

Friedenspädagogik als transformative Bildung

Werner Wintersteiner

„Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft.“
(Heydorn 1972, S. 31)

Um die Kultur der Gewalt zu bekämpfen zu können, die unsere Gesellschaft durchdringt, verdient die kommende Generation eine radikal andere Erziehung – eine, die nicht den Krieg glorifiziert, sondern eine, die zu Frieden, Gewaltfreiheit und internationaler Zusammenarbeit erzieht.
(The Hague Appeal for Peace 1999, S. 8)

Dieser Text ist der Versuch, ein zeitgemäßes Programm der Friedenspädagogik zu entwickeln. Er beginnt mit einer dreifachen Verortung der Friedenspädagogik, und zwar innerhalb der Friedensforschung, innerhalb der gesellschaftspolitischen sowie innerhalb der pädagogischen Diskurse. Dazu gehe ich vom Konzept der „Kultur des Friedens“ aus, das erstmals eine adäquate friedenswissenschaftliche Verortung der Friedenspädagogik erlaubt, illustriere ihre gesellschaftliche Funktion anhand des aktuellen Gewaltdiskurses und situiere Friedenspädagogik in der Konfrontation zwischen einem werteorientierten und einem wirtschaftsorientierten bildungspolitischen Diskurs. Abschließend erläutere ich dieses friedenspädagogische Programm anhand einer der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben der Gegenwart: dem Zusammenleben der Verschiedenen in einer Welt der Verschiedenheiten.

1. Friedenspädagogik als Eckpfeiler einer Kultur des Friedens

Friedenspädagogik ist mehr bzw. etwas anderes als die bloße Theorie schulischer Unterrichtseinheiten für ein friedliches Zusammenleben. Sie ist vielmehr Kernbestandteil einer Kultur des Friedens, jenes evolutionären Programms einer friedlichen Umwälzung der gesellschaftlichen Verhaltensweisen, Strukturen und Machtverhältnisse, das erst nachhaltigen und dauerhaften sozialen und politischen Frieden, das heißt eine nicht-gewalttätige Austragung von Konflikten, ermöglicht. Friedenspädagogik beschäftigt sich mit

gesamtgesellschaftlichen Lernprozessen in Richtung Gewaltfreiheit. Sie ist letztlich eine Wissenschaft davon, wie Gesellschaften lernen, über sich selbst hinauszuwachsen.

Systematisch formuliert, lautet eine der klarsten und umfassendsten Definitionen von Friedenspädagogik wie folgt:

Peace education is a field of theory and practice of education related to the idea of promoting knowledge, values, attitudes, and skills conducive to peace and non-violence, and to an active commitment to the building of a co-operative and caring democratic society. It is targeted towards the empowerment of an individual and the promotion of social well-being through the protection of human dignity of all, the promotion of social justice, equality, civil responsibility and solidarity, and the accepting of a dynamic global perspective, by utilizing the concepts and practices of peaceful conflict-resolution and non-violence. (EURED 2002, S. 10)

Damit ist gesagt: Der Anspruch der Friedenspädagogik ist es, einen pädagogischen Beitrag zur Abschaffung der Institution Krieg und zur Reduktion gesellschaftlicher Gewalt zu leisten. Der Fokus auf Gewalt und Gewaltabbau macht ihre *differentia specifica* zu verwandten pädagogischen Disziplinen aus, aber er verbindet sie auch mit den anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der politikwissenschaftlichen Friedensforschung.

t

Die positive Zielrichtung Kultur des Friedens scheint mir das wichtigste theoretische Konzept der Friedenspädagogik und im Grunde auch der Friedensforschung insgesamt zu sein. Kultur des Friedens bringt die Einsicht zum Ausdruck, dass der gesellschaftliche Wandel in Richtung Frieden viel tiefgreifender ist als die bloße Veränderung politischer Strukturen. Er muss vielmehr auch die Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Ideologien und Theorien der Menschen erfassen, die tiefenkulturell verankert sind. Man könnte Kultur des Friedens auch als das *missing link* zwischen dem Individuellen und dem Politischen bezeichnen. Denn bislang gab es keine Theorie, die in befriedigender Weise einen Zusammenhang zwischen persönlichen Einstellungen und dem Grad der Friedlichkeit einer Gesellschaft im Inneren wie nach außen hin angeboten hätte. Entweder wird blauäugig behauptet, dass das friedliche Verhalten der einzelnen Menschen in ihrer Gesamtheit bereits eine Garantie für eine friedliche Gesellschaft sei, und damit werden die Machtverhältnisse

und die politischen Strukturen vernachlässigt. Oder man konzentriert sich umgekehrt nur auf die Sphäre der Politik und erklärt das Verhalten der Einzelnen für belanglos für die politische Entwicklung, wenn es sich nicht unmittelbar politisch (Mitarbeit in Parteien, Wahlen, Bürgerproteste) manifestiert. Mit beiden Positionen entgehen einem allerdings wesentliche Bereiche der sozialen Realität, vor allem jene, die unter der Oberfläche des politischen Tagesgeschäfts liegen. Warum aber, so ist zu fragen, handeln Menschen (scheinbar) gegen ihre eigenen Interessen? Warum unterstützen ganze Bevölkerungsgruppen politische Machthaber, die sie in Kriege hetzen, deren Folgen sie selbst zu tragen haben? Warum akzeptiert die Weltbevölkerung, um es einmal global zu sehen, dass der Rüstungswettlauf unglaubliche Summen verschlingt, während für die Bekämpfung von Krankheit und Hunger viel zu wenige Ressourcen zur Verfügung stehen? Mit der Macht der Rüstungskonzerne alleine sind solche Fragen sicher nicht zu erklären. Hier bietet das Konzept von der Kultur des Friedens ein komplexeres Denkmodell an, das darauf beruht, dass wir nicht nur Gewalt erleben, sondern in einer Kultur der Gewalt leben. In einer Kultur der Gewalt zu leben bedeutet, bestimmte Formen der Gewalt als selbstverständliche oder zumindest unabänderliche Formen des sozialen Verkehrs zu empfinden, die nicht weiter hinterfragt werden. Es bedeutet ferner, sich selbst in diesem Paradigma der Gewalt einzurichten und in diesem Rahmen sein Leben zu leben, und somit die Gewalt zu akzeptieren, unter ihr zu leiden, manchmal auch von ihr zu profitieren, was nicht heißt, selbst immer gewalttätig zu sein.

Zum Beispiel war jahrhundertlang das Ideal des Männlichen der edle Krieger – die kultivierte, d.h. im Sinne der Kriegergesellschaft praktizierte Gewalt von männlichen Angehörigen der Oberschicht. An Kriegen teilzunehmen war nicht nur Pflicht, sondern Ehre und persönliches Interesse – war doch nur der Krieg die eigentliche Bewährungsprobe und Aufstiegschance dieser Art von Männlichkeit. Aber auch in Friedenszeiten wurden gewalttätige Verhaltensformen gepflegt (z.B. das Duell) und so kam auch in privaten Beziehungen, nicht zuletzt gegenüber dem weiblichen Geschlecht, eine unterschwellige (das heißt kulturell geduldete und somit unsichtbare) Gewalttätigkeit zum Ausdruck. Die Frauen und Mädchen, von denen Gewaltfreiheit und Unterwerfung unter die Männer gefordert wurde, waren dennoch ebenfalls Trägerinnen der Kultur der Gewalt. Ihre Aufgabe war es, männliche Gewalt zu bewundern, anzufeuern und zu belohnen. Diese Kultur wurde durch

Erziehung (die ebenfalls zu einem guten Teil in weiblicher Hand lag) tradiert und somit war der Kreislauf der Gewalt geschlossen. Dass in so einer Gesellschaft Krieg als politische Option selbstverständlich war, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Dass kriegerische Ideale – weit über die politische Kriegerklasse hinaus – in allen Schichten der Gesellschaft verankert waren und somit, in dieser Frage, zwischen den Gesellschaftsklassen eine prinzipielle (wenn auch nicht im Einzelfall vorliegende) Übereinstimmung herrschte, ist ebenfalls verständlich. All dies kann in jedem gesellschaftskritischen Roman des 19. Jahrhunderts nachgelesen werden. Doch auch heute, wo die traditionellen Geschlechterrollen und –beziehungen erschüttert und Gewaltideale und Gewaltformen wesentlich subtiler sind, hat sich an der Tatsache einer Kultur der Gewalt im Grunde nichts geändert. Wenn die Figur des edlen Kriegers, ebenso wie ihr sozialer Träger, der Adel, verschwunden ist, so sind andere, populärere und sozialdemagogische Gewaltideale, wie etwa die Figur des einsamen Rächers, des tollkühnen Beschützers der Schwachen, aber auch der brutalen Desperado-Gang aufgetaucht und durch eine noch nie gekannte Mediatisierung der Gewalt breit verankert.

Kultur des Friedens ist der Begriff, der es erlaubt, diese Kultur der Gewalt zu analysieren, ihren Traditionen all ihre Ehrwürdigkeit zu nehmen und sie so zu delegitimieren. Kultur des Friedens ist darüber hinaus das Bemühen, schrittweise andere kulturelle Gewohnheiten und Traditionen aufzubauen, die es ermöglichen sollen, auch die politischen Strukturen und die ökonomischen Verhältnisse in Richtung Gewaltfreiheit zu verändern. Innerhalb dieser Kultur des Friedens spielt die Pädagogik eine wichtige Rolle. Die politische Funktion der Friedenspädagogik ist es, einen Beitrag zu einer Kultur des Friedens zu leisten. Dass diese Aufgabe tatsächlich eine eminent politische Dimension hat, führt vielleicht der folgende Gedanke des deutschen Pädagogen Heinz-Joachim Heydorn vor Augen: „Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft.“ (Heydorn 1972, S. 31) Friedenspädagogik versteht sich nicht als formatives, sondern als transformatives Unternehmen, d.h. es geht ihr nicht um die Anpassung der AdressatInnen an den Status Quo (der Kultur der Gewalt), sondern um ihre Befähigung, diesen Status auch zu ändern. Diese Art von Bildung, bei der Tradition und

Erneuerung eine dialektische Beziehung eingehen, ist von ihrer Entstehung und dem Selbstverständnis ihrer ProtagonistInnen ganz der Maxime Heydorns verpflichtet. Deswegen ist sie auch anschlussfähig an eine zeitgemäße umfassende Friedensforschung (Generation V in der Diktion von Wilfried Graf, vgl. Graf 2009).

2. Der Gewaltdiskurs als Symptom und als Aufgabe

Damit sind wir bereits bei der Verortung der Friedenspädagogik im gesellschaftspolitischen Diskurs: Was Friedenspädagogik, in diesem weiten Sinne aufgefasst, zu leisten hat, lässt sich an einer zentralen gesellschaftlichen Frage, der öffentlichen Wahrnehmung von Gewalt und der gesellschaftlichen Legitimierung bzw. Skandalisierung von Gewalt, illustrieren. Darin findet das Selbstverständnis einer Gesellschaft seinen konzentrierten Ausdruck. Es ist auffällig, dass in unseren Gesellschaften, z. B. Deutschland oder Österreich, die Gewalt immer als – die Gewalt der anderen gilt. Gewalt wird damit zu einem Synonym für „Gefahren, die von außen drohen“, bedrohlich, fremd und kaum stärker beeinflussbar als die „Naturgewalten“. „Wir“ – das wird als der zivilisierte Kontinent empfunden, in dem Gewalt weitgehend überwunden ist, während „anderswo“ immer noch Gewalt und Barbarei herrschen, die „wir“ notfalls eindämmen müssen: Kriege in der Dritten Welt, Terrorismus, Migration als Infiltration etc. Da ist es nur konsequent, dass auch dann, wenn sich diese Fiktion einer gewaltfreien Zivilisation nicht aufrechterhalten lässt, die Gewalt als etwas Äußerliches gedacht wird. Themen wie Jugendgewalt, Mobbing, mangelnde Integration von Migrant/innen werden zwar gesellschaftlich breit, aber nicht tiefgehend diskutiert. Wieder sind es die „Anderen“, die die Gewalt vorgeblich in „unsere“ Gesellschaft hereintragen – die neuen, noch unzivilisierten Generationen, die MigrantInnen, prototypisch sogar die jugendlichen MigrantInnen sind es, die unsere Gesellschaft gewalttätig machen und unsere „Sicherheit“ bedrohen. Natürlich erlaubt dieser Denkraum keineswegs, die wirkliche Situation adäquat zu erfassen und muss daher im Einzelnen immer wieder überschritten werden. Zum Beispiel ist die Diskussion über sexuelle Gewalt gerade gegen Kinder und Jugendliche in den letzten Jahren unabweisbar geworden. Sie wird allerdings nicht als eine Diskussion über (fast ausschließlich männliche) Gewalt gegen gesellschaftlich Schwache geführt, die dadurch zu Opfern prädestiniert sind (vor allem statusniedrigere Frauen und Kinder beiderlei Geschlechts), sondern als Problem bestimmter Organisationen (Kirchen,

Erziehungsorganisationen) und ihrer Strukturen. Es wird als Randproblem einer aufgeklärten Gesellschaft diskutiert, so als ob es nichts mit ihrer Genese, ihren jahrhundertelangen Traditionen und ihrer Kultur zu tun hätte. Es wird kein Zusammenhang zur traditionellen Rechtlosigkeit von Kindern gestellt, obwohl es eine Tatsache ist, dass die Kinderrechtskonvention eines der jüngsten Menschenrechtsdokumente (1989) ist, das von vielen Staaten, darunter Österreich, zwar ratifiziert, nicht aber in die Verfassung aufgenommen wurde. In Deutschland wurde die Konvention überhaupt erst im Juli 2010 ohne Vorbehalt vollständig ratifiziert.

Diesem sehr breiten, wenn auch nicht tiefgehenden medialen Diskurs über Gewalt steht ein ziemlich einhelliges Schweigen gegenüber, wenn es um andere Gewaltphänomene geht, wie die ökonomische Gewalt, die unter dem Deckmantel der „Krisenbewältigung“ geführt wird und die zur Folge hat, dass größere Teile der Gesellschaft verarmen, während die Anzahl der Reichen und Millionäre trotz Krise weiter zunimmt.¹ Während direkte Gewalt sehr empfindlich und subjektiv wahrgenommen wird, bleiben Phänomene der strukturellen und kulturellen Gewalt völlig unterbelichtet. Dies zeigt sich etwa an dem geringen Echo, das der Protest der Datenschützer gegen die Aushöhlung von Bürgerrechten erhält, dies zeigt sich an der prinzipiellen Akzeptanz der Bevölkerung für staatlichen Rassismus, der Menschen, die in den europäischen Staaten arbeiten, Steuern zahlen und leben, als „Fremde“ behandelt, deren Diskriminierung gerechtfertigt ist. Wie viel Gewalt ein System ausübt, das sprachliche und zivile Rechte einem bedeutenden Teil der Gesellschaft, nämlich den rund 10 Prozent MigrantInnen, vorenthält, das wird nicht dargestellt und nicht gesehen.

¹ Vgl. dazu besonders den Valluga-Report 2010, der bestätigt, dass die Anzahl und das Gesamtvermögen der Millionäre in Deutschland, Österreich und der Schweiz signifikant steigt, obwohl die Wirtschaftsleistung keineswegs gestiegen ist, was einer empfindlichen gesamtgesellschaftlichen Umverteilung gleichkommt: Der Standard, 18. 6. 2010 bzw. <http://www.dasinvestment.com/berater/news/datum/2010/06/24/mehr-millionaere-in-deutschland/>

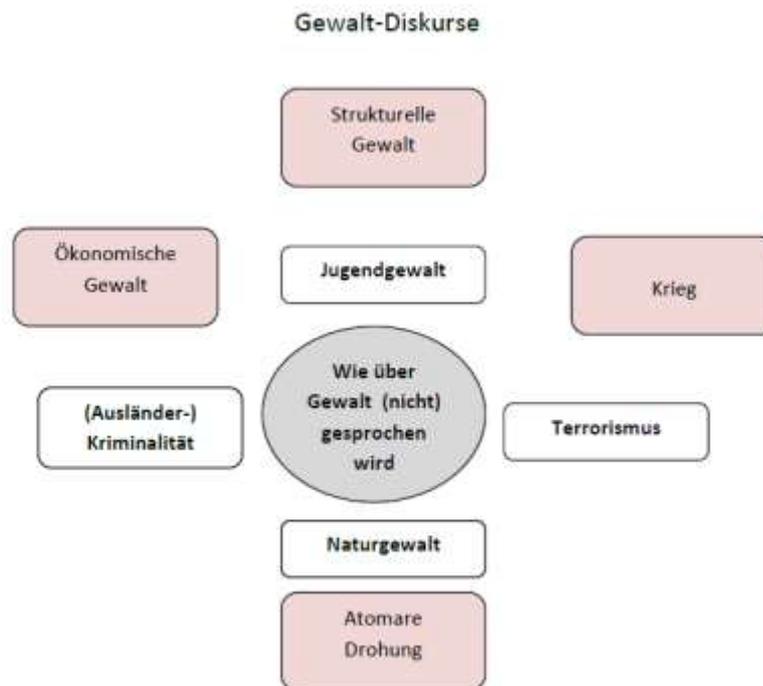


Abbildung 1

Fazit: Während eine Reihe von Gewaltphänomenen die öffentliche Debatte beherrschen (die hellen Felder im inneren Kreis der Graphik), sind andere Gewaltformen – wie eben Krieg, strukturelle und ökonomische Gewalt, aber z.B. auch die nach wie vor bestehende atomare Drohung – nicht im öffentlichen Bewusstsein präsent (die dunklen Felder im äußeren Kreis der Abbildung 1) – und das im eklatanten Widerspruch zu ihrer objektiven Bedeutung. Wir können also festhalten, dass der gegenwärtige Gewaltdiskurs zumindest in dreierlei Hinsicht defizitär ist:

- Gewalt wird nur sehr einseitig (medial) dargestellt bzw. öffentlich wahrgenommen.
- Wesentliche Gewaltformen werden nur als „Gewalt zweiter Ordnung“, die uns nicht unmittelbar betrifft, empfunden.
- Die verschiedenen Formen der Gewalt werden nicht in ihrem Zusammenhang gesehen.

Ein wichtiger Grund für diese Defizite ist der Denkraum „Wir und bzw. versus die Anderen“, der eigene Gewalt unsichtbar macht bzw. legitimiert, um sie bei den „Anderen“ zu entdecken und zu denunzieren. Diese einseitige, unvollkommene und verzerrende

Gewaltwahrnehmung ist Ausgangspunkt jeder friedenspädagogischen Arbeit. Friedenspädagogik hat, allgemein gesprochen, die Aufgabe, die Gewalt „lesen“ zu lehren. Das ist die Voraussetzung für den Abbau von Gewalt. Ein erster friedenspädagogischer Schritt ist demnach die Entwicklung und gesellschaftliche Durchsetzung eines „friedenspädagogischen Blicks“ auf die soziale Wirklichkeit. Ein Teil dieser Schwierigkeiten, soziale Probleme zu lösen, besteht m.E. darin, dass die anstehenden Probleme eben nicht (auch) als friedenspädagogische Aufgaben definiert und nicht im Kontext eines größeren Projekts emanzipatorischer Bildungsarbeit betrachtet werden. Wie am Beispiel Gewalt bereits angedeutet, gilt dies ganz besonders für das Zusammenleben in einer globalisierten, stark hierarchischen und heterogenen Welt.

3. Globalisierung als doppelte friedenspädagogische Bildungsaufgabe

Allgemein gesprochen, könnte man, zumindest aus europäischer Sicht, das Zusammenleben der Verschiedenen in globalisierten Gesellschaften als die heutige größte Herausforderung ansehen. Dies bedeutet, dass die (europäischen) Gesellschaften eine sozialverträgliche, komplexe und weitsichtige Lösung für massenhafte Migration, große Mobilität und komplexe (internationale) Verflechtung finden müssen. Dies bedeutet nicht nur, dass endlich eine ehrliche, faire und planvolle Integrationspolitik gemacht werden muss. Es schließt auch neue ökonomische und politische Beziehungen zu den Staaten und Weltregionen ein, aus denen die Migrationsströme fließen und bedeutet eine europäische Mitverantwortung für gesellschaftliche Verhältnisse, die ein gedeihliches Leben in allen Erdteilen ermöglichen. Anders gesagt, es geht um eine doppelte Integration – jene innerhalb unserer Gesellschaften und um die Integration unserer Gesellschaften in eine Weltgesellschaft. Das erfordert einen neuen Denkrahmen, der die alte Opposition von „Wir“ (Einheimische) versus „Die Anderen“ (MigrantInnen, BürgerInnen anderer Länder) auflöst. Stattdessen muss „Weltinnenpolitik“ zum Leitprinzip werden, also der Gedanke, dass nicht Konkurrenz und Verdrängung, sondern nur ein Miteinander, das allen ein gutes Leben ermöglicht, langfristig auch das eigene gute Leben sichern kann. Dies ist natürlich auch eine Herausforderung für die Bildung.

Die europäische Bildungspolitik und der bildungspolitische Diskurs reagieren auf die Globalisierung mit einem Bündel von Maßnahmen, die im *Lissabon-Prozess* ihren

sinnfälligsten Ausdruck findet (vgl. dazu ausführlich Wintersteiner 2008). Die Europäische Union hat mit dem Lissabon-Prozess (2000) einen Aktionsplan entworfen, um innerhalb einer Dekade zur stärksten Wirtschaftsmacht der Welt aufzurücken. Der Lissabon-Prozess definiert Bildung als wichtigste Ressource, um bis zum Jahre 2010 „wettbewerbsfähigster und dynamischster, wissensbasierter“ Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Dies aus der Erkenntnis heraus, dass „Bildung und Forschung für wirtschaftliche und gesellschaftliche Innovation eine zentrale Rolle spielen“ und es soll ein europäischer Bildungs- und Forschungsraums geschaffen werden, wie es in einer Handreichung des bundesdeutschen Bildungsministeriums heißt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 7). In einem detaillierten Arbeitsprogramm wurden diese Ziele 2002 nochmals konkretisiert und dabei die drei strategischen Leitziele *Erhöhung der Qualität der Bildungssysteme*, *Leichter Zugang zur Bildung für alle* sowie *Öffnung der europäischen Bildungssysteme gegenüber der Welt* festgelegt. Nun soll nicht weiter darüber diskutiert werden, dass die Bilanz des Lissabon Prozesses ernüchternd ausfällt, weil die Ziele für 2010 keineswegs erreicht werden konnten, und dass viele Regierungen, darunter die österreichische, entgegen allen Einsichten viel weniger Geld für Bildung und Forschung als vorgesehen ausgeben. Es geht hier mehr darum, die allgemeine Entwicklung zu charakterisieren, die die europäische Bildungspolitik seither genommen hat. Und diese Entwicklung ist doch recht eindeutig.

Den praktischen Niederschlag der bildungspolitischen Optionen der EU könnte man vielleicht am besten als das PISA-Syndrom bezeichnen. Charakteristisch ist der (weltweit) zu konstatierende Versuch, die Qualität des staatlichen Bildungssystems besser zu kontrollieren und sie möglichst zu verbessern, während gleichzeitig die Privatisierung und Kapitalisierung des Bildungswesens voranschreitet. Wenn einerseits die staatliche Intervention durch Bildungsstandards und zentrale Tests zur Outputkontrolle immer stärker zunimmt, nimmt die Bedeutung des Staates in ökonomischer und letztlich auch politischer Hinsicht für die Bildung andererseits auch ab. Schließlich verlieren auch die Einzelstaaten angesichts globaler Trends an Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung des Bildungssystems. Die von einem privaten Konsortium im Auftrag einer internationalen Wirtschaftsorganisation, der OECD, durchgeführten PISA-Studien bedeuten einen nachhaltigen und je nach Land mehr oder minder einschneidenden Eingriff in bisherige nationale bildungspolitische Traditionen – ohne dass darüber im Vorhinein ein politischer Diskurs stattgefunden hätte. Das scheint auch nicht

nötig zu sein, denn die erfolgreiche Skandalisierung von Leistungsschwächen der SchülerInnen in den als Schlüsselbereichen geltenden Fächern Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften sorgten in Deutschland und Österreich wie auch in anderen Ländern für eine ausreichende nachträgliche Legitimierung des PISA-Unternehmens. Die Argumentation, dass es um Chancengleichheit und die Förderung aller, besonders der schwächeren SchülerInnen gehe, gab dabei den Ausschlag. Zudem hat der Nachweis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechter abschneiden und somit unsere Bildungseinrichtungen sie nicht ausreichend fördern, einen emanzipatorischen Charakter. PISA war somit sehr erfolgreich dabei, die Notwendigkeit höherer Bildungsqualität in der Wissensgesellschaft öffentlich bewusst zu machen. Dies ist allerdings nur eine einzige Dimension der bildungspolitischen Herausforderungen durch die Globalisierung, die für sich genommen noch keinen ausreichenden Beitrag zum Bildungsziel „Zusammenleben der Verschiedenen“ leisten kann.

Neben dem die Öffentlichkeit dominierenden PISA-Diskurs existiert eine Reihe von weiteren richtungsweisenden Studien über eine zukunftsorientierte Bildung, in denen das „friedliches Zusammenleben“ der Weltgesellschaft im Vordergrund steht. Diese Expertisen stammen von keineswegs weniger renommierten WissenschaftlerInnen als die Studien zur Bildungsqualität, sie haben es allerdings, angesichts der medialen Überpräsenz des PISA-Diskurses, bislang nicht ins öffentliche Rampenlicht und damit in die politischen Debatten geschafft. Diese Studien, meist im Auftrag der UNO und der UNESCO ausgearbeitet, stellen eine bildungspolitisch höchst bedeutsame Reaktion auf die Globalisierung dar. Während der PISA-Diskurs auf die Basiskompetenzen abhebt, die in der heutigen Welt tendenziell alle Menschen brauchen, um Arbeit zu finden und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, fokussieren die UNESCO-Studien auf die Werte und Kompetenzen, die für ein Zusammenleben in einer globalisierten Welt ausschlaggebend sind. Diese Befunde decken sich weitestgehend mit den Analysen, wie sie von der Friedensforschung selbst vorgelegt wurden, wie z.B. der Haager Agenda für Frieden und Gerechtigkeit von 1999 (The Hague Appeal for Peace 1999).

Zu nennen ist zunächst das umfassendste UNESCO-Dokument zur Friedenserziehung, der „Integrierte Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und

Demokratie“ von 1995 („Integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy“) (Vgl. auch Köhler 1997). Dort heißt es programmatisch in Punkt I. 2:

In einer Zeit des Übergangs und des beschleunigten Wandels, der durch Anzeichen von Intoleranz, Erscheinungsformen des rassistischen und ethnischen Hasses, des Wiederaufkommens von Terrorismus in allen seinen Formen und Ausprägungen, der Diskriminierung, des Kriegs und der Gewalt gegen solche, die als "andersartig" gelten, gekennzeichnet ist, in der die Kluft zwischen reich und arm auf internationaler wie auf nationaler Ebene immer größer wird, müssen Gegenstrategien darauf abzielen, sowohl die Grundfreiheiten, den Frieden, die Menschenrechte abzusichern, als auch eine langfristig tragfähige und sozial gerechte wirtschaftliche und soziale Entwicklung sicherzustellen, da alle diese Elemente einen wesentlichen Anteil am Aufbau einer Kultur des Friedens haben. Dazu gehört notwendigerweise die grundlegende Veränderung traditioneller Formen von Bildung. (Integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung, <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4442>).

Dieser Rahmenaktionsplan ist sehr bewusst als ein systematisches Programm entwickelt worden, das keinen Bildungsbereich auslässt. So heißt es unter IV, 23: „Auf allen Stufen des Bildungssystems sollte bei der Aus- und Fortbildung von Pädagogen, d.h. Lehrern, Bildungsplanern, Verwaltungsbeamten und Lehrerbildnern, die Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie durchgehend einbezogen werden.“ Obwohl die Mitgliedsstaaten der UNESCO dieses Dokument unterzeichnet haben, ist von einer Umsetzung dieser Empfehlungen in die nationale Bildungspolitik kaum etwas zu bemerken.

Größeres Echo hat der „Delors-Bericht“ an die UNESCO erfahren, wohl weil mit diesem Dokument ein ehemaliger Spitzenpolitiker als Leitfigur identifiziert werden kann. Die von Jacques Delors herausgegebene Studie „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ (Delors 1997) setzt sich das Ziel, Bildung vor dem Hintergrund der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts neu zu definieren, globale Trends aufzuzeigen und Entscheidungsgrundlagen für BildungspolitikerInnen zu erarbeiten. Ausgangs- und Angelpunkt sind die Veränderungen in der Lebenswelt, die wir als Globalisierung bezeichnen. Sie erfordern ein Konzept von Bildung als Erziehung für ein friedliches Zusammenleben in der Weltgesellschaft:

Die weitreichenden Veränderungen der traditionellen Lebensstile verlangen von uns, zu lernen, andere Menschen und die Welt im Gesamten besser zu verstehen. Gegenseitiges Verständnis, friedlicher Austausch und natürlich Harmonie sind gefragt; gerade an diesen Dingen mangelt es unserer Welt heute am meisten (Delors 1997, S. 18).

Die wichtigsten Aussagen der Studie lassen sich so zusammenfassen: Lernen müsse angesichts der ständig wechselnden Anforderungen als lebensbegleitendes Lernen verstanden werden. Dabei sei ein emanzipatorischer Bildungsbegriff zugrunde zu legen: Bildung könne nicht auf ihre wirtschaftliche Zweckorientiertheit reduziert werden. Vorrangiges Bildungsziel sei es vielmehr, der Befähigung zur Beteiligung am gesellschaftlichen Leben, der Selbstverwirklichung, der Entwicklung aller Anlagen und Talente eines Menschen sowie der Fähigkeit zu Dialog und friedlichem Zusammenleben zu dienen. Die Prinzipien dieses neuen Lernens werden in vier Dimensionen gefasst: „Lernen, Wissen zu erwerben, Lernen zu handeln, Lernen für das Leben sowie Lernen zusammenzuleben.“

In Kooperation mit der UNESCO hat der französische Soziologe und Philosoph Edgar Morin „Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft“ verfasst. Dieser Text, eine Synthese von Morins gesamtem Denken über die Erziehung, zielt darauf ab, die junge Generation auf ein Leben im „planetarischen Zeitalter“ (einem Leitbegriff Morins) vorzubereiten. Erziehung zum Frieden wird explizit als ein wesentliches Erziehungsziel genannt, das allerdings nur erreicht werden kann, wenn eine „Ethik der menschlichen Gattung“ (Morin 2001, S. 20) entwickelt wird: „Die Erziehung muß nicht nur zu einer Bewusstwerdung unseres Heimatlands Erde beitragen, sondern auch dazu, daß sich dieses Bewusstsein in dem Willen niederschlägt, die Erdenbürgerschaft zu verwirklichen“ (Morin 2001, S. 21).

Es ist bemerkenswert, dass auch eine weitere ExpertInnengruppe, deren Auftrag eigentlich nicht speziell bildungspolitischer Natur war, zu ähnlichen Bewertungen bezüglich Bildung kommt. Die 2006 von Kofi Annan eingesetzte UNO-Expertengruppe (High-level Group) für einen Dialog der Kulturen sieht Bildung als einen ganz wesentlichen Faktor für den Dialog und schlägt eine Bildungsreform vor, deren Kernpunkt „holistic and integrated education approaches“ sein müssten. Die Expertinnen und Experten kritisieren die zu starke Konzentration auf „technical and skills-based education“. Dadurch kämen soziales Lernen

und kulturelle Bildung zu kurz. Eine ganzheitliche Bildung sei aber die Voraussetzung für die Entwicklung „of critical thinking, interpretive, and adaptive skills which are increasingly important in a world of increasing complexity and diversity.“ (HLG 2006, S. 36)

Wenn wir nun die beiden Gruppen von Studien mit einander vergleichen, können wir feststellen: Während das eine Set an Befunden – gestützt auf empirische Studien, deren bekannteste PISA ist – eine mangelnde Vermittlung von Basiskompetenzen kritisiert und entsprechende Anstrengungen einklagt, ist das andere Bündel an Expertisen – die sich meist stärker auf Analysen gesellschaftlicher Trends stützen – mit den Grundwerten und Kompetenzen beschäftigt, die ein friedliches Zusammenleben ermöglichen. Diese Expertisen sind, nicht zuletzt wohl deshalb, weil sie nicht ebenfalls auf Tests der SchülerInnen-Leistungen basieren, öffentlich viel weniger präsent. Deshalb geht von ihnen derzeit auch noch nicht der nötige Reformdruck auf die Bildungspolitik aus.²

Wenn beide Gruppen von Studien sich als Antwort auf die Globalisierung und die Notwendigkeit des Zusammenlebens in der Weltgesellschaft verstehen, so folgen sie doch zweifelsohne ganz unterschiedlichen bildungspolitischen Paradigmen. PISA entspricht einem wirtschaftsliberalen Denkmodell, das Bildung als Ressource in einem wirtschaftlichen Wettkampf begreift, denn es zu bestehen gälte. Die UN- und UNESCO Studien hingegen legen den Fokus auf das Zusammenleben der Gesellschaften und Zivilisationen. Sie betrachten Bildung (wenn auch tw. implizit) als eine soziale, für das Wohl der Allgemeinheit ausschlaggebende Kraft und nicht so sehr als eine individuelle Ressource, die es zu vermarkten gälte. Man könnte diese beiden Befunde, den Befund über die Defizite bei den Basiskompetenzen und den Befund über die Defizite bei den Werten, daher als unversöhnliche Gegensätze betrachten. Ich hingegen plädiere dafür, sie ganz pragmatisch als einander ergänzende Darstellungen der gegenwärtigen Situation und als unterschiedliche, aber prinzipiell offene Optionen zu betrachten. Schließlich ist nicht zu bestreiten, dass das Zusammenleben von Konkurrenz *und* Kooperation gekennzeichnet ist, ebenso wie die Ausbildung von kognitiven Basiskompetenzen und die Ausbildung von sozialen,

² Ich habe deswegen bereits vor Jahren für eine ASSISI-Studie als Pendant zu PISA plädiert. ASSISI, das hieße: **AS**essment of **S**ocial Intelligence, **S**olidarity and **I**nternationalism. Internationale ASSISI Studien könnte Standards für soziales und interkulturelles Lernen, Friedenserziehung und politische Bildung entwickeln und die Qualität der Bildungssysteme unter diesem Gesichtspunkt überprüfen (vgl. Wintersteiner 2005).

interkulturellen und Friedens-Kompetenzen Hand in Hand gehen müssen. Sehr gut fasst diesen integrativen Ansatz Juan Carlos Tedesco zusammen, ehemaliger Direktor des International Bureau of Education (IBE) und Bildungsminister Argentiniens von 2007 bis 2009, wenn er – in Anlehnung an den Delors-Bericht – von zwei bildungspolitischen Aufgaben der globalisierten Wissens- oder Informationsgesellschaft spricht, nämlich „Lernen zu lernen“ (lebenslanges Lernen) und „Lernen zusammen zu leben“:

Die erste Herausforderung, die in dem Postulat *Lernen zu lernen* zusammengefasst ist, bezieht sich auf die Bildungsherausforderungen unter dem Gesichtspunkt der kognitiven Entwicklung. In einem Zeitalter, in dem Informationen und Wissen von überragender Bedeutung sind, kann sich Bildung nicht mehr auf einen einzigen Lebensabschnitt beschränken, sondern muss zu einem allgegenwärtigen Element werden. Es ist auch notwendig, die Aufgabe der Bildung als bloßes Instrument der Informationsvermittlung zu überdenken und den Lernprozess in den Vordergrund zu stellen.

Die zweite Herausforderung, das *Zusammenleben zu lernen*, umfasst die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Verwirklichung einer Gesellschaftsordnung, in der wir zusammenleben und gleichzeitig unsere Identität als unterschiedliche Menschen bewahren können. Die Bildung muss ein Gegengewicht zum neuen Kapitalismus bilden, der immer größere soziale Unterschiede mit sich bringt, und zur Globalisierung, die lokale Verpflichtungen und die üblichen Formen der Solidarität und des Zusammenhalts aufbricht.

(Tedesco 2003)

Die erste friedenspädagogische Aufgabe, die aus diesen Überlegungen resultiert, ist die Kritik an der einseitigen Orientierung der gegenwärtigen Bildungspolitik, die den Aspekt des Zusammenlebenlernens signifikant vernachlässigt. Diese Einseitigkeit ist einem zu engem bildungspolitischen Paradigma geschuldet, das Bildung bzw. Gesellschaft auf ökonomischen Erfolg in einer Konkurrenzgesellschaft reduziert.

4. Erziehung für eine Kultur des Friedens als zentrale Bildungsaufgabe

Eine weitere Konsequenz dieser Analyse müsste es sein, Friedenspädagogik aus einer marginalen Position in die Mitte des bildungspolitischen Diskurses zu rücken. Wenn es uns tatsächlich um das Zusammenleben der Verschiedenen in einer Welt der Verschiedenheiten geht, dann muss Friedenspädagogik zu einem zentralen Unterrichtsprinzip werden. Im Rahmen eines pädagogischen Gesamtprogramms im Umgang mit den neuen Herausforderungen der Globalisierung, der globalen Gefährdungen, der kulturellen und

sozialen Konflikte, aber auch angesichts der neuartigen Chancen für Kooperation, Vernetzung, Entwicklung und für ein gutes Leben für alle – in diesem Rahmen ist es besonders wichtig, gewaltfrei in Konfliktsituationen zu kommunizieren und den „Anderen“ mit Offenheit zu begegnen. Im folgenden Schaubild sind die wichtigsten Aufgabenfelder der „Zusammenlebenlernens“ angeführt und um das Grundziel der Schaffung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit herum gruppiert. Was all diese einzelnen pädagogischen Aufgaben mit einander verbindet, ist der Gewaltaspekt, der in jedem der angesprochenen Problemfelder steckt (für eine genauere Erläuterung dieses Ansatzes siehe Wintersteiner 2009).



Abbildung 2

In der bewussten Verknüpfung dieser Ansatzpunkte liegt das innovative Potential der Friedenspädagogik für eine zeitgemäße Bildung.

Auch im Hinblick auf die Herangehensweise ist eine so verstandene Friedenspädagogik innovativ. Haben sich traditionelle politische Bildung wie auch interkulturelles Lernen oder Friedenserziehung auf moralische Richtlinien beschränkt und sich damit ziemlich ins Abseits manövriert, so konzentriert sich der gegenwärtige Trend (durchaus im Windschatten des PISA-Paradigmas) auf Kompetenzen, die vor allem kognitiv bestimmt werden. Das ist sicher ein Fortschritt. Denn Kompetenzen sind Fähigkeiten, die man, einmal erworben, auch in neuen und bislang noch unbekanntem Situationen einsetzen kann. Es ist also ein Fortschritt, wenn gegenwärtig politische Bildung (und damit auch Friedenserziehung) als

Kompetenzorientierung neu formuliert wird. Zugleich aber wäre es eine unzulässige Einschränkung, die Bildungsziele ausschließlich im Paradigma der Kompetenzorientierung zu beschreiben. Es handelt sich nämlich um kognitive Kompetenzen, die lehrbar, also auch prüf- und testbar sein sollen. Friedenserziehung muss hingegen kognitives und emotionales Lernen mit einander verbinden und hat schon deshalb einen weiteren Ansatz. Das lässt sich an einem aktuellen Beispiel leicht illustrieren. Angesichts der ständig sich erneuernden Wellen von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit ist die Beschäftigung mit diesem Thema ein anerkanntes Bildungsziel. Vom Standpunkt der Moralerziehung aus ginge es hauptsächlich darum, die Lernenden dazu zu bringen, sich den „Anderen“ gegenüber freundlich und offen zu zeigen. Vom Standpunkt der kognitiven Bildungsziele und der Kompetenzorientierung käme die Denunzierung der Vorurteile als „sachlich falsch“ hinzu, dass die Anderen wichtig für uns selbst sind sowie die Befähigung zur interkulturellen nach gewissen Spielregeln. Die emotionale und tiefenkulturelle Dimension der Problematik wird aber mit diesem Ansatz nicht erfasst.

Von einem friedenspädagogischen Standpunkt, wie ich ihn hier skizziere, hingegen besteht aller Grund, die jeweilige didaktische Situation zunächst einmal so hinzunehmen, wie sie ist, ohne gleich jemanden bessern zu wollen. Es ginge vielmehr darum, die Lernenden das Thema selbst von verschiedenen Seiten her erforschen zu lassen, indem man ihnen, je nach Altersstufe und Fähigkeiten, verschiedene Materialien zur Verfügung stellt bzw. außerschulische Lernräume bereitstellt. Diese Erforschung muss – ebenfalls in geeigneter Weise – auch als Selbsterforschung angelegt sein, nicht um den Lernenden ein schlechtes Gewissen zu machen, sondern um ihnen diese zusätzliche und sehr intensive Lerndimension zu erschließen. Wie geht es mir selbst in der Begegnung mit Fremden? Welche Gefühle von Rassisten kann ich gut verstehen? Worin haben auch diejenigen Recht, mit denen ich sonst nicht übereinstimme? Wenn es gelingt, Szenarien zu entwickeln, bei denen sich die Lernenden auf diese und ähnliche Fragen einlassen, dann ist bereits ein erster Schritt dazu getan, auch in die Tiefenkultur gesellschaftlicher Fragen vorzudringen. Friedenspädagogik kann nur dann transformativ wirken, wenn sie selbst mit friedlichen Mitteln vorgeht. Das heißt, sie muss die Möglichkeiten bereitstellen, dass Menschen selbst Einsichten erwerben. Dass dies ein riskantes Unternehmen ist, dessen Erfolg nicht von vornherein feststeht, hat die Geschichte der Friedenspädagogik zur Genüge gezeigt. Doch einfacher und billiger sind friedenspädagogische Lernprozesse nicht zu haben.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung. Eine Handreichung . Berlin 2005. In: http://www.bmbf.de/pub/eu_zusammenarbeit_in_bildung_forschung.pdf (abgerufen: Juli 2010)

Delors, Jacques (Hg.) (1997) : Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand (Original: 1996).

EURED (2002): The EURED Teacher Training Programme. Curriculum of a European Peace Education Course. Klagenfurt: EURED.

Graf, Wilfried (2009): Kultur, Struktur und das soziale Unbewusste. Plädoyer für eine komplexe, zivilisationstheoretische Friedensforschung. Johan Galtungs Gewalt- und Friedenstheorie kritisch-konstruktiv weiterdenken. In: Utta Isop/Viktorija Ratković/Werner Wintersteiner (Hg.): Spielregeln der Gewalt. Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Friedens- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript, S. 27-66.

(The) Hague Appeal for Peace (1999): The Hague Agenda for Peace and Justice for the 21st Century. In: <http://www.haguepeace.org/resources/HagueAgendaPeace+Justice4The21stCentury.pdf> (abgerufen: Juli 2010)

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhkamp.

High-level Group of the Alliance of Civilizations release report. In: http://www.un-ngls.org/site/article.php3?id_article=170 (abgerufen: 30. 6. 2007).

Köhler, Werner (Red.) (1997): Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Im Auftrag des Europäischen Universitätszentrums für Friedensstudien (EPU), der Deutschen UNESCO-Kommision und der Österreichischen UNESCO-Kommission. Stadtschlaining.

(The) Lisbon Strategy. 2000. In: http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html
(abgerufen: Juli 2010)

Morin, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.

Tedesco, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. In: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> (abgerufen Juli 2010)

Wintersteiner, Werner (2005): Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. Probleme und Perspektiven. Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik. In: Friedrich Palencsar, Kornelia Tischler, Werner Wintersteiner (Hg.). Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava, S. 279-306.

Wintersteiner, Werner (2008): Europa, Bildung, Frieden – eine friedenspädagogische Skizze. In: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hg.). Europäische Friedenspolitik. Inhalte, Differenzen, Methoden und Chancen. (= Europäische Friedenspolitik, Band 1). Wien/Berlin: LIT, S. 89–113.

Wintersteiner, Werner (2009): Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik. In: Gruber, Bettina/ Wintersteiner, Werner/ Duller, Gerlinde (Hg.) Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt: Drava (= Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung, Bd. 2), S. 14-31.

Quelle: Werner Wintersteiner (2010): Friedenspädagogik als transformative Bildung. In: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, ISBN 978-3-8305-1851-8, Bd. 85, Heft 3/2010, 11-27.