

Politik, Theorie und Didaktik

Drei Herausforderungen für die Friedenspädagogik

Werner Wintersteiner

1. Friedensforschung und Friedenspädagogik

Von Anfang an wurde Friedenspädagogik als integraler Bestandteil der Friedensforschung verstanden. Die VertreterInnen der Gründergeneration, wie Elise Boulding, Johan Galtung oder Herbert Kelman, haben alle auch friedenspädagogische Fragen zu ihrem Anliegen gemacht. Das *Österreichische Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (ÖSFK)* in Stadtschlaining nannte sich ursprünglich *Österreichisches Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung*. Im Jahre 1995 verlieh die UNESCO dem mit dem ÖSFK assoziierten *European University Center for Peace Studies (EPU)* den UNESCO-Preis für Friedenserziehung. Eine Zeitlang hat es eine eigene Publikationsreihe, *Friedenserziehung konkret*,¹ herausgegeben. In den letzten Jahren wird – mit den Schlaininger Friedenswochen – wieder an diese Tradition angeknüpft.

Dennoch bestanden und bestehen zwischen einer (politikwissenschaftlich dominierten) Friedensforschung und der Friedenspädagogik gewisse Spannungen. In ihrer ersten Blütezeit in den 1960er und 1970er Jahren hat die Friedensforschung die Friedenspädagogik meist als Praxis- und Anwendungsfeld der Friedensforschung verstanden, nicht aber als eigenen Forschungsbereich. Das hat die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Friedenspädagogik nicht unbedingt gefördert. Als sich jedoch herausstellte, dass Friedenspädagogik sich gar nicht so gut eignete, die Forschungsergebnisse der FriedensforscherInnen zu popularisieren, wurde sie schnell zurückgefahren. So hat etwa die renommierte *Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)* diesen Arbeitsbereich schon vor Jahren aufgegeben. Heute finden sich an einer ganzen Reihe deutscher Universitäten Lehrstühle für Friedensforschung, darunter aber kein einziger für Friedenspädagogik.

Das ist ein großer Nachteil, aber es hat immerhin dazu geführt, dass sich die Friedenspädagogik nicht von den Erziehungswissenschaften abschotten konnte. Immer schon hat sie sich auf jene einflussreichen PädagogInnen gestützt, die es verstanden, das Pädagogische und das Politische mit einander zu verbinden, wie John Dewey, Maria Montessori oder Paulo Freire. Zugleich muss sich die Friedenspädagogik, soweit sie als Wissenschaft betrieben wird, mit aktuellen erziehungswissenschaftlichen Trends auseinandersetzen, muss die Erfahrungen ihrer Nachbardisziplinen (vor allem anderer politischer Pädagogiken) in empirischer und theoretischer Hinsicht aufgreifen und produktiv für den eigenen Arbeitsbereich verarbeiten. Dass dies allerdings in unzureichendem Ausmaß geschieht, ist eine der Ausgangsthese dieses Textes.

2. Friedenspädagogik als Wissenschaft

Ganz allgemein können wir *Friedenspädagogik* als die Wissenschaft bzw. konkret als jenes Fachgebiet der Pädagogik betrachten, das Prozesse des Lehrens und Lernens von Friedensfähigkeit kritisch

¹ Die Reihe, herausgegeben von Arno Truger und Werner Wintersteiner, bestand von 1993 bis 1999 und brachte es auf sechs Bände.
http://www.aspr.friedensburg.at/publikationen/index_rubrik.php?rubid=7&PHPSESSID=1cdc673b613aeb3622a00dbb101c3716

beschreibt, um sie zu optimieren, oder anders gesagt, als die Theorie der (praktisch wirkenden) *Friedenserziehung*. Unter Friedensfähigkeit verstehe ich das Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellungen, die es erlauben, bestehende Gewaltstrukturen in einer Gesellschaft zu erkennen, zu kritisieren und an ihrer Veränderung zu arbeiten.

Friedenspädagogik gilt somit als ein *transformatives* Unternehmen, als eine Pädagogik, die die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie sich bewegt, infrage stellt. Je nachdem, in welchen gesellschaftlichen Bereich die pädagogischen Interventionen erfolgen, können wir die Unterscheidung zwischen Friedenserziehung im weiten Sinne und Friedenserziehung im engeren Sinne treffen. Friedenserziehung im engeren Sinne ist gezieltes Lehren und Lernen in institutionalisierten Kontexten, vor allem in der Schule. Friedenserziehung im weiten Sinne beschäftigt sich hingegen mit gesamtgesellschaftlichen Lernprozessen in Richtung Frieden. Dies ist ein eher diffuses, noch viel zu wenig systematisch bearbeitetes Forschungsfeld (vgl. Gruber/Wintersteiner 2014).

Wenn man diese Definitionen als Ausgangspunkt akzeptiert, dann erkennt man schnell den Doppelcharakter von Friedenspädagogik und Friedenserziehung – einerseits als kritische Wissenschaft bzw. als pädagogische Praxis und andererseits als professionalisierte politische Bewegung. Zwischen diesen Polen besteht freilich ebenfalls ein Spannungsverhältnis, wobei man zwei Extrempositionen unterscheiden kann: Während die einen meinen, dass Friedenslernen „objektiv“ und „nicht-manipulativ“ nur erfolgen könne, wenn es radikal von jedem politischen Engagement getrennt sei, postulieren andere, dass authentisches Lernen eigentlich nur innerhalb von Friedensbewegungen möglich sei (vgl. z.B. van Dick 1984).

Ich diskutiere hier einige grundsätzliche Fragen der Friedenspädagogik in den letzten Jahren, aber ich werde nicht auf der grundsätzlichen Ebene bleiben. Denn die wirklichen Probleme zeigen sich nur in der Praxis, dies allerdings wiederum nur, wenn der praktische Blick theoretisch geschärft ist. Nötig sind also – über programmatische Konzepte hinaus – „praktische Theorien“, die nicht in den Wolken thronen, die aber doch ein bisschen über dem Boden schweben; solche, die einen Denkraum anbieten, innerhalb dessen man manche Erfahrung neu denken kann. Denn schließlich soll ja zwischen dem, was man leichtfertig Theorie nennt, und dem, was man ebenso leichtfertig als Praxis akzeptiert, eine spezifische Art der „interkulturellen Begegnung“ stattfinden.

In diesem Sinne werde ich drei große Herausforderungen identifizieren, mit denen ich mich näher beschäftigen möchte. Ich nenne sie hier zunächst ganz allgemein:

- Die politische Schwäche der Friedenspädagogik: ihre oft fehlende Verbindung mit politischen Hauptfragen der jeweiligen Gesellschaft, wodurch ihr keine gesellschaftliche Relevanz zugetraut wird;
- Die theoretische Schwäche: Ich meine nicht einfach das Fehlen eines integrativen Konzepts, das verschiedene Teilaspekte wie Erziehung zu einer Kultur des Friedens, Menschenrechtserziehung, Konfliktbearbeitung, politisch-historische Erinnerungsarbeit, antimilitaristische Erziehung oder *Global Citizenship Education* (vgl. Wintersteiner 2015) mit einander verbindet, sondern vor allem: das Fehlen einer pädagogischen Theorie, die dem Doppelcharakter von Friedensbildung – Persönlichkeitsbildung und/als politische Bildung – Rechnung trägt;

- Die didaktische Schwäche: Sie ist eng mit der theoretischen Schwäche verbunden: das Fehlen einer ausreichenden Reflexion über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten, das Persönliche und das Politische im Prozess des Friedenslernens mit einander zu verbinden.

Diese Andeutungen mögen genügen, um zu verstehen, dass diese drei Schwächen alle zusammenhängen, dass diese drei Herausforderungen mit einander verbunden sind. Es geht mir in diesen Ausführungen eben darum, darüber nachzudenken, wie Politik, Theorie und Didaktik in Bezug auf Friedenspädagogik mit einander zusammenspielen.

Dazu kommt noch die schon angedeutete institutionelle Schwäche, die die Behebung der anderen Schwächen sehr behindert: die mangelnde Verankerung im formalen Bildungssystem (Schule, Hochschule, Universität), die für alle deutschsprachigen Länder gilt. Während aber in Deutschland dieser Mangel teilweise durch das Engagement von Kirchen und Gewerkschaften kompensiert und in jüngster Zeit auch eine zunehmende Institutionalisierung im Bereich der LehrerInnenfortbildung erreicht wird,² ist dies in Österreich weit weniger der Fall. Das behindert sicher das systematische Arbeiten und schwächt den Widerstand gegen neoliberale Zwänge im Bildungswesen.³ Diese ungünstigen Rahmenbedingungen dürfen jedoch nicht als Vorwand dafür herhalten, sich nicht mit den genannten Schwächen zu beschäftigen, und werden daher in diesem Text nicht weiter erörtert.

3. Erfolgreich gescheitert? Die drei Herausforderungen der Friedenspädagogik in der Praxis

3.1 Die Ergebnisse einer empirischen Studie

Ich werde diese drei Herausforderungen anhand des empirischen Materials einer Untersuchung diskutieren, die sich mit den Einstellungen von österreichischen Jugendlichen zu Frieden und Konflikt beschäftigt. Es handelt sich um eine im Jahr 2014 fertig gestellte Studie im Rahmen des Clusters Konflikt-Frieden-Demokratie (CPDC), dem das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria-Universität gemeinsam mit dem ÖSFK Stadtschlaining, dem Demokratiezentrum Wien und dem Institut für Konfliktforschung angehören.⁴ Diese Studie evaluierte die „Friedenswochen“ des ÖSFK in Stadtschlaining – eine Veranstaltungsreihe, in deren Rahmen seit etlichen Jahren Schulklassen aller Schultypen und aller Altersstufen und ihre Lehrkräfte in einwöchigen Kursen in Sachen Frieden und Konfliktbearbeitung ausgebildet werden. Die Lehrkräfte erhalten parallel dazu ebenfalls ein Training, sind also in einer vergleichbaren Rolle wie ihre

² Siehe vor allem das Projekt „Friedensbildung, Bundeswehr und Schule“ des Evangelischen Arbeitskreises für Kriegsdienstverweigerung und Frieden (EAK) und der Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden (AGDF): <http://friedensbildung-schule.de/>

³ Leider ist das Aktionsprogramm, das ich – in einem Aufsatz für den Jubiläumsband „20 Jahre Friedensforschung in Stadtschlaining“ – vorgeschlagen habe, auch 13 Jahre später nur zum geringsten Teil in die Tat umgesetzt (Wintersteiner 2002). Seine wichtigsten Komponenten waren:

- Einführung von „Politischer Bildung“ als eigener Pflichtgegenstand im gesamten Schulwesen
- Aufnahme von „Friedenserziehung“ in den Grundsatzterlass „Politische Bildung“ sowie in die Fachlehrpläne zur „Politischen Bildung“
- Ausarbeitung eines Grundsatzterlasses zur Friedenserziehung
- Einrichtung eines Lehrstuhls für Friedensbildung an einer österreichischen Universität

⁴ Der ursprünglich an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt eingerichtete Cluster wurde nach erfolgreicher Evaluierung bis Ende 2015 von dieser weiter betrieben, fand aber keinen Eingang in den Entwicklungsplan 2016-2018. Ab 2016 ist die Universität Graz die universitäre Partnerorganisation der drei außeruniversitären Institute, das Klagenfurter Zentrum wird nach Maßgabe der Möglichkeiten mit dem Cluster kooperieren.

SchülerInnen. Es ist dies wohl die größte und kontinuierlichste friedenspädagogische praktische Aktivität, die in Österreich derzeit stattfindet.

Für diese Studie wurden rund 380 SchülerInnen (im Durchschnitt etwas über 12 Jahre alt) und ihre Lehrkräfte (60 Personen) sowie einige friedenspädagogische ExpertInnen befragt. Es handelt sich somit auch um die bislang größte friedenspädagogische Untersuchung in Österreich.

Ich beschränke mich hier auf jene Ergebnisse dieser Studie, die mir symptomatisch für bestimmte friedenspädagogische Probleme und Dilemmata erscheinen, nämlich die Aussagen zu „Konflikt“ und zu „Frieden“.

- (1) Konflikte: Ein Ergebnis lautet, dass den SchülerInnen die Spiele und praktischen Übungen besonders gut gefallen haben. Positive Ergebnisse sehen SchülerInnen wie Lehrkräfte „in der Stärkung des Gruppengefühls und der Klassengemeinschaft durch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe“ (Gruber et al. 67) gesehen. Von 111 SchülerInnen sind 91 (82%) der Meinung, dass sich die Teilnahme an den Friedenswochen positiv auf das Klassenklima ausgewirkt hat. (ebda., 67/68) Zugleich waren die Antworten bezüglich der *Konflikte in der Schule* besonders aufschlussreich und reichhaltig. „Besonders interessant ist auch, dass ein ‘konfliktfreies Zusammenleben‘ ohne Mobbing, Streitereien und Gewalt und mit einem besseren Klassenklima und gutem Zusammenhalt für die befragten SchülerInnen den dritt wichtigsten Faktor in der Schule der Zukunft darstellten.“ (ebda., 84)
- (2) Friedensbegriff: „Auch bei der Frage, was für die SchülerInnen Frieden bedeutet, zeigen sich sowohl sehr differenzierte als auch sehr allgemeine Aussagen. Darüber hinaus wurde die sehr offen gehaltene Frage teilweise eingeschränkt auf das Setting Klasse und teilweise in breiteren Kontexten beantwortet. Für den Großteil der Befragten (41%) ist *Frieden ein harmonisches Zusammenleben in einer Gemeinschaft*, in der sich alle gut vertragen, verstehen und zusammen halten. Dieser Aspekt wurde im Kontext der Klassengemeinschaft und/oder der Gesellschaft allgemein erwähnt. [...] Für etwas mehr als ein Viertel der SchülerInnen (26.6%) bedeutet Frieden die Abwesenheit von Streitereien, Konflikten und Gewalt. In einem größeren Kontext ist Frieden für ein Achtel der TeilnehmerInnen (12.5%) die Tatsache, dass es keinen Krieg gibt. Ebenfalls für rund ein Viertel der SchülerInnen ist ein dritter wichtiger Aspekt von Frieden, dass die Menschen nett zueinander sind, sei es im schulischen Setting oder in anderen Lebensbereichen.“ (Gruber et al. 2014, 71, meine Hervorhebung)

Diese Befunde zeigen zunächst, dass die Schlaininger Friedenswochen offensichtlich ein wichtiges Bedürfnis erfolgreich angesprochen haben. Die Beschäftigung mit dem Thema Konflikt, welches die Jugendlichen als ihr Alltagsproblem empfinden, und zwar als persönliches wie soziales Problem des schulischen Zusammenlebens, hat sicher zum Erfolg der Friedenswochen beigetragen. Den SchülerInnen wurden dort Antworten gegeben, wo sie Fragen hatten, es wurden ihnen Wissen und Techniken bereitgestellt, wo sie ein Lernbedürfnis manifestiert hatten. Man würde sich wünschen, dass diese glückliche Konstellation öfter in den Schulen anzutreffen ist!

Zugleich hat die Studie aber auch zutage gefördert, dass die Befragten einen Begriff von Frieden haben, der im Wesentlichen die soziale, nicht aber die politische Sphäre umfasst. Weit über 50% verstehen darunter „die Abwesenheit von Streitereien, Konflikten und Gewalt“ im eigenen Umfeld

bzw. „dass die Menschen nett zueinander sind“. Nur knapp über 10% assoziieren mit Frieden hingegen „keinen Krieg“ – und dies *nach* Absolvierung der Schlaininger Friedenswochen. Dazu passt auch, dass sie Frieden nicht als den gewaltfreien Umgang mit sozialen Konflikten verstehen, sondern als „ein harmonisches Zusammenleben in einer Gemeinschaft, in der sich alle gut vertragen“ – also als Abwesenheit von Konflikten. Die Autorinnen der Studie resümieren denn auch:

„Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Themen Frieden, Demokratie, Gewalt, Konflikt zeigt sich, dass Frieden, Gewalt, Konflikt sehr stark mit dem engen Bereich Familie, Schule, Freundeskreis, Peers gesehen wird und die notwendige Verknüpfung von ‚großem‘ und ‚kleinem Frieden‘ wenig wahrgenommen wird. [...] Die Beschäftigung mit dem großen Bereich der Friedenspädagogik, in dem die Gewaltprävention bzw. die Konfliktbearbeitung nur einen Teil ausmachen, wird als vielfach zu aufwändig erlebt; man möchte vor allem rasche Erfolge für die Beseitigung von bestehenden Konflikten in den Klassen und Schulen.“ (Gruber et al. 90 und 89) Obwohl diese Haltung, wie die Autorinnen andeuten, auch durch das Setting der Friedenswochen zu wenig konterkariert wird, besteht kein Zweifel, dass damit die Grundhaltung der SchülerInnen, aber auch ihrer Lehrkräfte, zum Ausdruck gebracht wird.

Dieses Ergebnis ist weder überraschend noch sensationell, doch es ist symptomatisch. Die meisten FriedenspädagogInnen, die mit Jugendlichen einschlägig arbeiten, berichten von ähnlichen Statements und Einstellungen. Die Studie macht jedoch ein Dilemma sichtbar, das oft übersehen wird, nämlich dass der Denkraum, in dem dieses Lernen stattfand, bei den beteiligten SchülerInnen und meist auch ihren LehrerInnen ein anderer war, als der, den die TrainerInnen zu vermitteln versuchten. Die SchülerInnen wollten ihre – als konflikthaft empfundene – Arbeits- und Lebenssituation verbessern und nahmen das Ausbildungsangebot als Gelegenheit wahr, dafür die geeigneten Instrumente kennen zu lernen. Die FriedenspädagogInnen hingegen stilisierten die Arbeit an Konflikten und über Konflikte bewusst-unbewusst zu einem ersten Schritt in Richtung Weltfrieden hoch: Das Projekt hieß ja denn auch nicht *Soziales Lernen im Klassenzimmer*, sondern *Friedenswochen*. Sind die FriedenspädagogInnen also erfolgreich gescheitert? Haben sie zwar etwas – für die SchülerInnen (und auch ihre LehrerInnen) – höchst Relevantes vermitteln können, nicht aber das, was sie eigentlich vermitteln wollten? Wurden sie mit dem, was sie zu bieten hatten, freundlich aufgenommen, nicht aber mit dem, was sie als die *Bedeutung* dessen sahen, was sie zu bieten hatten? Wie sollen diese Ergebnisse interpretiert werden?

3.2 Die didaktische Herausforderung der Friedenspädagogik

Die unterschiedlichen Erwartungshaltungen zwischen SchülerInnen und ihren Lehrkräften einerseits und den TrainerInnen andererseits könnte man zunächst als eine *didaktische Herausforderung* wahrnehmen: Wie gelingt es, diese Differenz zu überbrücken? Anders gefragt: Wie kann die Konflikterfahrung der SchülerInnen im Alltag genutzt werden, um längerfristig und über den Anlassfall hinaus die Notwendigkeit einer friedlichen Gesellschaftsordnung erkennbar und erlebbar zu machen? Dies wäre vor allem die Aufgabe der Lehrkräfte im Regelunterricht, denn anzunehmen, dass dieses Ziel im engen Zeitkorsett der Friedenswochen erreichbar ist, wäre eine Illusion.

Die Frage ist aber, ob diese didaktische Herausforderung auch angenommen wird. Die Befragung der Lehrkräfte ergibt eher ein anderes Bild. Es scheint, als würde die Mehrzahl die durchaus gängige Position vertreten, dass das erfolgreiche Lösen von Konflikten im Klassenzimmer die erste und – wie einige wohl mahnend hinzufügen würden – unhintergebar notwendige Stufe zum größeren Ganzen

des politischen Friedens ist. Dieser Hinweis ist, als Argument ernst genommen, sehr plausibel. Nicht nur, dass auf ihre Bedürfnisse einzugehen heißt, die Lernenden ernst zu nehmen. Und ohne eine Pädagogik, die die Lernenden als *ganze Menschen* ernst nimmt und an ihrer Entfaltung interessiert ist, kann es auch keine Friedenspädagogik geben. Darüber hinaus gilt auch, dass die sozialen Erfahrungen im Mikrobereich des Sozialen zweifelsohne die Verhaltensdispositionen in der Arena des Politischen prägen. Wer erleben konnte, dass Konflikte aufgrund positiver kreativer Interventionen durch die Beteiligten oder durch Dritte „gelöst“ oder doch transformiert wurden, wer somit „Gewaltfreiheit“ als normal und als erfolgreich erlebt hat, wird eher bereit sein, diese Erfahrung auch auf die politische Sphäre zu übertragen. Daher brauche man – so die unausgesprochene, aber sehr reale Schlussfolgerung – sich über das Weitere zunächst nicht viel Kopfzerbrechen zu machen. Entscheidend sei, *dass* dieses Konfliktlernen zuerst einmal stattfinde.

Aber diese Argumentation ist trügerisch. Denn die Vorstellung von der „ersten Stufe“ suggeriert, dass alle die Situation bereits als Treppe wahrnehmen und der Schritt auf die nächste Stufe sich quasi von alleine ergeben würde. Aber: Werden diese Erfahrungen tatsächlich als solche gewertet? Wird die Fähigkeit und Bereitschaft geweckt, das in den Workshops Erlernte – schwer genug – nicht nur im schulischen und privaten Alltag anzuwenden, sondern werden diese Erfahrungen tatsächlich genutzt, um der Politik und dem Politischen neu gegenüberzutreten? Anders gefragt: Was sind die Voraussetzungen und Bedingungen, dass soziales Konfliktlernen zum politischen Lernen wird? Denn dass dies geschieht, ist – ich wiederhole mich – keinesfalls selbstverständlich.

Wir haben es hier aber mit einer Gleichsetzung von sozialem und politischem Lernen zu tun, einer Haltung, für die es wie gesagt zahlreiche Belege, vor allem in den in der Studie ebenfalls integrierten ExpertInneninterviews, aber auch ganz unabhängig von dieser Studie gibt. Diese Gleichsetzung postuliert nicht bloß eine Strukturähnlichkeit oder Analogie zwischen sozialem und politischem Konfliktlernen, sondern geht – mit dem Verweis auf die tatsächlich vorhandene Strukturanalogie – davon aus, dass eine Unterscheidung zwischen dem Sozialen und dem Politischen gar nicht nötig sei. Aber das ist vielleicht schon zu viel gesagt. Denn üblicherweise tritt diese Position eben als *Haltung* auf, nicht als Theorie. Sie wird nicht explizit argumentiert, sondern stillschweigend, wie als selbstverständlich, vorausgesetzt. Deswegen ist sie auch so schwer zu fassen. Es ist die Qualität dieser Studie, dass sie diese Haltung zutage gefördert und auch als solche benannt hat.

3.3 Die politische Herausforderung der Friedenspädagogik

Diese Haltung bewirkt, dass die didaktische Herausforderung nicht angenommen wird. Und damit verweist sie auf eine weitere, eine *politische Herausforderung* der Friedenspädagogik. Die didaktische Herausforderung kann erst bewältigt werden, wenn man sich der dahinterstehenden politischen Herausforderung bewusst wird und sich ihr stellt. Die politische Herausforderung der Friedenspädagogik besteht darin, sich selbst als politische Bildung zu begreifen.

Das zeigt sich sehr klar anhand eines weiteren Befunds der Studie, die auch Fragen nach Demokratie, Partizipation usw. gestellt hat. Obwohl die Studienautorinnen den SchülerInnen „ein sehr ausgereiftes und gutes Verständnis des Begriffs Demokratie“ (Gruber et al. 71) bescheinigen, geht aus der Publikation doch hervor, dass von den Befragten kein begrifflicher Zusammenhang zwischen Frieden und Demokratie hergestellt wird. Demokratie wird als „Meinungsfreiheit“, „Recht auf Mitbestimmung“, „Gleichberechtigung“ sowie „Herrschaft des Volkes“ charakterisiert (ebda., 71/72). Ihre notwendige Konflikthaftigkeit und die Tatsache, dass die demokratischen Entscheidungsformen

eine gewaltfreie Austragung von Konflikten institutionalisieren (wollen), werden nicht angesprochen. Das wiederum korrespondiert mit einem Friedensbegriff, gedacht als Konfliktfreiheit im privaten und im sozialen Bereich. Auf dieser Basis ist ein Zusammendenken von Demokratie und Frieden tatsächlich wohl kaum möglich. Denn damit wird der Frieden zu einem abstrakten und unerreichbaren Ideal, wenn er als *politisch* gedacht wird, und zu einem lohnenswerten, allerdings nicht leicht zu erzielenden Zustand im Bereich des *Sozialen*. Ein Grund mehr, dass der ‚kleine‘ (harmonische) Frieden und der ‚große‘ (politische und daher konfliktträchtige) Frieden nicht zusammenkommen können. Und wer diesen kleinen Frieden wünscht, wird sich umso weniger dem großen Frieden verschreiben, der ja in weiter Ferne zu sein scheint. Wenn diese Hypothese vom Paradox des kleinen und großen Friedens stimmt, dann ist damit ein scharfer Gegensatz zur Ausgangsthese von der „ersten Stufe“ gegeben. Es gilt nicht mehr: je mehr sozialer Frieden, desto mehr politischer Frieden, sondern: Je mehr Frieden nur als konfliktfreie Harmonie gedacht und vor allem praktiziert wird, in desto unerreichbarere Ferne rückt der politische Frieden. Diese Einstellung wirkt subjektiv umso plausibler, als sie sich auf reale Ohnmachtserfahrungen im Bereich des Politischen stützen kann und es auch der Friedenspädagogik schwer fällt, Beweise für ihre Wirkungsmächtigkeit vorzulegen. Der „Rückzug“ in das Soziale erscheint somit vielfach als einzige vernünftige Handlungsoption.

Das Ergebnis der Studie führt uns demnach (wieder einmal) ein Grunddilemma vor Augen, das die Friedenspädagogik wohl von Anfang an begleitet. Sobald Friedenspädagogik sich anschickt, im institutionellen, vor allem schulischen Zusammenhang zu wirken, ist sie ein Fremdkörper in einem System, das auf Bewahrung gesellschaftlicher Strukturen, wie sie sind, ausgerichtet ist. „Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“, hat Dieter Senghaas schon vor Jahrzehnten zurecht gefragt (Senghaas, 1969, 258). Damit steht die Friedenserziehung vor einer doppelten Gefahr: Beharrt sie auf ihren gesellschaftskritischen und – verändernden Intentionen, bleibt sie abstrakt und erreicht ihre AdressatInnen nicht und/oder wird sie als gefährlich eingestuft und institutionell behindert, erweist sich also jedenfalls als wirkungslos. Oder sie arrangiert sich mit den institutionellen und ideologischen Grenzen bestehender Bildungssysteme, dann droht die Gefahr der unkritischen Anpassung. Daher wird bis heute immer wieder die Frage gestellt, ob Friedenserziehung bestehende Verhältnisse stabilisiert oder transformiert.⁵ Damit hängen eine Reihe von anderen Problemen zusammen: Wie kann Pädagogik, deren Ziel die Erziehung von Individuen ist, *politisch* wirksam sein? Wie kann eine Praxis, die sich auf die „Lebenswelt“ bezieht, zu einer Transformation des „Systems“ führen, um diese Kategorien von Habermas zu verwenden?

Eine Form, mit diesem Dilemma umzugehen, hat die *Kritische Friedenserziehung* der 1970er Jahre entwickelt. Sie erhob gegen die Gesamtheit der damaligen Friedenspädagogik – gegen Persönlichkeiten wie Hartmut von Hentig oder Hermann Röhrs – den Vorwurf, dass sie sich zu sehr mit den Menschen als Individuen (und damit mit persönlicher Friedfertigkeit) und zu wenig mit den politischen Strukturen (und damit mit gesellschaftlichem Unfrieden) beschäftige. „Politische Bewusstseinsbildung“ sei das einzige und eigentliche Ziel jeder Erziehung zum Frieden. Dieser Einwurf war und bleibt ein wichtiger Denkanstoß, der die Friedenspädagogik begleitet und der immer wieder aufs Neue diskutiert werden muss. Zugleich aber wird damit die Tradition einer unproduktiven Gegenüberstellung, eines unglücklichen Gegensatzes begründet oder zumindest

⁵ Vor nicht allzu langer Zeit haben Zembylas und Bekerman (2013) wiederum diesen Vorwurf der Systemstabilisierung gegen einen guten Teil der Friedenspädagogik gerichtet.

verschärft, der abgemildert oder ignoriert, aber niemals überwunden wurde. Nämlich der Gegensatz zwischen den politischen Intentionen der Friedenspädagogik, die auf das große Ganze zielen, und ihren didaktischen Wegen, die von den augenblicklichen Interessen und den Interessen, der Aufmerksamkeit und dem Bewusstseinsstand der Lernenden ausgehen, der nicht notwendig sehr politisch ist.

Solange man aber die politische Botschaft der Friedenspädagogik den momentanen und artikulierten Interessen der Lernenden gegenüberstellt, wird man als Theoretiker/in die Differenz immer den Lernenden anlasten und unweigerlich ins Moralisieren verfallen. Moralisieren, das heißt, statt zu überzeugen ein Dogma aufzustellen und zu verlangen, diesem Dogma zu folgen. Als Praktiker/in hingegen wird man sich, wie auch unser Beispiel zeigt, der Macht des Faktischen beugen und sich mit den Lernenden arrangieren und damit die eigenen Ziele aufgeben. So oder so: Wer auf diesen Wegen die politische Herausforderung der Friedenspädagogik zu bearbeiten gedenkt, wird dafür keine überzeugenden didaktischen Wege finden.

3.4 Die theoretische Herausforderung der Friedenspädagogik

Ich behaupte, dass dieses Dilemma nicht notwendigerweise unlösbar bleibt, sondern dass wir es als eine dritte – eine *theoretische* – Herausforderung begreifen können. Damit meine ich, dass wir unser theoretisches Verständnis von Frieden und Friedenslernen vertiefen müssen, um den scheinbar unüberwindbaren Gegensatz zwischen dem Privaten und dem Politischen zu überbrücken. Da dies eine Grundfrage ist, die die Friedenspädagogik (wie jede politische Pädagogik) von Beginn an begleitet, muss hier ein wenig ausgeholt werden.

Seit ihren Anfängen steht die (deutschsprachige) Friedenspädagogik in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In dieser Denkrichtung ist politische Bildung im Wesentlichen moralische Erziehung des Individuums. Auch heutige individualpsychologische Ansätze haben dort ihre Wurzeln. Auf dieser Basis ist das dargestellte Dilemma nicht zu lösen. Insofern hatte die *kritische Friedenserziehung* recht, auch wenn ihr Rückgriff auf die *Kritische Theorie*, wie gezeigt, das Dilemma bloß verlagert hat, da sie eben nur die andere Seite des Gegensatzes privat-politisch bzw. individuell-strukturell betonte. Das liegt wohl auch daran, dass die Kritische Theorie in der Linie von Adorno nur teilweise Instrumente bereitstellte, mit dem Gegensatz umzugehen. Zwar hat Adorno – etwa in seinen Studien über den autoritären Charakter (Adorno et al. 1950) – nachgewiesen, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse auf individuelle Dispositionen auswirken, er hat aber – und dies ist vor allem in seiner Kritik der Kulturindustrie sichtbar – den Menschen vor allem als Opfer der Manipulation durch einen mächtigen, von den Herrschenden organisierten Kulturapparat verstanden (vgl. das Kapitel *Kulturindustrie – Aufklärung als Massenbetrug* in Horkheimer/Adorno 2006). Dagegen mit pädagogischer Aufklärung anzugehen, bleibt ein ziemlich schwieriges Unterfangen.

Doch gibt es eine Reihe von anderen Traditionen, die produktivere Wege gefunden zu haben, das Pädagogische und das Politische mit einander zu verbinden. Ich diskutiere hier, in aller Kürze, zwei prinzipielle Zugangsweisen, zwei große Richtungen, die sich wiederum in zahlreiche konkrete Ansätze aufsplintern:

- neo-marxistisch beeinflusste Traditionen der Verbindung von Kultur und Politik, von Pädagogik und Aktion:

Diese Linie knüpft an die kritische Theorie an, entwickelt aber brauchbarere Konzepte politischen Handelns und der damit verbundenen Lernprozesse. Dazu zähle ich Paulo Freire, dessen *Pädagogik der Unterdrückten* die internationale Friedenspädagogik nachhaltig beeinflusst hat. Vor allem sein umfassendes Konzept von *Praxis* erscheint mir nach wie vor als höchst relevant: Es zeigt, wie politische Emanzipation und individuelle Lernprozesse Hand in Hand gehen. Sein Ansatz ist verwandt, wenn auch keineswegs identisch mit dem der *Cultural Studies*.

Die VertreterInnen der *Cultural Studies* betonen, im scharfen Gegensatz zur Theorie der Manipulation durch eine übermächtige Kulturindustrie, die relative Autonomie der Menschen im Umgang mit Medien und Kultur und haben die Bedeutung der Ko-Konstruktion von kulturellen Mustern und damit Handlungsdispositionen herausgestrichen. Mit diesem Nachweis der „Verstricktheit“ in politische Zusammenhänge schlagen sie eine Brücke zwischen dem Pädagogischen und dem Politischen.

In diesen Zusammenhang gehört auch die *Radical Pedagogy*, die in Freire einen ihrer Gründerväter sieht und sich ebenso auf die *Cultural Studies* bezieht. Sie konzentriert sich – ähnlich wie die *Kritische Friedenserziehung* – auf die politische Analyse der Strukturen des Bildungswesens, ebenso wie der Bildungspolitik und der Bildungspraxis. Als „Pedagogy for the Opposition“, wie der Untertitel eines der Hauptwerke lautet, ist ihr Ziel die Erziehung zu radikalem politischen Wandel (Giroux 1983). Dieses Konzept einer citizenship education geht davon aus, dass Bildung die Phantasien, Wünsche und Ambitionen der Lernenden wecken kann, die sich gegen bestehende Strukturen richten und mehr Freiheit und Demokratie fordern.

- Aus etwas anderen Traditionen kommen die folgenden, sehr unterschiedlichen „systemische“ Ansätze (unabhängig davon, ob sie diesen Namen tragen):

Dazu zähle ich Edgar Morins Versuch einer *planetarischen Politik*, die pädagogische Prozesse in einem historisch-anthropologischen wie kulturell-politischen Diskurs verortet (Morin/Kern 1999). Ausgehend von einer historischen Anthropologie entwickelt der Autor eine Analyse, die ökonomische und ökologische, politische und kulturelle Faktoren in ihrem Zusammenspiel untersucht. Sein Werk ist wohl der umfassendste Entwurf eines gesellschaftlichen, nicht nur politischen Wandels, auch wenn seine Visionen nur skizzenhaft bleiben. Obwohl Soziologe und Philosoph, geht Morin doch in anderen Publikationen sehr präzise auf den Bereich der Bildung ein, wobei er die Komplexität seiner sozialen Analysen bewahrt (Morin 2001).

Obwohl sein Ansatz viel kleinschrittiger ist als der Morins, liefert der Soziologe Derek Layder mit seinen vier *Social Domains* dennoch wesentliche Bausteine für ein komplexes und ganzheitliches Verständnis des Sozialen. Ausgehend von den Habermas'schen Kategorien System und Lebenswelt unterscheidet er zwei „subjektive“ und zwei „objektive“ Dimensionen der sozialen Welt: *Psychobiographie* ist Layders Begriff für die „Identität“ des Individuums, die zwar von den sozialen Beziehungen geprägt und geformt ist, aber dennoch einen eigenständigen Kern hat. Die zweite subjektive Domäne, der Lebenswelt zugeordnet, bezeichnet Layder als *situierte Aktivität*. Das ist die Sphäre der Intersubjektivität und der persönlichen Begegnungen. Der Systemebene zuordenbar sind *soziale Settings*. Settings sind relativ unabhängig von face-to-face Aktivitäten, sie sind institutionalisiert und drücken die Machtverhältnisse aus, unter denen diese Aktivitäten stattfinden. Sie sind teilweise mit dem Strukturbegriff in der traditionellen Diktion der Sozialwissenschaften gleichzusetzen. Schließlich unterscheidet Layder, ebenfalls auf der Systemebene, noch die

kontextuelle Ressourcen. Dieser Begriff umfasst einerseits Aspekte von Macht, aber auch Kultur im Sinne von Bedeutungszuschreibungen und Rechtfertigungen. (Layder 1997)⁶

Schließlich sei Norbert Frieters-Reermanns *systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik* erwähnt. Er verbindet Systemtheorie, Konstruktivismus und Interaktionsforschung zu einem multiperspektivischen Konzept von Friedenspädagogik. Sein Zugang ist der konkreteste aller hier referierten (friedenspädagogischen) Ansätze. Er zeichnet sich durch eine „weitergehende Berücksichtigung kollektiver und transpersonaler friedenspädagogischer Lernprozesse und ihrer Wechselwirkungen zum individuellen Lernen“ aus (Frieters-Reermann 2009, 275).

Ungeachtet ihrer Verschiedenheit ist es charakteristisch für alle diese Ansätze, dass sie das Politische im Gesamtkontext des Gewebes der Gesellschaft verorten. Somit tun sich Verbindungslinien auf, die bei einer ausschließlichen Konzentration auf die politische Dimension nicht so leicht sichtbar werden. Die Differenzierungen, mit denen etwa Derek Layer das Soziale untersucht, ermöglichen es, eine falsche Dichotomie – die Beschäftigung mit den persönlichen Interessen der SchülerInnen versus die Beschäftigung mit den politischen Strukturen – zu vermeiden. Dadurch, dass die Bereiche nicht mehr gegenseitig ausgespielt werden, können beide – im angemessenen Rahmen – berücksichtigt werden.

Was in meinen Augen allerdings trotz einiger Versuche noch nicht wirklich geleistet ist, ist ein integratives Konzept, das auf einer gemeinsamen theoretischen Grundlage alle diese Konzepte nicht einfach zusammenführt, sondern das sich mit ihnen vergleichend auseinandersetzt und daran arbeitet, vor allem die bestehenden Defizite der vorherrschenden „politischen Friedenspädagogik“ zu überwinden. Dazu erscheint mir das im UNESCO-Kontext entwickelte Konzept der *Kultur des Friedens* als besonders brauchbar. Unabhängig davon, ob es von seinen Erfindern so intendiert war, halte ich *Kultur des Friedens* für einen theoretischen Begriff und dafür geeignet, als ein Hybrid zu fungieren, der Elemente aller erwähnten Zugänge aufnimmt (vgl. Wintersteiner 2010).

Der wesentliche theoretische Fortschritt, der mit *Kultur des Friedens* erreicht wird, besteht darin, dass der Begriff ein volleres Verständnis von Frieden ermöglicht, der über die rein politische Sphäre hinausgeht, und – noch wichtiger – die Sphäre des Kulturellen und des Politischen mit einander verbindet. Das Konzept der *Kultur des Friedens* geht davon aus, dass Kriege und Gewalttaten nicht nur Resultat politischer Handlungen und ökonomischer Prozesse sind. Die Wurzeln liegen tiefer. Obwohl Klassenverhältnisse, soziale Ungleichheit und Machtbeziehungen eine wesentliche Rolle spielen, sind sie dennoch nicht als monokausale Ursachen für soziale Praxen zu verstehen. In diesem Sinne kann auch dauerhafter Frieden nicht alleine durch politische Lösungen und ökonomische Transformationen erzielt werden. Frieden (oder eben Gewalt) ist nicht der automatische Reflex auf Produktionsverhältnisse oder die natürliche Folge bestimmter politischer Strukturen. Immer kommt es auch darauf an, wie Menschen die Verhältnisse interpretieren, welche Bedeutung sie ihnen in ihrem Leben geben, welche Pläne sie verfolgen – also welche Kultur sie haben. Wir müssen deswegen auch die tief verankerten kulturellen Muster überwinden, die uns für Gewalt „programmieren“ und die politischen Handlungen und ökonomischen Entscheidungen zugrunde liegen: Gewohnheiten, Verhaltensweisen und Überzeugungen, die von Ideologien, oft aber auch von Religionen gestützt werden. *Kultur der Gewalt* bzw. *Kultur des Friedens* steht also für ein Bündel von Faktoren, die man auch als „zweite Natur“ des Menschen bezeichnen könnte. Während die „erste

⁶ In Wintersteiner (2013) habe ich versucht, die pädagogischen Konsequenzen aus Layders Zugang herauszuarbeiten.

Natur“, unsere biologischen Grundlagen, vorgegeben ist und sich nur in unendlich langen Zeiträumen und in nur sehr geringem Maße wandelt, ist diese „zweite Natur“ ein menschliches, ein gesellschaftlich-historisches Produkt, das aber dem Einzelnen ebenso fremd und unabänderlich erscheinen mag wie die biologische Natur, das aber veränderbar ist.

Wenn nun die Umgestaltung der kulturellen Sphäre zu einem politischen Anliegen gemacht wird, dann ist hier eine direkte Verbindung von Politischem und Persönlichem gegeben, die auch friedenspädagogisch von großer Bedeutsamkeit ist. Denn Bildung ist wohl der wichtigste Weg langfristiger gesellschaftlicher Transformation. Gesellschaftliche Lernprozesse vollziehen sich langsam, nicht geradlinig und manifestieren sich in sehr unterschiedlichen Bereichen. Letztlich aber finden sie ihren Ausdruck darin, was in einer Gesellschaft als „normal“, „notwendig“, „erstrebenswert“, „ungehörig“ oder „strafbar“ gilt. Für die Friedenspädagogik im engeren Sinne bedeutet das, dass genauer überlegt und analysiert werden kann, welche Voraussetzungen für eine Kultur der Gewalt bzw. eine Kultur des Friedens bei den Lernenden bzw. Lehrenden wie auch in den Strukturen des Bildungswesens gegeben sind und wie daran angeknüpft werden soll.

4. Ausblick: Prolegomena einer Theorie der Friedenspädagogik

Eine komplexe Theorie der Friedenspädagogik könnte die hier referierten Ansätze in integrativer Weise weiter entwickeln. Ausgehend von der Zielbestimmung, zu einer Kultur des Friedens durch Entfaltung des Potentials der Lernenden beizutragen, könnte dieser Ansatz die bestehenden strukturellen und ideologischen Machtverhältnisse im Bildungswesen selbst aufdecken. Ganz im Sinne der *Radical Pedagogy* oder Paulo Freires müsste dies durch die Lernenden, nicht für sie erfolgen. Die Erkenntnis der *Cultural Studies* von der Ko-Konstruktion sozialer Beziehungen, die nicht als Gegensatz zu Existenz von Machtstrukturen verstanden werden darf, könnte helfen, kritische und selbst-kritische Lernprozesse auszulösen, die den Lernenden das Erlebnis von Selbstwirksamkeit ermöglichen. Dies mit der weiten, menscheitsgeschichtlichen Perspektive sozialen Wandels zu verbinden, wie es Edgar Morin vorschlägt, wird wohl nur erfolgreich sein, wenn die einzelnen Handlungsfelder als mit einander verbundene social domains im Sinne Layders begriffen werden. Norbert Frieters-Reermanns umsichtige Analyse der Bedingungen und Arbeitsfelder gesellschaftlichen Friedenslernens könnte den geeigneten Rahmen darstellen, diese Überlegungen in konkrete Lehr- und Lernstrategien zu übersetzen. Damit soll aber nicht der Eindruck eines geschlossenen Systems erweckt werden. Verschiedene wesentlich pädagogische Ansätze, vor allem psychologische und psychoanalytische, sind hier ebenso wenig berücksichtigt wie ästhetische – alles Zugänge, die sich praktisch bewährt haben und für die theoretische Konzepte vorliegen, die einer friedenspädagogischen Auswertung harren.

Literatur

Adorno, Theodor W. /Else Frenkel-Brunswik/Daniel J. Levinson/R. Nevitt Sanford: *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers 1950.

Frieters-Reermann, Norbert: *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg-Köln: Wiku-Wissenschaftsverlag Dr. Stein 2009.

Giroux, Henry A.: Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. South Hadley: Bergin & Garvey 1983.

Gruber Bettina/Ursula Gamauf-Eberhardt/Petra Dorfstätter: Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung. Einschätzung und Perspektiven. Klagenfurt/Stadtschlaining 2014, http://www.uni-klu.ac.at/frieden/downloads/Forschungsbericht_Angewandte_Friedenserziehung_und_Demokratieerziehung%281%29.pdf

Gruber, Bettina /Werner Wintersteiner: Building Peace: Social Transformation as a Collective Learning Process. In: Bettina Gruber/Werner Wintersteiner (eds.): Learning Peace - an Integrative Part of Peacebuilding. Experiences from the Alps-Adriatic Region. Klagenfurt/Celovec: Drava 2014, S. 7-18.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer 2006.

Layder, Derek: Modern Social Theory. Key debates and new directions. London: Routledge 1997.

Morin, Edgar/Anne Brigitte Kern: Heimatland Erde: Versuch einer planetarischen Politik. Wien: Promedia 1999.

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

Negt, Oskar/Alexander Kluge: Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen. Frankfurt/M. 1992.

Senghaas, Dieter: Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1969.

Van Dick, Lutz (Hg.): Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogen. Weinheim: Beltz 1984.

Wintersteiner, Werner: Fenster öffnen, wo andere nur Mauern sehen ... Ein Aktionsprogramm für die Erziehung zum Frieden. In: ÖSFK (Hg.). Analysen und Alternativen. Beiträge zum 20-jährigen Jubiläum des Friedenszentrums Burg Schlaining. Münster: agenda 2002, 26-37.

Wintersteiner, Werner: Renewing Peace Research with Culture of Peace. In: Viktorija Ratković/Werner Wintersteiner (eds.): Culture of Peace. A Concept and a Campaign Revisited. Klagenfurt/Celovec 2010, 40-57.

Wintersteiner, Werner: Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen. In: AKTION & REFLEXION. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung, Heft 10 (2013), 18-29.

Zembylas, Michalinos/Zvi Bekerman: Peace Education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. In: Journal of Peace Education, vol. 10, number 2, 2013, 197-214.

Erschienen in: Wintersteiner, Werner (2016): Politik, Theorie, Didaktik. Drei Herausforderungen für die Friedenspädagogik, in: Roithner, Thomas; Gamauf-Eberhardt, Ursula: Am Anfang war die Vision vom Frieden. Festschrift zum 90. Geburtstag von Gerald Mader, Wien, S. 479-497.