Z.



Quelle: Berghof Foundation

In diesem grafischen Beispiel bedeutet das: wenn Friedensprozesse inklusiver sind, sind sie nachhaltiger, weil ein größerer Teil der Gesellschaft die Entscheidungen aus dem Abkommen mitträgt und umsetzt. Selbstverständlich sind in der Wirklichkeit die Zusammenhänge immer viel komplexer und nicht so linear darstellbar. Die Vereinfachung dient hier der Komplexitätsreduktion und Offenlegung oft nur implizit getätigter Annahmen. Wir sind bei der Entwicklung der Theorien des Wandels für die Weiterentwicklung der Friedensbildung sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Einige der Theorien wurden deduktiv entwickelt aus den theoretischen Forschungsarbeiten und Literaturreviews, die im Verlauf des Projekts bearbeitet wurden. Andere basieren induktiv auf den Praxiserfahrungen in Projekten der Friedensbildung und dem Erfahrungswissen der am Projekt beteiligten Expert\*innen. Diese Vorschläge für Theorien des Wandels zeigen verschiedene Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Friedensbildung auf - ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sind nicht nach Erfolgswahrscheinlichkeit priorisiert. Vielmehr zeigen sie eine Vielfalt an Wegen auf, wie die Friedensbildung sich in Zukunft weiterentwickeln könnte.

## Empfehlungen für die Forschung zur Friedensbildung

*Theorie des Wandels 1: Wenn die Forschung zur Friedensbildung intensiviert und institutionalisiert wird, dann verbessert dies die Qualität der Praxis der Friedensbildung, weil diese sich dadurch stärker an den theoretischen Grundlagen der Friedensbildung aus verschiedenen Disziplinen sowie an messbaren Wirkungen orientieren kann.*

- 1) Die Friedensbildung sollte gemeinsam mit der Friedens- und Konfliktforschung ihre eigenen **Grundbegriffe** (Krieg, Frieden, Gewalt und Konflikt) aus verschiedenen Perspektiven kritisch reflektieren und dabei auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen (z.B. Genderforschung) und Forderungen aus sozialen Bewegungen (z.B. Black Lives Matter) berücksichtigen. Es geht dabei auch um die stärkere Berücksichtigung von und Auseinandersetzung mit nicht-westlichen oder nicht-anthropozentrischen Begriffen.
- 2) Die Friedensforschung könnte verstärkt **Kontext- und Konfliktanalysen zu den Bildungssystemen** im deutschsprachigen Raum durchführen. Dann kann die Friedensbildung effektiver wirken, weil sie ihre begrenzten Ressourcen auf die Transformation dieser darin identifizierten Konfliktlinien konzentrieren kann. Dafür eignen sich verschiedene international entwickelte Analyserahmen.
- 3) Die Einrichtung von **Lehrstühlen zur Friedensbildung** an Universitäten könnte dazu dienen, innovative Forschungsprogramme und interdisziplinäre Fachtagungen zu initiieren. Die Lehrstühle könnten die theoretische und konzeptionelle Weiterentwicklung der Friedensbildung vorantreiben, die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken stärker verknüpfen sowie die Integration in die erste Phase der Lehramtsausbildung und in die Hochschuldidaktik allgemein vorantreiben.
- 4) Kritische Analysen der Inhalte, Formate und Produktionsprozesse von **Schulbüchern und Lernmaterialien** zu Themen der Friedensbildung könnten die Entwicklung inklusiver, diversitätssensibler und konfliktensibler Materialien fördern.
- 5) Es sollte ein umfassendes **Handbuch Friedensbildung** entwickelt werden, wie es für andere, verwandte Bildungskonzepte wie die politische Bildung oder die Menschenrechtsbildung bereits vorliegt, in dem von einer Vielzahl Autor\*innen die theoretischen Grundlagen sowie Praxisberichte aus dem Feld zusammengeführt werden.
- 6) Maßnahmen und Modellprojekte der Friedensbildung an Schulen sollten systematisch durch **Wirkungsforschung** begleitet werden, dann können erfolgreiche Modellprojekte identifiziert, weiterentwickelt und verstetigt werden. Der Nachweis von Wirkungen wird politische Entscheidungsträger eher von der Notwendigkeit zur flächendeckenden Umsetzung überzeugen können. Vorbilder können zum Beispiel die Arbeiten zur Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sein.
- 7) Friedensbildung sollte auch **Medienkompetenzbildung** integrieren und die **Digitalisierung** des Lernens und Lehrens in der Schule ebenso berücksichtigen, wie die Konflikt- und Gewaltdynamiken, die sich im digitalen Raum entfalten. Hier gibt es einige Praxiserfahrungen, aber bisher kaum Forschungsarbeiten.
- 8) Der **interdisziplinäre Austausch** der Friedensbildung mit verschiedenen **Fachdidaktiken** (z.B. Geschichte, Ethik, Sport) sollte durch interdisziplinäre Tagungen oder eigene Beiträge in Fachzeitschriften intensiviert werden, um die Integration von Friedensbildung in einzelne Unterrichtsfächer zu erleichtern. Dies kann gelingen, wenn die Friedensbildung sich stärker auf verwandte Diskurse bezieht, die in den Fachdidaktiken stattfinden (z.B. zu Erinnerungskultur in Geschichte, Werteerziehung in Ethik oder Fair Play im Sport).
- 9) Eine stärkere **Zusammenarbeit** aller hier genannten Akteur\*innengruppen (aus Forschung, Bildungspolitik, außerschulischer Bildungsarbeit und Schulen) beispielsweise durch regelmäßige **Tagungen oder Vernetzungstreffen** würde dazu beitragen, dass Friedensbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe anerkannt werden kann.

## Empfehlungen für die Bildungspolitik

*Theorie des Wandels 2: Wenn Friedensbildung als Bildungskonzept in offiziellen Rahmendokumenten im Bildungswesen integriert ist und systematisch in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung verankert ist, dann werden Lehrkräfte Friedensbildung in ihren Unterricht integrieren, weil sie sich bei der Planung an offiziellen Vorgaben wie den Bildungsplänen orientieren.*

- 1) Internationale Kriterien wie die **Prinzipien für konflikt sensible 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.
- 2) Die Kultusministerkonferenz (KMK) sollte einen **Beschluss zur Friedensbildung** fassen, da die Beschlüsse der KMK in ihren Auswirkungen auf die Lehrplanentwicklung als wichtiger angesehen werden als Schulgesetze oder Länderverordnungen. Friedensbildung sollte darin als eine fächerübergreifende Leitperspektive für alle Schulformen definiert werden.
- 3) Es sollte eine systematische **Lehrplanstudie** zur Friedensbildung in Auftrag gegeben werden. Vorbilder sind beispielsweise die Lehrplanstudie Migration und Integration von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration oder die 2021 veröffentlichte Lehrplanstudie zu Klimabildung, die das Umweltministerium veranlasst hat. Die Lehrplanstudie zur Friedensbildung sollte alle drei Ebenen der Lehrplanarbeit umfassen: 1) Lehrplanentwicklung, 2) Vermittlung (Lehrkräfteaus- und fortbildung, Lehrmittelproduktion) und 3) Unterrichtsplanung. Dann könnten für jedes Bundesland Ansatzpunkte für die Integration von Friedensbildung und Umsetzungsdefizite identifiziert werden.
- 4) Es sollte in einem partizipativen Prozess ein **Orientierungsrahmen** zur Friedensbildung unter Leitung der Kultusministerkonferenz und eines für Friedensthemen zuständigen Ministeriums (beispielsweise des Auswärtigen Amtes) entwickelt werden. Ein solcher Orientierungsrahmen kann zur Verständigung über Grundwerte, Kompetenzen und Lernfelder der Friedensbildung aus verschiedenen fachlichen Perspektiven beitragen. Er schafft zudem Standards für Lehrkräfte, die Friedensbildung in den Unterricht in verschiedenen Klassenstufen, Schulformen und Fächern integrieren wollen. Vorbild kann hier der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Nachhaltige Entwicklung sein, der 2015 von Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung herausgegeben wurde. Auch das Leitbild der ‚Schule für morgen‘, das im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten #wirfuerschule Hackathon entwickelt wurde, kann hilfreiche Impulse für die Strukturierung des Orientierungsrahmens bieten.
- 5) Bei der Erstellung, Auswahl und Zertifizierung von **Lernmitteln** (z.B. Schulbüchern) sollten friedenspädagogische Kriterien berücksichtigt werden, z.B. aus den UNESCO-Leitfäden zur Entwicklung von Schulbüchern, damit Lernmittel nicht zu Spaltung oder Stereotypisierungen beitragen oder Macht- und Herrschaftsverhältnisse unkritisch reproduzieren.
- 6) Friedensbildung sollte integraler **Bestandteil in allen drei Phasen der Lehramtsaus- und fortbildung** werden (1. Universitäten, 2. Studienseminare, 3. Lehrer\*innenfortbildung), entweder durch die Integration in länderspezifische Rahmenverordnungen, als Querschnittskompetenz, oder durch fachspezifische Integration.
- 7) In allen Bundesländern sollten **institutionalisierte Beratungs-, Vernetzungs- und Fachstellen** z.B. in Trägerschaft von Kultusministerien, Landeszentralen für politische Bildung und außerschulischen Bildungsakteur\*innen wie bei der Servicestelle Friedensbildung in Baden-Württemberg oder an den Landesinstituten wie beim Niedersächsischen Landesinstitut für Schulentwicklung eingerichtet werden. Diese Stellen bieten Unterstützung für Schulen und Lehrkräfte zur konkreten Umsetzung von Friedensbildung an und vernetzen schulische und außerschulische Akteur\*innen der Friedensbildung.

## Empfehlungen für außerschulische Akteur\*innen der Friedensbildung

*Theorie des Wandels 3: Wenn sich die Akteur\*innen der Friedensbildung mit den Akteur\*innen verwandter Pädagogiken (wie z.B. BNE, Globales Lernen, Menschenrechtsbildung) sowie mit Transformationsinitiativen im Bereich Schule stärker vernetzen, dann werden Veränderungen an Schulen eher gelingen, weil diese Akteur\*innen Freiräume schaffen, in denen innovative Konzepte der Friedensbildung mit neuen Formen von Kompetenzentwicklung, Potentialentfaltung und einer kollaborativen Prüfungskultur erprobt werden können.*

- 1) Akteur\*innen der Friedensbildung könnten sich stärker mit **Transformationsinitiativen zur Schule** vernetzen, um innovative Konzepte zur Veränderung an Schulen gemeinsam weiterzuentwickeln, von Modellprojekten zu lernen und eine größere Reichweite zu erzielen.
- 2) Akteur\*innen der Friedensbildung könnten sich enger **mit Akteur\*innen der verwandten Pädagogiken vernetzen**, um Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Grundwerte, ihrer Inhalte, ihrer didaktischen Ansätze und ihrer Strategien herauszuarbeiten, kontrovers über Grundprinzipien wie beispielsweise den Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung oder das Konzept nachhaltiger Entwicklung zu diskutieren und diese durch die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven weiterzuentwickeln.
- 3) Weiterhin ist die systematische Aus- und Fortbildung von außerschulischen **Multiplikator\*innen für Friedensbildung** zentral, weil sie größere Freiräume bei der Gestaltung von Bildungsmaßnahmen haben als Lehrkräfte. Sie können ihre spezifische Fachexpertise in den Schulen einbringen und diese dadurch bei der Integration von Friedensbildung in Unterricht und Schulalltag unterstützen.
- 4) Außerschulische Akteur\*innen haben das besondere Potenzial Schulen verstärkt um **erfahrungs- und körperbezogen, emotionale und spirituelle Ansätze** der Friedensbildung zu bereichern, eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu fördern und die im Unterricht oft vorherrschende Förderung von Sachkompetenz sinnvoll zu ergänzen.
- 5) Bei der Entwicklung von Angeboten gilt es, an den **Interessen und Lebenswelten** von Schüler\*innen anzusetzen. Angebote, die friedenspädagogische und verwandte Themen aufgreifen, die Kinder und Jugendliche besonders bewegen (z.B. Klimawandel, Auswirkungen der Pandemie, soziale Ungerechtigkeit, Verschwörungstheorien) haben beste Chancen von den Schulen stark nachgefragt zu werden.

## Empfehlungen für die Schulpraxis der Friedensbildung

*Theorie des Wandels 4: Wenn Schulen sich zu Orten entwickeln, in denen eine Kultur des Friedens ganzheitlich gefördert und gelebt wird, dann werden mehr Schüler\*innen Frieden als wichtigen Leitwert für sich und für die Gesellschaft identifizieren und sich dafür einsetzen, weil die Schule eine prägende Lebenserfahrung für alle Menschen ist, die sie durchlaufen.*

- 1) Schulen sollten Frieden und Gewaltfreiheit in umfassendem Sinne in einem partizipativen Prozess in ihrem **Leitbild** verankern. Dann verbessert sich das Schulklima, weil die Schulgemeinschaft sich auf grundlegende, gemeinsam geteilte Werte verständigt und diese zu leben versucht. Hierzu können sie beispielsweise auf Modellschulkonzepte, auf die von der Weltgesundheitsorganisation herausgegebenen neun Bausteine für eine gewaltfreie Schule oder den Whole School Approach der UNESCO zurückgreifen.
- 2) Friedensbildung sollte als **Querschnittsaufgabe in allen Fächern** verankert werden, denn dies stärkt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander und bietet Raum für die interdisziplinäre Bearbeitung von friedensrelevanten Herausforderungen im Unterricht und für vernetztes Denken.
- 3) Lehrkräfte können in **Fortbildungen** ihre Haltungen im Erfahrungsaustausch mit anderen reflektieren und weiterentwickeln. Mögliche Themen und Kompetenzen, auf die dabei Bezug genommen werden kann, sind Menschenbild, Wertorientierung, Beziehungsorientierung, Empathiefähigkeit, positive Fehlerkultur, Distanzierungsfähigkeiten, Ambiguitätstoleranz oder intersektionale Diskriminierung.
- 4) Friedensbildung im Unterricht verknüpft idealerweise immer **individuelle mit gesellschaftspolitischen** Ansätzen der Friedensbildung. Dazu gehört, ein Verständnis von friedenshemmenden und -fördernden Verhältnissen und Prozessen zu fördern. Friedensbildung kann schon in der Grundschule altersgerecht gesellschaftspolitische Fragen aufgreifen, die Kinder interessieren.
- 5) Friedensbildung sollte in Form eines **Spiralcurriculums** unterrichtet werden, in dem für jede Klassenstufe aufeinander aufbauende Elemente des sozialen mit politischem Lernen verknüpft werden können.
- 6) Lehrkräfte sollten sich des Spannungsfeldes zwischen **normativer Orientierung und Ergebnisoffenheit von Lernprozessen** bewusst sein und ihren Unterricht daraufhin reflektieren.
- 7) Wenn die Schule **partizipative und kollaborative Prüfungsformate** einführt (in denen z.B. Schüler\*innen ihre Aufgaben selbst mit entwickeln oder in Prüfungen zusammenarbeiten statt allein), so kann dies eine Vielzahl von Fähigkeiten der Schüler\*innen zur Kooperativität, Kommunikation, Beteiligung und Zusammenarbeit stärken. Der Fokus sollte mehr auf Reflexion und Transfer und weniger auf Bewertung und Belehrung liegen.
- 8) Schulen sollten Schüler\*innen in allen **Entscheidungen**, die sie betreffen **beteiligen**. Dies ist nicht nur normativ basierend auf der Kinderrechtskonvention (Artikel 3 UN-KRK) geboten, sondern dient auch dem Erlernen von Planung, Verantwortungsübernahme sowie dem Verständnis von Abläufen in Institutionen und wirkt dem weit verbreiteten Gefühl entgegen, dass Kinder und Jugendliche nicht gehört werden.
- 9) Schulen haben den Auftrag, Schüler\*innen zu befähigen, sich in der Schule und gesellschaftspolitisch zu engagieren. Dies kann durch **Kooperation mit außerschulischen Akteur\*innen** der Friedensbildung gelingen. Digitale Formate eröffnen neue Möglichkeiten des Austauschs auch mit überregionalen und internationalen Partner\*innen.

## 6 Literatur

- Adick, Christel** (2002): *Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens*. In: *Bildung und Erziehung* 55(4), 397–416.
- 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*. Wiesbaden: Springer, 219–239.
- Akkari, Abdeljalil/Maleq, Kathrine** (2020): *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Springer.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun** (2019): *Zusammenfassung 18. Shell Jugendstudie - "Eine Generation meldet sich zu Wort."* 13–33.
- Anderson, Andrea A.** (2005): *The Community Builder's Approach to Theory of Change: A Practical Guide to Theory Development*. The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna** (2021): *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie - Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Gütersloh.
- Andresen, Sabine/Möller, Renate** (2019): *Children's Worlds + - Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gütersloh.
- Anon.** (2020): *Die Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Potenzial für die Bildungsarbeit*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43(3).
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia** (2007): *Grundlinien Einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung Ermöglichen - Vielfalt Gestalten*. Bobingen: ZIEL-Verlag.
- Articus, Janna/Berner, Larissa/Kruck, Anne/Möller, Claudia** (2021): *Schulen als Lernorte für Frieden*. In: *Wissenschaft & Frieden* 39(3), 20–23.
- Awet, Kessete** (2018): *Fazit und Empfehlungen für zukünftige Schulbücher*. In: *Die Darstellung Subsahara-Afrikas Im Deutschen Schulbuch, Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte Und Politik Der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 245–259.
- 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.
- Bauer, Joachim** (2020): *Fühlen, was die Welt fühlt. Die Bedeutung der Empathie für das Überleben von Menschheit und Natur*. München: Blessing Verlag.
- Bauer, Joachim** (2017): *Prof. Joachim Bauer - Vortrag über Mitgefühl*. YouTube.
- Bauer, Joachim** (2016): *Beziehungsorientierte Pädagogik. Kinder und Jugendliche verstehen und motivieren*. YouTube.
- Bauer, Joachim** (2013): *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Karl Blessing.
- Bauer, Joachim** (2008): *Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus*. Hoffmann und Campe.
- Berner, Larissa/Fleischer, Fabian** (2018): *Erziehung zur Friedensliebe - Ansätze oder umgesetztes Ziel? Bestandsaufnahme und Perspektiven der gymnasialen Bildungspläne 2016 des Landes Baden-Württemberg*. In: *Erziehung Zur Friedensliebe. Annäherungen an Ein Ziel Aus Der Landesverfassung Baden-Württemberg*. 207-264.
- Bernhard, Armin/Borst, Eva** (2020a): *Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen*. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Eds.):

Pädagogik Des Friedens in Friedlosen Verhältnissen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–16.

- Bernhard, Armin/Borst, Eva** (2020b): *Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen*. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Eds.): *Pädagogik Des Friedens in Friedlosen Verhältnissen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–16.
- Bertelsmann Stiftung** (2021): *“Fragt uns 2.0” - Corona-Edition - Anmerkungen von jugendlichen Expert:innen zum Leben von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie*. Güthersloh.
- Bieß, Cora** (2022a): *Inspirationen für die Friedensbildung: Transformationsinitiativen im Bildungswesen*. Berlin.
- Bieß, Cora** (2022b): *Pädagogische Konzepte mit Nähen zur Friedensbildung: Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung*. Berlin.
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia** (2022): *Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften*. Berlin.
- BMFSFJ** (2020): *Mitreden! Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter - Die Jugendbroschüre zum 16. Kinder- und Jugendbericht*. Berlin.
- Boger, Mai-Anh** (2019): *Politiken der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh** (2017): *Theorien der Inklusion – eine Übersicht*. In: Zeitschrift für Inklusion 0(1 SE-Artikel). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, Mai-Anh** (2016): *The Trilemma of Anti-Racism*. In: Dada, Anum/Kushal, Shweta (Eds.): *Whiteness Interrogated*. Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Boger, Mai-Anh** (2015): *Theorie der trilemmatischen Inklusion*. In: Schnell, Irmtraud (Ed.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung Und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 51–62.
- Bradley-Levine, Jill/Zainulabdin, Seema** (2020): *Peace Building Through Teacher Leadership*. In: *Journal of Peace Education* 17(3), 308–323.
- Bregman, Rutger** (2020): *Im Grunde gut: eine neue Geschichte der Menschheit*. Rowolth.
- Brock-Utne, Birgit** (2008): *A Gender Perspective on Peace Education and the Work for Peace*. In: *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* 55(2/3), 205–220.
- Brunner, Claudia** (2021): *Schon immer politisch*. In: *duz.de*. <https://www.duz.de/beitrag/!/id/11110/schon-immer-politisch>
- Brunner, Claudia** (2020): *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: Transcript.
- Brunner, Claudia** (2016): *Workshop Friedensforschung und (De)Kolonialität*. In: *Tagungsbericht Zu Projekt Nr. TG 08/16 – WAT 01/22-2016*. 1–8.
- Bücken, Susanne/Frieters-Reermann, Norbert** (2021): *Kritisch-reflexive Urteilskompetenz in der Bildungsarbeit*. In: *Sozial Extra* 45(4), 263–267.
- 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.
- Butler, Judith** (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph** (2020): *SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Combahee River Collective** (1982): *A Black Feminist Statement*. In: Hull, Gloria T./Bell Scott, Patricia/Smith, Barbara (Eds.): *But Some of Us Are Brave*. Black Women's Studies. Old Westbury, 13–22.
- Crenshaw, Kimberlé** (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*. In: The University of Chicago Legal Forum. 139–167.
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel** (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e.V.
- 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](https://www.ictj.org/sites/default/files/Transitional_justice_edudcation_Davies.pdf)
- Davies, Lynn** (2004): *Education and Conflict: Complexity and chaos*. London/New York: Routledge Farmer.
- 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*.
- Donlic, Jasmin/Lehner, Daniela/Peterlini, Hans Karl** (2019): *Lernen zwischen Flucht und Ankunft – Fragestellungen des inklusiven und sozialen Lernens für asyl- und migrationsbezogene Unterrichtsgestaltung*. In: Donlic, Jasmin/Kastner, Monika/Hanfstingl, Barbara/Jaksche-Hoffman, Elisabeth (Eds.): *Lernprozesse Über Die Lebensspanne, Bildung Erforschen, Gestalten Und Nachhaltig Fördern*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 137–144.
- Dosch, Kai-Uwe** (2014): *Hintergrund- und Diskussionspapier Friedensbildung als pädagogisches Konzept* (Nr. 37)
- Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffen, Gerd** (2015): *Frankfurter Erklärung. Für eine kritische-emanzipatorische Politische Bildung*
- Elverich, Gabi** (2007): *Rechtsextrem orientierte Frauen und Mädchen – eine besondere Zielgruppe?* In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Rechtsextremismus.  
<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41506/rechtsextrem-orientierte-frauen-und-maedchen?p=0>
- Flitner, Andreas** (1986): *Friedenserziehung im Streit der Meinungen*. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(6), 763–777.
- 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)
- Frieters-Reermann, Norbert** (2018): *Förderung der Friedensliebe in unfriedlichen Strukturen? Denkanstöße für eine umfassende friedenspädagogische Orientierung im Bildungssystem*. In: Jäger, Uli/Meisch, Simon/Nielebock, Thomas (Eds.): *Erziehung Zur Friedensliebe*. Baden-Baden: Nomos, 305–324.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2017): *Friedenspädagogik*. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Eds.): *Handlexikon Globales Lernen*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschlägel, 94–98.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2016): *Friedenspädagogik als zivile Konfliktbearbeitung. Spannungsfelder ziviler Friedensbildung*. In: Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (Eds.): *Friedenspädagogik Und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/2017*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 60–68.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2015a): *Chancen und Grenzen einer systemischkonstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken*. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Eds.): *Friedenspädagogik Und Gewaltfreiheit. Denkanstöße Für Eine Differenzsensible Kommunikations- Und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 137–150.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2015b): *Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit*. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Eds.): *Friedenspädagogik Und Gewaltfreiheit. Denkanstöße Für Eine Differenzsensible*

Kommunikations- Und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 209–224.

- Frieters-Reermann, Norbert** (2010a): *Frieden lernen aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Ein Beitrag zur überfälligen Theoriediskussion innerhalb der Friedenspädagogik*. In: Die Friedens-Warte 85(3), 29–52. <https://www.jstor.org/stable/26524856>
- Frieters-Reermann, Norbert** (2010b): *Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik*. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 53(9), 4–12.
- Frieters-Reermann, Norbert** (2009): *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg/Köln: Wiku-Wissenschaftsverlag Dr. Stein.
- Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Eds.)** (2015): *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit: Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Galtung, Johan** (1993): *Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt*. In: Der Bürger im Staat 43(2), 106–108.
- Galtung, Johan** (1967): *Gewalt, Frieden und Friedensforschung*. In: Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt, 7–36.
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther** (2008): *Einleitung*. In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Eds.): *Friedenspädagogik: Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt, 7–18.
- Gruber, Bettina** (2016): *Lerneffekte in der Friedenserziehung. Erkenntnisse für die Praxis, Ausbildung und Forschung*. In: Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (Eds.): *Friedenspädagogik Und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 69–79.
- Gruber, Bettina** (2015): *Friedenslernen – integraler Teil der (Friedens-)Forschung? Herausforderungen und Perspektiven*. In: *Friedensforschung in Österreich: Bilanz Und Perspektiven*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 54–77.
- Gruber, Bettina/Gamauf-Eberhardt, Ursula/Dorfst, Petra** (2015): *Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung. Einschätzung und Perspektiven*. Klagenfurt/Stadtschlaining.
- Gugel, Günther** (2008): *Was ist Friedenserziehung?* In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Eds.): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- GW** (2011): *Frieden, Sicherheit und Geschlechterverhältnisse Feministische Positionen und Perspektiven zur Friedens- und Sicherheitspolitik*. <https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/friedensicherheit-neuaufldex11-i.pdf>
- Hansen, Lene** (2001): *Gender, Nation, Rape: Bosnia and the Construction of Security*. In: *International Feminist Journal of Politics* 3(1), 55–75.
- Harding, Sandra** (1986): *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Harris, Ian M./Morrison, Mary Lee** (2012): *Peace Education*. 3rd ed. McFarland.
- Hechler, Oliver** (2018): *Feinfühlig unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hellgermann, Andreas** (2020): *Friedenspädagogik in der neoliberalen Schule?* In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Eds.): *Pädagogik Des Friedens in Friedlosen Verhältnissen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 117–136.
- Hobmair, Hermann** (2008): *Pädagogik*. 4th ed. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich** (2018): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 12th ed. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hüther, Gerald** (2018): *Würde. Was uns stark macht - als Einzelne und als Gesellschaft*. 5. Auflage. München: Knaus.

- Hüther, Gerald/Spiegel, P./Rasfeld, Margret** (2015): *Pädagogik im Aufbruch - Schule im Aufbruch. Eltern im Aufbruch. Studierende im Aufbruch. Hochschule im Aufbruch.*
- Jäger, Uli** (2021): *Lernschritte Richtung Frieden. Zur Entwicklung der Friedenspädagogik in der BRD.* In: *Wissenschaft & Frieden* (3), 10–13.
- Jäger, Uli** (2019): *Friedenspädagogik.* In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Eds.): *Handbuch Frieden.* Wiesbaden: Springer, 133–145.
- Jäger, Uli** (2018a): *Was ist transformative Friedenspädagogik?* In: *EIRENE-Rundbrief* (1), 10–11.
- Jäger, Uli** (2018b): *Friedensbildung 2020: Grundzüge für eine zeitgemäße "Erziehung zur Friedensliebe" an Schulen.* In: Meisch; Jäger; Nielebock (Ed.): *Erziehung Zur Friedensliebe. Annäherungen an Ein Ziel Aus Der Landesverfassung Baden-Württemberg.* Baden-Baden: Nomos, 325–343.
- Jäger, Uli** (2015): *Frieden.* Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193093/frieden?p=all>
- Jäger, Uli** (2014): *Friedenspädagogik und Konflikttransformation.* In: *Berghof Handbook for Conflict Transformation.* .
- Jäger, Uli** (2013): *Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung. Erwachsenenbildung.* In: *Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis* 59(4), 167–170.
- Jäger, Uli/Kruck, Anne** (2020): *Herausforderungen und Chancen: Friedenspädagogik in Zeiten von Covid-19.* In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (3), 13–17.
- Jäger, Uli/Meisch, Simon/Nielebock, Thomas (Eds.)** (2018): *Erziehung zur Friedensliebe: Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg.* 1st ed. *Ethik in der Nachhaltigkeitsforschung | Ethics of Sustainability Research* Baden-Baden: Nomos.
- Jäger, Uli/Rieber, Nicole/Sokele, Carolin** (2021): *Verschwörungstheorien: Herausforderungen und Aufgaben für die Friedenspädagogik.* In: Rieber, Nicole/Articus, Janna/Jäger, Uli/Hartmann, Kirsten/Hartmann, Sonja/Sokele, Carolin (Eds.): *Zum Kritischen Umgang Mit Verschwörungstheorien: Erkenntnisse Für Die Pädagogische Praxis.* Berlin: Berghof Foundation, 5–10.
- Jaime-Salas, Julio Roberto/Gómez Correal, Diana/Pérez de Armiño, Karlos/Londoño Calero, Sandra Liliana/Castro Herrera, Fabio Saúl/Jaramillo Marín, Jefferson** (2020): *Paz decolonial, paces insubordinadas. Conceptos, temporalidades y epistemologías.* Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Jost, Barbara** (2016): *Zur aktuellen Situation der Friedenspädagogik in der Schweiz.* In: Rademacher, Helmut/Wintersteiner, Werner (Eds.): *Friedenspädagogik Und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17.* Schwalbach: Wochenschau Verlag, 193–199.
- Kruck, Anne** (2022): *Friedensbildung international: Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen.* Berlin.
- 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.
- 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.
- Maurič, Ursula** (2016): *Global Citizenship Education. Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende, Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien.* Münster/New York: Waxmann.
- Meier, Gabriela** (2012): *Zweiwegintegration durch zweisprachige Bildung? Ergebnisse aus der Staatlichen Europa-Schule Berlin.* In: *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education* 58(3), 335–352.

- 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.
- 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.
- 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).
- Nipkow, Karl Ernst** (2007): *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis Gegenwart*. Gütersloh/München: Gütersloher Verlagshaus.
- 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.
- OECD** (2019a): *Programme for International Student Assessment (PISA) Deutschland Ländernotiz 2018*
- OECD** (2019b): *Programme for International Student Assessment (PISA) Ländernotiz Schweiz 2018*. In: *Pisa 2018* 1–10. <http://www.oecd.org/pisa/>
- OECD** (2019c): *Programme for International Student Assessment (PISA) Österreich 2018*
- Page, James S.** (2008): *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Information Age Publishing (IAP).
- Pawelec, Maria/Bieß, Cora** (2021): *Deepfakes. Technikfolgen und Regulierungsfragen aus ethischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Mit einer interaktiven Lehreinheit von Cora Bieß*. Kommunikar. Nomos.
- Peterlini, Hans Karl** (2017): *Zwischen Nomadentum und Diaspora*. In: *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung* 6(1), 107–128.
- Pineda, Pedro/Celis, Jorge** (2021): *Rejection and Mutation of Discourses in Curriculum Reforms: Peace Education(s) in Colombia and Germany*. In: *Journal of Curriculum Studies*.
- Pineda, Pedro/Celis, Jorge/Rangel, Lina** (2019): *worldwide spread of peace education: discursive patterns in publications and international organisations*. In: *Globalisation, Societies and Education* 17(5), 638–657..
- Quilling, Kathrin** (2015): *Ermöglichungsdidaktik: Welche Chancen birgt die Ermöglichungsdidaktik für die Erwachsenen- und Weiterbildung?* <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/ermoglichungsdidaktik.html>
- Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner** (2016): *Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reardon, Betty A.** (1988): *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. Teachers College.
- 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.
- Rieche, Bernd** (2021): *Totgeglaubte leben länger. Die Wiederbelebung der Friedensbildung in Deutschland*. In: *Wissenschaft & Frieden* (3), 24–27.
- Rinaldi, Stefanie** (2018): *Menschenrechtsbildung an Gymnasien. Verständnisse, Chancen und Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto.: Budrich Unipress.
- Roczen, Nina/Abs, Hermann J./Filsecker, Michael** (2017): *How School Influences Adolescents' Conflict Styles*. In: *Journal of Peace Education* 14(3), 325–346.

- Röhrs, Hermann** (1983): *Frieden - eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik*. Braunschweig: Pedersen.
- Rosa, Hartmut** (2020): *Akzeptanz der Unverfügbarkeit. Im Gespräch mit Hartmut Rosa*. In: Endres, Wolfgang (Ed.): *Resonanzpädagogik in Schule Und Unterricht. Von Der Entdeckung Neuer Denkmuster*. Weinheim/Basel: Beltz, 30–38.
- Rosa, Hartmut** (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Rother, Anne** (1998): *Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948 - 1998*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Salomon, Gavriel/Cairns, Ed (Eds.)** (2010): *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press.
- Santos, Boaventura de Sousa** (2008): *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London/New York: Verso.
- Schweitzer, Friedrich/Bräuer, Magda/Boschki, Reinhold/(Hrsg.)** (2017): *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme: Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster/New York: Waxmann.
- Shepherd, Laura J.** (2013): *The State of Feminist Security Studies: Continuing the Conversation*. In: *International Studies Perspectives* 14(4), 436–439.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (1990): *The Post-Colonial Critic. Interviews*. Routledge.
- Stapf, Ingrid/Bieß, Cora/Heesen, Jessica** (2021): *Tag der Kinderrechte: Sicherheit als Frage von Schutz, Befähigung und Beteiligung für Kinder in der digitalen Welt*. In: *BedenkZeiten. Ein Ethikblog*.
- Statista Research Department** (2022): *Anzahl der polizeilich erfassten Kinder, die Opfer von sexuellem Missbrauch wurden, nach Geschlecht von 2009 bis 2020*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1012029/umfrage/anzahl-der-opfer-von-sexuellem-missbrauch-von-kindern-nach-geschlecht/#statisticContainer>
- Steenkamp, Daniele** (2016): *Menschenrechtsbildung in der Grundschule. Eine empirische Bestandsaufnahme in Berlin und Niedersachsen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Unipress.
- Stetter, Stephan** (2021): *What Fosters and What Hampers Sustainable Peace Education? Policy Insights, Practical Experiences and Recommendations from Europe and Beyond*. München.
- Strasser, Josef/Steber, Corinna** (2010): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung*. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Eds.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie Und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97–126.
- Trabandt, Sven/Wagner, Hans-Jochen** (2020): *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- UNESCO** (2012): *International Standard Classification of Education*. Montreal. <http://www.uis.unesco.org>
- 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.
- vom Brocke, Jan/Somins, Alexander/Niehaves, Björn/Riemer, Kai/Plattfaut, Ralf/Cleven, Anne** (2009): *Reconstructing the Giant: On the Importance of Rigour in Documenting the Literature Search Process*. Verona.
- Webster, Jane/Watson, Richard T.** (2002): *Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review*. In: *MIS Q.* 26(2), xiii–xxiii.
- Wette, Wolfram** (2018): *Friedenspolitische Lernprozesse in Deutschland nach 1945*. In: Jäger, Uli/Meisch, Simon/Nielebock, Thomas (Eds.): *Erziehung Zur Friedensliebe*. Baden-Baden: Nomos, 167–186.
- Widmaier, Benedikt** (2020): *Ab 2000: Demokratieförderung und/oder politische Bildung – zur Debatte über Gegenstand und Aufgaben der politischen Bildung*. *Geschichte der politischen Bildung*. [Seite 49 | 50](https://profession-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- 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.
- Wintersteiner, Werner** (2015): *Österreichische Friedensforschung. Stationen und Stichworte zu ihrer (Vor-)Geschichte*. In: Wintersteiner, Werner/Wolf, Lisa (Eds.): *Friedensforschung in Österreich*. Klagenfurt/Celovec: Drava, 227–236.
- Wintersteiner, Werner** (2011): *Von der »internationalen Verständigung« zur »Erziehung für eine Kultur des Friedens«*. *Etappen und Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945*. In: Schlotter, Peter/Wisotzki, Simone (Eds.): *Friedens- Und Konfliktforschung*. Baden-Baden: Nomos, 345–380.
- Wintersteiner, Werner** (2008): *Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert*. In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Eds.): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wulf, Christoph** (1973): *Friedenserziehung in der Diskussion*. München: Piper.
- 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.