pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Frieters-Reermann, Norbert

Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 4, S. 4-9

Quellenangabe/ Reference:
Frieters-Reermann, Norbert: Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 4, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154613 - DOI: 10.25656/01:15461

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154613
https://doi.org/10.25656/01:15461

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Frieden war und ist mehr als die Abwesenheit von Krieg! Und Friedenspädagogik war und ist mehr als die Abwesenheit von körperlicher Gewalt! In diesen beiden Sätzen steckt bereits die gesamte Spannung des assoziierten Themenfeldes. Denn die Verständnisse von Frieden, Gewalt und Gewaltfreiheit sowie den Chancen und Grenzen von Pädagogik sind sehr unterschiedlich.

Sowohl bei einem Rückblick in die Weltgeschichte als auch bei einem Blick auf die aktuelle Situation kann der Eindruck gewonnen werden, als überwältigten uns machtvolle Kriege und militärische Gewalt sei alternativlos. Bemerkenswert ist dabei, dass militärische Mittel noch nie in der Geschichte der Menschheit zu einem dauerhaften Frieden beigetragen haben; trotzdem werden sie als Ultima Ratio bemüht. Dabei wird die totale Zerstörung von Weltregionen und Feindschaft zwischen Menschen und Volksgruppen über Generationen hinweg in Kauf genommen.

Welchen Beitrag kann Friedenspädagogik leisten, um einen dauerhaften Frieden vorzubereiten, zu gewährleisten und zu erhalten? Antworten auf diese Fragen bewegen sich zwischen zwei spannungsreichen Polen: einerseits Positionen einer visionären Kultur der Gewaltfreiheit und demokratisch-konstruktiven Konfliktkultur sowie andererseits pragmatisch-pazifistische Positionen, in denen friedenspädagogische Hoffnungen mit realen Umsetzungsmöglichkeiten sowie der Pädagogik immanenten Gewaltdynamik in Beziehung gesetzt werden.

Norbert Frieters-Reermann pointiert systematische Linien der Friedenspädagogik zwischen normativ erhofften Wirkungen für Prävention und Transformation von Gewalt sowie einem möglicherweise unterkomplexen Blick auf eigene blinde Flecken. Damit justiert er friedenspädagogische Optionen in Theorie und Praxis für das 21. Jahrhundert. *Gregor Lang-Wojtasik* geht von zeitgeschichtlichen Fakten zu Gewalt und Gewaltfreiheit im Spannungsfeld empirischer Daten und ethischer Positionen aus. Mit Bezug zu neurobiologischen Positionen entkräftet er die Freud'sche Agressionstheorie und skizziert philosophisch-anthropologisch gerahmte Eckpunkte einer Kultur des Friedens für zukünftige Lernoptionen. *Volker Lenhart* beschäftigt sich mit dem Hybridkrieg gegen den Terror als einer Ergänzung bisher vorgelegter friedenspädagogischer Konzeptionen. Da sich der aktuell wahrnehmbare Terror v.a. islamistisch positioniert, wirft er einen aufgeklärten Blick auf die islamische Theologie und interessiert sich für den Zusammenhang von Friedensschaffung und Islamischem Religionsunterricht, sozialpädagogische Präventionsoptionen des Eintritts in Terrorgruppen, Chancen und Grenzen pädagogischer Maßnahmen im Umgang mit rechtsextremistischem „(Gegen-)terror" sowie Möglichkeiten der Friedenserziehung in vom Terror dominierten Weltregionen. *Susanne Krogull* und *Annette Scheunpflug* beschreiben empirisch messbare Effekte einer friedenspädagogischen Lehrerfortbildung im Nachkriegs-Ruanda, die sie in einen fokussierten Blick auf den Diskurs friedenspädagogisch denkbarer Maßnahmen einbetten. Zwar sind die konkreten Ergebnisse der Studie im Sinne von Wirkungen ernüchternd; zugleich wird der erste Versuch empirischer Evidenz für friedenspädagogische Bemühungen im Bereich der Fortbildung von Lehrenden vorgelegt. *Nina Natterer* beschreibt eine ethnographisch angelegte Studie über das friedenspädagogische Potenzial eines Streitschlichterprogramms in einer oberschwäbischen Schule. Unter der Überschrift Friedenspädagogik konkret werden ausgewählte Organisationen skizziert, die sich um das angesprochene Zukunftsfeld im deutschsprachigen Raum bemühen.

Ein weiterer Beitrag von *Asit Datta* thematisiert den Zusammenhang von Ungleichheit und Kapitalismus mit historisch-systematischem Interesse und ermutigt zu interdisziplinären Perspektivenwechseln auch in diesem Feld.

Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen
Gregor Lang-Wojtasik und Volker Lenhart

Weingarten/Heidelberg, Dezember 2016

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/ Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: Colombe de la paix © tibbbb, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

39. Jahrgang, Heft 4, 2016
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4'16

Themen 4 **Norbert Frieters-Reermann** Friedenskompetenz durch Friedensbildung?

10 **Gregor Lang-Wojtasik** Eine Kultur gewaltfreien Friedens schaffen

16 **Volker Lenhart** Friedenserziehung im Hybridkrieg gegen den Terror

20 **Susanne Krogull/Annette Scheunpflug** Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies

27 **Nina Natterer** Das Streitschlichterprogramm als Beitrag zur Friedenspädagogik in der Schule

31 **Asit Datta** Zunehmende Ungleichheit = das Ende des Kapitalismus?

Porträt 36 Friedenspädagogik konkret

VIE 38 Neues aus der Kommission/Internationaler Workshop zu Flucht und Migration/Global Education Week

40 Rezensionen

47 Informationen

WAXMANN

Norbert Frieters-Reermann

Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik

Zusammenfassung

Weltweit ist seit einigen Jahren die Bedeutung der Friedenspädagogik signifikant gestiegen. Friedenspädagogischen Maßnahmen wird zunehmend eine zentrale Rolle bei der Prävention und Transformation von gewaltvollen Konflikten zugeschrieben. Doch läuft die friedenspädagogische Praxis Gefahr, einige Dilemmata, Begrenzungen und Defizite nicht hinreichend zu berücksichtigen. Hier bietet es sich an, aus ausgewählten theoretischen Perspektiven, die friedenspädagogische Praxis kritisch zu reflektieren und Anregungen für die Weiterentwicklung des friedenspädagogischen Diskursfeldes zu skizzieren.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt, individuelle und kollektive Konfliktdynamiken, konfliktsensible Bildung*

Abstract

The importance of peace education has increased significantly worldwide in recent years. Peace education measures play a major role in the prevention and transformation of violent conflicts. However, existing peace education practice risks to neglect some dilemmas, paradoxes, limitations and shortcomings. It makes sense to critically reflect from selected theoretical perspectives peace education practice in order to outline ideas for the development of the peace education discourse.

Keywords: *Peace education, personal, structural and cultural violence, individual and collective conflict dynamics, conflict-sensitive education*

Frieden durch Friedensbildung?

Die Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegenüber der Friedenspädagogik erfährt seit einigen Jahren angesichts zahlreicher weltweiter Gewalt- und Konfliktdynamiken einen enormen Aufschwung (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015; Wintersteiner, Grobauer, Diendorfer & Reitmair-Juàrez, 2014; Jäger, 2014). Die Entwicklung und Erarbeitung von Friedenskompetenz markiert von daher eine drängende und permanente globale Herausforderung, die fortlaufend zu erlernen und zu erweiterten ist. Doch bei aller gegenwärtigen Wertschätzung gegenüber der Friedenspädagogik besteht die Gefahr, dass einige zentrale Schwachstellen, Dilemmata, Grenzen und Widersprüche nicht adäquat in den Blick genommen und nicht hinreichend reflektiert werden. Dabei lassen sich vereinfacht zwei grundlegende Risiko-Perspektiven unterscheiden:

Von außen besteht das Risiko, dass friedenspädagogische Akteurinnen und Akteure mit Erwartungen konfrontiert werden, die sie nicht annähernd einlösen können. Denn die Widersprüche und Grenzen aller friedenspädagogischen Bemühungen konzentrieren sich bereits in der Frage, wie in Anbetracht der zahlreichen Erscheinungsformen direkter und indirekter Gewalt und der sich dadurch manifestierenden organisierten Friedlosigkeit (Senghaas, 1970), Friedenspädagogik überhaupt denkbar und möglich ist. Diese Frage verdeutlicht, dass Friedenspädagogik kontinuierlich in politischen, ökonomischen, militärischen und gesellschaftlichen Kontexten operiert, in denen direkte und indirekte Formen der Gewalt zur Normalität und zu einem Teil des Systems geworden sind und dadurch auch offen oder verdeckt friedenspädagogische Bemühungen entwerten, anfragen unterlaufen oder sogar verhindern.

Von innen besteht das Risiko, dass friedenspädagogische Akteurinnen und Akteure sich in einem Aktionismus verlieren und ihr praktisches Handeln nicht hinreichend theoretisch begründen, reflektieren und weiterentwickeln. Dadurch allerdings begrenzen sie sich in ihren Gestaltungsmöglichkeiten oder laufen sogar Gefahr, konfliktunsensibel zu agieren und indirekt und ungewollt zur Verfestigung von Konfliktdynamiken beizutragen (Davies, 2013).

Vor dem Hintergrund dieser äußeren und inneren Risiken und Begrenzungen sollen einige ausgewählte aktuelle Dilemmata, Diskurse und Widersprüche der Friedenspädagogik aufgegriffen, eingehender betrachtet und Handlungsoptionen skizziert werden.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld direkter und indirekter Gewaltformen

Das Verdienst der kritischen Friedenspädagogik (Wulf, 1973) war es, unter Rückgriff auf die Analysen Galtungs (Galtung, 1998) die grundlegende Unterscheidung direkter und indirekter Gewaltformen in den Blick zu nehmen und friedenspädagogisches Denken und Handeln darauf auszurichten. Galtungs Leistung war es, neben der direkten personalen Gewalt, die als unmittelbare phy-sische und psychische Aggressionen von Menschen an Menschen vollzogen wird, die vielfältigen indirekten, versteckten strukturellen Gewaltformen eingehender zu analysieren. Dabei stellte er fest, dass diese ebenso bedrohlich sind und ebenso verheerende Auswirkungen entfalten können.

Die Akteure und Akteurinnen sowie die Dynamiken der strukturellen Gewalt sind jedoch deutlich schwerer zu fassen und zu beschreiben. Strukturelle Gewalt wirkt indirekt. Sie produziert

ebenfalls personelle Opfer. Doch werden diese nicht direkt von anderen Personen attackiert, sondern von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, eingeengt oder bedroht. Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Exklusion, Diskriminierung und Marginalisierung, die durch soziale, politische, juristische, administrative und ökonomische Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt ist von daher fast immer unsichtbar; sie ist eingebettet in Prozesse und Organisationen und wird oftmals als normal, schon immer da gewesen und unveränderbar wahrgenommen. Ein solches Verständnis von Gewalt hat die Gewalt- und Konfliktforschung sowie die Friedenspädagogik in den letzten Jahrzehnten fasziniert, aber auch provoziert. Diese Sicht hat friedenspädagogische Diskurse beeinflusst und nachhaltig geprägt, aber auch heftigen Widerstand hervorgerufen. Denn wenn jede Form struktureller Ungleichheit als Gewalt definiert wird, erschwert dies in Bezug auf gewaltpräventives Handeln die Identifikation eindeutiger Adressaten und Adressatinnen und Bezugspunkte. Strukturelle Gewalt bleibt somit oftmals unscharf, diffus, lässt sich nicht personalisieren und bewegt sich immer am Rand einer umfassenden Kritik an der sozialen Ungleichheit der (Welt-)Gesellschaft. Dennoch eröffnete Galtung durch seine Differenzierung eine bemerkenswerte Perspektive auf verschiedene Bedingungsfaktoren und Erscheinungsformen indirekter und strukturbedingter Gewalterfahrungen sowie damit auch ein breiteres Verständnis dafür, dass die betroffenen Personen auf strukturelle Formen der Gewalt ihrerseits mit direkter und personeller Gewalt reagieren.

Später hat Galtung sein Modell um den Begriff der kulturellen Gewalt als weitere indirekte Form von Gewalt erweitert (Galtung, 1998). Damit wurde eine wichtige neue Perspektive auf Tiefendimensionen von Gewalt eingeführt. Kulturelle Gewalt wird oftmals als rassistisch-ethnische Gewalt interpretiert. Aber Galtungs Verständnis von Kultur ist viel breiter angelegt und geht weit über ethnische, religiöse oder kulturalistische Engführungen hinaus. Denn im Kern geht es um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber welchen Gruppen in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar, verständlich und nicht falsch interpretiert werden. Kulturelle Gewalt wird durch Überlieferungen, Erzählungen, Mythen, Literatur, Kunst, Religion, Bildung, Medien, Sprache und öffentliche Diskurse erfahrbar. Es handelt sich zum Beispiel um dominante, exklusive, nationalistische, fremdenfeindliche, Minderheiten diskriminierende oder rassistische Werte, Normen, Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege verbreitet und damit im Bewusstsein von Gesellschaften tief verankert und eingelagert werden. Dadurch werden sie kontinuierlich in Diskursen und durch symbolische Handlungen tradiert und reproduziert.

Diskursiv-kulturelle Gewalt bildet die Grundlage, alle anderen Erscheinungsformen von struktureller und personeller Gewalt zu entskandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren. Von daher lässt sich kulturelle Gewalt auch nicht von personeller und struktureller Gewalt trennen. Während jedoch personelle Gewalt immer direkt und bewusst erfahrbar ist, liegen die strukturelle und vor allem die kulturelle Gewalt auf einer tieferen, indirekteren Ebene, die oftmals durch kollektive und unbewusste Prozesse gekennzeichnet, nur schwer zu fassen und nicht unmittelbar zugängig ist.

Das damit verbundene Spannungsfeld spiegelt sich seit Jahrzehnten und bis heute in friedenspädagogischen Diskursen, Konzeptentwicklungen und Begrifflichkeiten wieder (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015; Jäger, 2014). Der internationale Dschungel der Bindestrich-Pädagogiken, die sich selbst im Bereich der Friedenspädagogik verorten oder dort verortet werden, ist unermesslich und bisweilen irritierend (Frieters-Reermann, 2009, S. 65ff.). Dadurch drohen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern zu verschwimmen.

Tatsächlich fokussieren manche Absätze primär oder gar ausschließlich personelle Gewalt und intendieren, die diesbezügliche individuelle Konfliktkompetenz der Lernenden zu erhöhen. Diese verstärkt auf direkte personelle Gewalt ausgerichtete Friedenspädagogik spiegelt sich in Ansätzen von Anti-Gewalt-Trainings, Streitschlichtung, Peer Mediation und Begriffen wie Gewaltprävention, Conflict Resolution Education, Harmony Education oder Tolerance Learning wider.

Andere Konzepte beziehen sich explizit auf indirekte Gewaltdynamiken. So rückt eine auf strukturelle Gewaltformen hin orientierte Friedenspädagogik in die Nähe von Entwicklungspolitischer Bildung, Civic Education, Menschenrechtserziehung, Global Citizenship Education, Globalem Lernen oder Education for sustainable Devlopment. Und eine vor allem kulturelle Gewaltdynamiken adressierende Friedenspädagogik ist eng verbunden mit der Interkulturellen Bildung, der Interreligiösen Pädagogik, Anti Bias Education, Antirassistischer Bildung und Interfaith Education. Des Weiteren sind an dieser Stelle auch jene Ansätze zu benennen, welche die Notwendigkeit einer Kultur des Friedens oder einer Kultur der Gewaltfreiheit (Lang-Wojtasik, 2015) in den Mittelpunkt rücken.

Die damit verbundenen Spannungen, Abgrenzungsprobleme und Widersprüche lassen sich nicht auflösen. Aber friedenspädagogische Akteure und Akteurinnen sollten sich dieses Spannungsfeldes bewusst sein und sich in diesem selbstbewusst positionieren.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld individueller und kollektiver Konfliktdynamiken

Eng verbunden mit dem Spannungsfeld direkter und indirekter Gewaltformen ist jenes individueller und kollektiver Konfliktdynamiken. Bereits in den sozialpsychologischen Pionierarbeiten zur Konflikttransformation (Burton, 1990; Kelman, 1997) werden die Komplexität und Vielschichtigkeit von Konfliktverläufen analysiert und neben der Bedeutung individueller werden die kollektiven Konfliktprozesse und damit verbundene Gruppen-, Interaktions- und Beziehungsdynamiken berücksichtigt (Kelman, 1997, S. 247ff.). Dadurch wird ein tieferes Verständnis in Bezug auf die Vielschichtigkeit von Konflikten sowie auf darauf bezogene tragfähigere Ansätze der Konflikttransformation ermöglicht. Von daher sollte auch die Friedenspädagogik bei der Gestaltung von Lernarrangements möglichst viele Facetten individuellen und kollektiven konfliktbezogenen Handelns und Lernens berücksichtigen. Doch die meisten friedenspädagogischen Programme fokussieren nach wie vor das individuelle Lernen und damit verbunden eine Stärkung von personalen Wissensbeständen, Konfliktfähigkeiten, Kooperationspotentialen und Selbst-Kompetenzen. Auch wenn jüngere neurowissenschaftliche Zugänge

(Bauer, 2012) eine starke Individual- und Subjektorientierung der Friedensbildung neu inspirieren können (Jäger, 2014, S. 9f.), würde eine einseitige Fokussierung auf personal-subjektive Konfliktkompetenzen zu kurz greifen. Denn in zahlreichen individualorientierten und auf direkte zwischenmenschliche Konflikte bezogenen friedenspädagogischen Ansätzen bleibt der Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Konfliktdynamiken weitestgehend ungeklärt. Eine Fixierung auf das individuelle Konfliktverhalten und auf die Bearbeitung zwischenmenschlicher Konflikte reicht in zahlreichen Gewaltzusammenhängen jedoch nicht aus. Insbesondere in komplexen innerstaatlichen Krisen wird die Konfliktdynamik häufig von Gruppenidentitäten, sozialen Tiefenstrukturen, transgenerationell weitergetragenen Narrativen und einem tief in der Kultur verankerten kollektiven Unterbewussten bestimmt (Galtung, 1998, S. 362ff.), wodurch die Verbindung kultureller Gewaltformen und kollektiver Konfliktdynamiken offensichtlich wird. Hier bietet es sich für die Friedenspädagogik an, sich von Theorieangeboten anregen und inspirieren zu lassen, die diesem Spannungsfeld individueller und kollektiver Konfliktdynamiken gerecht werden und versuchen, dieses für friedenspädagogische Lernprozesse fruchtbar zu machen.

So greift eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik (Frieters-Reermann, 2009, S. 77ff.) dieses Spannungsfeld von Individualität und Kollektivität auf und identifiziert auf der Basis systemtheoretischer, konstruktivistischer und interaktionistischer Grundlagen drei zentrale Ebenen und Bezugspunkte für friedens- und konfliktbezogene Lernprozesse:

1. Individualorientierung: Auf einer individuell-subjektiven Ebene sind die konfliktbezogen lernenden und handelnden Akteure individuelle Personen. Aus dieser Perspektive werden die subjektiven Konstruktions-, Lern- und Handlungsprozesse fokussiert. Diese Prozesse sind trotz ihrer kontinuierlichen Rückkoppelungen mit sozialen und interaktiven Konflikt-Dynamiken individuelle Vorgänge, die von individuellen kognitiv-emotionalen Systemen vollzogen werden.
2. Sozialorientierung: Konflikt- und Lernprozesse erfolgen aber auch auf einer systemisch-sozialen Ebene. Aus dieser Sicht werden die kollektiven Dynamiken sozialer Konflikt- und Lernsysteme beschrieben, bei denen soziale Gruppen, Strukturen und Netzwerke als kollektiv konfliktbezogen Lernende und Handelnde agieren.
3. Interaktionsorientierung: Auf einer interaktiv-beziehungsbezogenen Ebene werden die zirkulären Eigenschaften konfliktbezogener Beziehungen und Interaktionsprozesse und die transpersonal-interaktiven Dynamiken von Konflikt- und Lernprozessen beobachtet. Lernende und handelnde Konflikt-Akteure sind aus dieser Perspektive zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationssysteme.

Durch eine solche Perspektiverweiterung wird eindrücklich auf die Bedeutung kollektiver Identitäts- und Bewusstseinsbildungsprozesse hingewiesen, die gerade in der westlich-europäischen Friedenspädagogik oftmals noch kaum berücksichtigt werden. Dass aber „entwickelte Sozialsysteme bis hin zu ganzen Gesellschaften ein Bewusstsein ihrer selbst ausbilden, dass sie ihre kollektive Identität und ihr kollektives Handeln selbst thematisieren, bewerten und bewusst steuern können […] erzeugt Möglichkeiten und Folgeprobleme, die noch nicht bedacht sind. Denn […] die Bedeutung völlig neuer, emergenter Eigenschaften hochkomplexer Sozialsysteme kann solange nicht angemessen begriffen werden, als soziologische Analysen mit Begriffen und Konzepten arbeiten, die über Individualkategorien und deren bloß statistische Aggregation nicht hinausgehen.“ (Willke, 1993, S.130). Willke unterstellt den Sozialwissenschaften, dass sie nahezu ausnahmslos enorme Schwierigkeiten damit haben, die Brisanz sowie Simplizität kollektiver, transindividueller, systemischer Akteure und Akteurinnen zu erkennen. Es sei aber längst an der Zeit, sich der Realität kollektiver Identität „nicht mit alteuropäischen Bedenken zu entziehen, sondern ihr mit angemessenen konzeptuellen und theoretischen Mitteln zu begegnen“ (ebd., S. 192). Und von daher ist auch die Friedenspädagogik aufgefordert, die Komplexität kollektiver und interaktiver konfliktbezogener Lernprozesse stärker zu berücksichtigen, was mit dem oben skizzierten Vorschlag der drei Ebenen versucht wird. Damit wird verdeutlicht, dass die Entfaltung umfassender Friedenskompetenz nur über die Berücksichtigung individueller, kollektiver und interaktiver Dynamiken möglich ist. Dadurch wird bereits auf das folgende Spannungsfeld verschiedener Kompetenzebenen verwiesen.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld verschiedener Kompetenzebenen

Angesichts der zahlreichen gesellschaftlichen Konflikte auf verschiedenen Ebenen hat sich Friedenspädagogik, wie oben beschrieben, zu einem Sammelbegriff für ein sehr breites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder und sehr unterschiedlicher konzeptioneller Vorgehensweisen, didaktischer Modelle und praktischer Handlungsansätze entwickelt. Diese sind zwar alle irgendwie auf den Zustand des Friedens ausgerichtet, berücksichtigen aber oftmals unterschiedlichste Kompetenzebenen. Ende der 1990er Jahre wurde in einem immer noch viel zitierten Definitionsversuch zur peace education einerseits das breite Spektrum friedenspädagogischer Ansätze weltweit berücksichtigt und andererseits die damit verbundenen vielfältigen Kompetenzbereiche benannt: „Peace education refers to the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behaviour changes that will enable children, youth and adults to prevent conflict and violence, both overt and structural; to resolve conflict peacefully; and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level.“ (Fountain, 1999, S. 1) Diese Definition reflektiert und integriert sowohl die weltweite, regional sehr unterschiedliche Arbeit von UNICEF sowie nationaler Partnerinnen und Partner als auch die friedenstheoretischen und -pädagogischen Diskurse der postbipolaren Welt. Doch fordert diese Definition ebenso dazu auf, kritisch nachzufragen und weiterzudenken:

Erstens wäre eingehender zu beschreiben, welche Kompetenzen sich genau hinter knowledge, skills, attitudes and values verbergen. Zweitens sollte das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen dieser Kompetenzebenen näher betrachtet werden. Drittens wäre kritisch zu fragen, welche Kompetenzbereiche noch fehlen oder nicht umfassend genug berücksichtigt sind.

Hier könnte sich die Friedenspädagogik von verschiedenen theoretischen Perspektiven inspirieren lassen. So bieten Ansätze der gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2009; Lang & Lang-Wojtasik, 2015), systemisch-konstruktivistische Theorieangebote (Frieters-Reermann, 2009; 2015) sowie neurobiologische Forschungen (Bauer, 2012) und bindungstheoretische Grundlagen (Trost, 2015)

zahlreiche Erweiterungsoptionen für friedenspädagogisches Denken und Handeln. Denn diesen Theorienangeboten ist es zu verdanken, dass neben den oben formulierten Kompetenzebenen auch verstärkt emotionale, körperliche, interaktive, kooperative und beziehungsbezogene Aspekte und damit verbundene Kompetenzen berücksichtigt werden. Die Entfaltung umfassender Friedenskompetenz geht aus einer solchen Sicht sehr weit über die Kompetenzbereiche knowledge, skills, attitudes and values hinaus. Friedens- und konfliktbezogene Kompetenzen sind zutiefst an primäre frühkindliche Beziehungserfahrungen und Bindungsfähigkeiten, an biographische Erfahrungen, Erinnerungen und Körperempfindungen in Konflikt- und Gewaltkontexten sowie an Erfahrungen mit intensiven Kommunikations-, Kooperations-, und Aushandlungsprozessen gekoppelt. Alle diese oftmals beiläufigen informellen Lernerfahrungen beeinflussen die Friedens- und Konfliktkompetenz von Menschen unter Umständen wesentlich nachhaltiger als intentionale zielgerichtete pädagogische Prozesse, die auf Wissen, Haltungen und Werten fokussiert und meist stark analytisch-kognitiv ausgerichtet sind. Vor diesem Hintergrund sollten auch friedenspädagogische Ansätze die damit verbundenen Kompetenzen stärker berücksichtigen und integrieren.

Der nachfolgende Vorschlag basiert auf theoretischen Überlegungen (Frieters-Reermann, 2009) und empirischer Forschung (Frieters-Reermann & Brkić-Šmigoc, 2015). Damit werden vorhandene Kompetenzmodelle erweitert. Gleichzeitig sei unterstrichen, dass auch dieser Vorschlag nur eine grobe Skizzierung und Annäherung mit der Intention ist, das Kompetenzspektrum friedenspädagogischer Lernprozesse zu erweitern. Folgende sieben Ebenen werden dabei unterscheiden

1. Kognitive und analytische Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Erkennen, Wissen und Verstehen
2. Emotionale und körperbezogene Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Fühlen, Sinneswahrnehmung und Körpererfahrung
3. Kommunikative und beziehungsbezogene Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Interaktion, Dialog und Kooperation
4. Soziale und gruppenbezogene Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Gruppendynamik und Gruppenprozesse
5. Ethische und haltungsbezogene Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Bewerten und Urteilsbildung
6. Methodische und anwendungsbezogene Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Aktion, Performance und Handlung
7. Reflexive und personale Kompetenzen
   Frieden Lernen durch > Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Metakognition

Auch in dieser groben Modellskizze bleiben wesentliche Aspekte und Fragen ungeklärt. Vor allem vermag dieses Modell nicht zu erklären, wie genau die verschiedenen Bereiche zusammenspielen und welche Wechselwirkungen zwischen ihnen vorliegen. Zu Grunde liegt dieser Skizze allerdings ein zirkuläres Verständnis von Lernen, bei dem die Kompetenzen nicht einer linearen Ordnung folgen und chronologisch aufeinander aufbauen, sondern zirkulär miteinander verbunden und aufeinander bezogen sind. Der Zusammenhang von Wissensproduktion, Einstellungsentwicklungen, Empathiefähigkeit und Handlungskompetenzen lässt sich als zirkuläres, dynamisches Wirkungsnetz beschreiben. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Bewerten, Kommunizieren, Handeln und Reflektieren sind keine losgelösten, linear verbundenen, sondern zirkulär und rekursiv vernetzte Prozesse. Auch diese Einsicht kann nicht deutlich genug unterstrichen werden, da zahlreiche friedenspädagogische Prozesse immer noch implizit auf einem kausallinearen Dreiklang von Sehen, Urteilen und Handeln basieren. Das damit verbundene lineare Denken widerspricht nicht nur jüngeren Lerntheorien, sondern vernachlässigt auch die Bedeutung emotionaler und kommunikativer Kompetenzen. Doch das erste was Menschen tun, wenn sie auf die Welt kommen, ist nicht denken, sondern fühlen, ist nicht analysieren, sondern kommunizieren. Von daher leitet eine verstärkte Emotions- und Interaktionsorientierung in der Friedenspädagogik auch über zu einer verstärkten Ausrichtung der Friedenspädagogik auf frühkindliche Bildungs-, Bindungs- und Beziehungsprozesse.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Bildungs- und Bindungsprozessen

Friedenspädagogische Lernprozesse erfolgen also auf verschiedenen Ebenen. Doch können die Bedeutung der emotionalen und körperbezogenen Kompetenzebenen in ihrer generellen Bedeutung für eine umfassende Friedensfähigkeit sowie in ihrer spezifischen Bedeutung als Grundlage für kognitive Lernprozesse nicht deutlich genug hervorgehoben werden.

Denn die Strukturierung, die Entwicklung und das Wachstum des menschlichen Gehirns vollziehen sich von Anfang an auf der Basis sozialer Interaktionen sowie damit verbundenen Emotionen und körperlichen Reaktionen. Untersuchungen im Kontext der frühkindlichen und bindungsbezogenen Forschung haben gezeigt, dass früheste soziale Interaktionen das menschliche Belohnungssystem aktivieren und verschiedene wesentliche Bindungs- und Beziehungskompetenzen von Kleinkindern fördern (Trost, 2015). Von Geburt an prägt die zunächst dyadische, später sich ausdifferenzierende gelebte Kommunikation mit den primären Bezugspersonen die Gehirnentwicklung und auf dieser Basis auch die Entwicklung der wesentlichen menschlichen Fähigkeiten, auch und gerade in Bezug auf friedens- und konfliktbezogene Kompetenzen. „Eine feinfühlige Unterstützung des Kindes im ersten Lebensjahr bildet die Grundlage für eine sichere Bindung und ist damit gleichzeitig bedeutend für die Kompetenz, sich selbst zu regulieren. Die Förderung der Selbstregulierung gilt heute als die zentrale Aufgabe der kindlichen Entwicklung; Affekte regulieren zu lernen scheint eine wesentliche Leistung der ersten Lebensjahre zu sein. Dafür bedarf das Kind aber zunächst einer koregulierenden Bezugsperson, die mit dem Kind intensiv und adäquat kommuniziert“ (Trost, 2015, S. 123). Das alles ist zunächst kein kognitiver, sondern ein emotionaler und körperlicher Prozess. Die Feinfühligkeit und Empathie der Bezugspersonen und die damit verbundene Fähigkeit, die kindlichen Signale und Bedürfnisse zu erkennen, zu verstehen und angemessen zu beantworten, ist dabei die Grundlage, dem Kind einen altersangemessenen haltenden Rahmen (Holding) zu geben und Bindungskompetenz (Bonding) beim Kind aufzubauen (ebd., S. 124ff.). Von entscheidender Bedeutung für die individuelle bio-psycho-soziale Disposition zur Friedensfähigkeit eines Menschen ist die Mutter-Kind-Beziehung in der Schwangerschaft und die zur Mutter und anderen Bezugspersonen in den ersten beiden Lebensjahren (ebd., S. 131f.). Denn eine gelungene, responsive und von den weiteren Bezugspersonen (Vater, Geschwister, Familie, Personen aus dem sozialen Umfeld) unterstützte Schwanger-

schaft und Frühsozialisation kann als wesentliches Fundament für eine gesunde psycho-emotionale Entwicklung des Kindes betrachtet werden. Dadurch werden die Grundlagen für eine Anschlussfähigkeit späterer friedenspädagogischer Lernprozesse gelegt. In dieser Logik ist Friedenspädagogik eine Pädagogik von Geburt an. Da die Akteure und Akteurinnen der Friedenspädagogik aber in der Regel keinen direkten Zugriff auf die Neugeborenen als Zielgruppe friedenspädagogischer Maßnahmen haben, sind die Möglichkeiten friedenspädagogischen Handelns an dieser Stelle deutlich eingeschränkt. Aber zugleich eröffnet sich ein komplett neuer Handlungsspielraum, wenn friedenspädagogische Akteurinnen und Akteure sich verstärkt auch in der Elternberatung, Familienarbeit, Familienpädagogik und Erzieherinnen- und Erzieherausbildung einbringen. Von daher erfordert die Berücksichtigung frühpädagogischer und bindungstheoretischer Grundlagen eine radikale Perspektiverweiterung des friedenspädagogischen Diskursfeldes. Dadurch würden dann nicht nur die Kinder, sondern auch die direkten ersten Bezugspersonen aktiv einbezogen. Elementare friedens- und konfliktrelevante Kernkompetenzen im Hinblick auf emotionale Stabilität, Bindungssicherheit, Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Kooperationsverhalten können dadurch grundgelegt und weiter entfaltet werden. Ohne ein solches Fundament besteht die Gefahr, dass wichtige darauf aufbauende, eher kognitive, analytische und haltungsbezogene friedenspädagogische Bildungsbemühungen ins Leere laufen, da sie nicht an frühkindliche Vorerfahrungen anschlussfähig sind.

Friedenspädagogik im Spannungsfeld interkultureller Dynamiken

Friedenspädagogischen Maßnahmen wird oftmals eine große Bedeutung in Bezug auf ethno-natio-kulturelle Konflikte in pluralen und heterogenen oder stark durch Migration gekennzeichneten Gesellschaften zugeschrieben. Dabei wird dann das Zusammenleben gesellschaftlicher Mehr- und Minderheiten oder von Einheimischen und Zugewanderten oftmals als interkulturell konstruiert. Interkulturelle Kompetenzen werden dann folgerichtig zunehmend von jenen friedenspädagogischen Akteuren und Akteurinnen gefordert, die in diesem Kontext (z.B. in den Bereichen Bildung, Erziehung, Soziale Arbeit) tätig sind. Jede interkulturell ausgerichtete Pädagogik basiert dabei zum einen auf der Identifizierung von Kultur als zentrale Identitätskategorie und zum anderen auf der Identifizierung kultureller Differenzen verschiedener Gesellschaftsgruppen. Kritisch wäre allerdings zu fragen, welche impliziten Botschaften und verdeckten Narrative dadurch unwillentlich mitgeliefert werden und welche ungewollten Nebenwirkungen dann friedenspädagogisches Handeln haben kann. Ist demnach eine kultur-fokussierende und interkulturell ausgerichtete Friedenspädagogik und die damit verbundene differenzhervorhebende Perspektive wichtig oder gar unerlässlich, um innergesellschaftliche Konfliktdynamiken und Probleme präziser fassen und friedenspädagogische Prozesse zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche kulturbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den kulturell Anderen (Migrierenden, Minderheiten) umzugehen ist, welche interkulturellen Herausforderungen mit welchen Gruppen bestehen und wie diese zu integrieren sind oder wie diese sich zu integrieren haben? Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um Andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und respektieren zu können? Oder aber ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine notwendige Voraussetzung, damit die Mehrheitsgesellschaft die Anderen in ihrer kulturellen Andersartigkeit festlegen kann, um dadurch auch die Dominanz und Deutungshoheit über Bildungs- und Integrationsansätze etablieren zu können? Friedenspädagogische Akteure und Akteurinnen stehen somit vor dem Dilemma, wie sie mit der Kategorie Kultur und der Wirkmächtigkeit der Konstruktion interkultureller Differenzen umgehen. Denn wie stark die Differenzierungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext von Migration und heterogenen Gesellschaften entlang kultureller Kodierungen erfolgen, wird auch durch die Diskurse um Inter-, Multi-, Trans-, Hybrid- und Hyperkulturalität verdeutlicht. Aber hierbei ist festzustellen, dass auch alle Ansätze, die das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder Hybridkultur ersetzen, immer auf der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Identitäten, Lebenswelten und Konfliktdynamiken basieren. Damit wird Kultur als eine, wenn nicht sogar die zentrale konfliktbezogene Kategorie begründet und als Bearbeitungsgegenstand friedenspädagogischen Lernens festgeschrieben. Auf die damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen (Kulturalisierung, Stigmatisierung, Rassismus) für Inklusions- und Bildungsprozesse haben insbesondere die Arbeiten von Mecheril zur rassismuskritischen Bildungsarbeit hingewiesen. Er fordert daher eine Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit, die Zugehörigkeit als Grundkategorie versteht (Mecheril, 2011). Mehrfachzugehörigkeit ist gesellschaftliche Realität, da alle Menschen von unterschiedlichen Identitätskategorien (z.B. in Bezug auf Herkunft, Religion, Geschlecht, Milieu) betroffen sind. Die Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit ermöglicht eine Reflexion dieser Kategorien und damit verbundene Normsetzungen und Zuschreibungen. Pädagogisch ist damit eine situationsangemessene Unterscheidung verbunden, wann die Wahrnehmung kultureller und anderer Differenzen angemessen ist und wann nicht. Es geht um die Bedeutung von Differenzen als Praxis des Unterscheidens, durch die Unterschiede auch erst herstellt werden und diskriminierende Wirkungen entfalten können (vgl. ebd., S. 39ff.). Hierbei wäre auch jeweils die Sicht der am Bildungsprozess Beteiligten zu berücksichtigen, welche Zugehörigkeitskategorien für sie welche Bedeutung haben und wie diese im Prozess benannt und berücksichtigt werden sollten. Für friedenspädagogische Akteure und Akteurinnen stellt sich die Frage, wie sie einen differenzsensiblen Umgang mit verschiedenen möglichen Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien immer wieder aufs Neue in Bildungsprozessen anregen, einüben und gestalten können.

Von Friedenspädagogik zu konfliktsensibler Bildung

Zu Beginn dieses Beitrages wurde bereits auf die Grenzen aller friedenspädagogischen Bemühungen angesichts struktureller und organisierter Friedlosigkeit hingewiesen. Und im Laufe der Ausführungen wurde auf das Risiko friedenspädagogischer Maßnahmen verwiesen, dass entgegen bester Absichten negative Dynamiken und Wirkungen entfaltet werden können. Die Akteure und Akteurinnen der Friedenspädagogik sind demnach fortlaufend mit der Frage konfrontiert, ob sie trotz gegenteiliger Inten-

tion gewollt zu einer Verschärfung von Konfliktpotenzialen beitragen (INEE, 2013; Davies, 2013).

Das liegt einerseits daran, dass Friedensbildung oftmals noch zu stark als eine direkte unmittelbare identitäts- und persönlichkeitsbildende Friedenspädagogik verstanden und weniger als eine strukturell ausgerichtete Friedenspädagogik (Jäger, 2014) und konfliktsensible Bildung (Frieters-Reermann, 2015) konzipiert wird. So werden zwar häufig die Notwendigkeiten direkter friedens- und konfliktbezogener Bildungsprozesse erkannt, aber sie werden dann vielfach in spezifische Lernkontexte oder -bereiche (z.B. einzelne Schulfächer, gezielte Anti-Gewalttrainings, konflikt-bezogene Fortbildungen, Begegnungsprogramme) verlagert, ohne die jeweiligen übergeordneten Bildungsprozesse und -institutionen, -strukturen und -kontexte grundsätzlich in Bezug auf vorhandene Gewaltpotentiale, Exklusionstendenzen und Konfliktdynamiken auf den Prüfstand zu stellen und mögliche gewaltfördernde Nebenwirkungen zu reflektieren. So können beispielsweise in einer Schule einerseits friedenspädagogische Initiativen und Prozesse die individuellen konfliktbezogenen Kompetenzen der Lernenden erhöhen. Andererseits berühren diese Prozesse nicht die grundlegenden möglicherweise gewaltfördernden Bildungsstrukturen und -kulturen innerhalb und außerhalb der Schule. Oder Trainings in interkultureller Bildung können Konfliktkompetenzen positiv beeinflussen, aber auch stereotype, kulturalisierende und rassistische Sichtweisen bei den Teilnehmenden erhöhen.

Ein weiteres Problem liegt darin begründet, dass zahlreiche friedens- und konfliktbezogene Lernprozesse an kritisch-reflexive, partizipative, interaktive, emanzipatorische und handlungsorientierte Lernformen gekoppelt sind, durch die Menschen zu kritisch Beobachtenden und politisch Handelnden gebildet werden (sollen). Jede Friedenspädagogik impliziert auch bereits, dass sie notwendig ist, dass es so etwas wie Unfrieden gibt und dass ein Zustand abgestrebt wird, der friedlicher ist als der gegenwärtige, und dass es darum geht, gesellschaftliche Realitäten zu hinterfragen und zu verändern. Diese Grundausrichtung kann aber bereits zu Kontroversen und Konflikten führen. In konfliktiven Gesellschaften stoßen oftmals bereits Analysen von Gewaltdynamiken, Konfliktkontexten und Friedensbedarfen auf Widerstand. Denn mit diesen Begriffen wird ein thematisches Universum umrissen, welches die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte als Konflikt- und Gewaltkontexte markiert und oftmals darauf reduziert. Friedens- und Konfliktanalysen sind jedoch zentraler Bestandteil oder Ausgangspunkt zahlreicher friedenspädagogischer Maßnahmen und basieren auf der Grundannahme, dass ohne diese eine konfliktsensible und konflikttransformative Bildungsarbeit gar nicht möglich ist. Doch was ist, wenn bereits die Analyse und Benennung von Konflikt- und Gewaltdynamiken auf Ablehnung und Widerstand stoßen?

Jede friedens- und konfliktbezogene Analyse kann dann zu Irritationen konfliktiver Systeme führen, die zu nicht intendierten Nebenwirkungen, ungewollten Konfliktverschärfungen und ungeplanten Krisenentwicklungen beitragen. Dies gilt aber auch für jedes Unterlassen solcher friedens- und konfliktbezogener Analysen und Interventionen, wodurch sich das damit verbundene Dilemma offenbart. Von daher stehen alle friedenspädagogischen Akteure und Akteurinnen vor der Herausforderung, sich dieser Spannung gewahr zu werden und bei allem Bewusstsein über die damit verbundenen Grenzen, Widersprüche und Dilemmata immer wieder den Versuch zu unternehmen, das eigene Denken und Handeln zu hinterfragen und fortlaufend konflikt- und gewaltsensibel auszurichten. Die damit verbundene systematische Entwicklung und Implementierung konfliktsensitiver Instrumente und Verfahren für den Bildungsbereich steht aber erst am Anfang (Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015; INEE, 2013). Doch die Friedenspädagogik könnte auch hier bereichernde Beiträge zu diesem Diskurs- und Handlungsfeld liefern.

Literatur

Bauer, J. (2012). Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung, *Pädagogik, 64*(11), 11–14.

Burton, J. W. (1990). *Conflict: Human Needs Theory.* New York.

Davies, L. (2013). *Education, change and peacebuilding. Essay Series – Part I.* Zugriff am 16.09.2014 https://www.frient.de/nc/publikationen/dokumente/library/education-change-and-peacebuilding.html

Fountain, S. (1997). *Education for conflict resolution: A training for trainers manual.* (UNICEF) New York.

Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive.* Köln.

Frieters-Reermann, N. (2015). Chancen und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur.* (S. 137–149). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Frieters-Reermann, N. & Brkić-Šmigoc, J. (2015). *Evaluation of the „Schools for Europe" in Bosnia and Herzegovina.* Interne, noch nicht veröffentlichte Studie im Auftrag von Renovabis and Sustav „ŠkolezaEuropu".

Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur.* Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Galtung, J. (1998). *Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur.* Opladen: Barbara Budrich.

INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2013). *INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education.* New York.

Jäger, U. (2014): Friedenspädagogik und Konflikttransformation. In *Berghof Foundation Handbock.* Zugriff am 03.03.2015 http://www.berghof-foundation.org/de/publikationen/publikation/friedenspaedagogik-und-konflikttransformation/ Erstveröffentlichung [15.10.2014].

Kelman, H. C. (1997). Inoffizielle Diplomatie. Ihr Beitrag zur Lösung internationaler Konflikte. In D. Senghaas (Hrsg.), *Friedenmachen.* (S. 243–267). Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.

Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur.* (S. 151–166). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Lang-Wojtasik, G. (2015). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur.* (S. 21–37). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Mecheril, P. (2011). Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: G. Marinelli-König & A. Preisinger (Hrsg.), *Zwischenräume der Migration.* (S. 37–54). Bielefeld: transcript.

Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens.* Paderborn: Junfermann (8. Aufl.).

Senghaas, D. (1970). Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt. In H. Röhrs (Hrsg.), *Friedenspädagogik.* (S. 67–85). Frankfurt/M: Akad. Verlagsges.

Trost, A. (2015): Ich kooperiere, also bin ich … Mensch! Evolutions- und Bindungswissen für die Friedenspädagogik. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur.* (S. 119–135). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Willke, H. (1993). *Systemtheorie.* Stuttgart (4. Aufl.).

Wintersteiner, W.; Grobauer, H.; Diendorfer G. & Reitmair-Juàrez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft.* Wien.

Wulf, C. (Hrsg.) (1973). *Kritische Friedenserziehung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dr. Norbert Frieters-Reermann,

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedens- und Konfliktpädagogik und Soziale Arbeit im Kontext von Migration und Flucht.