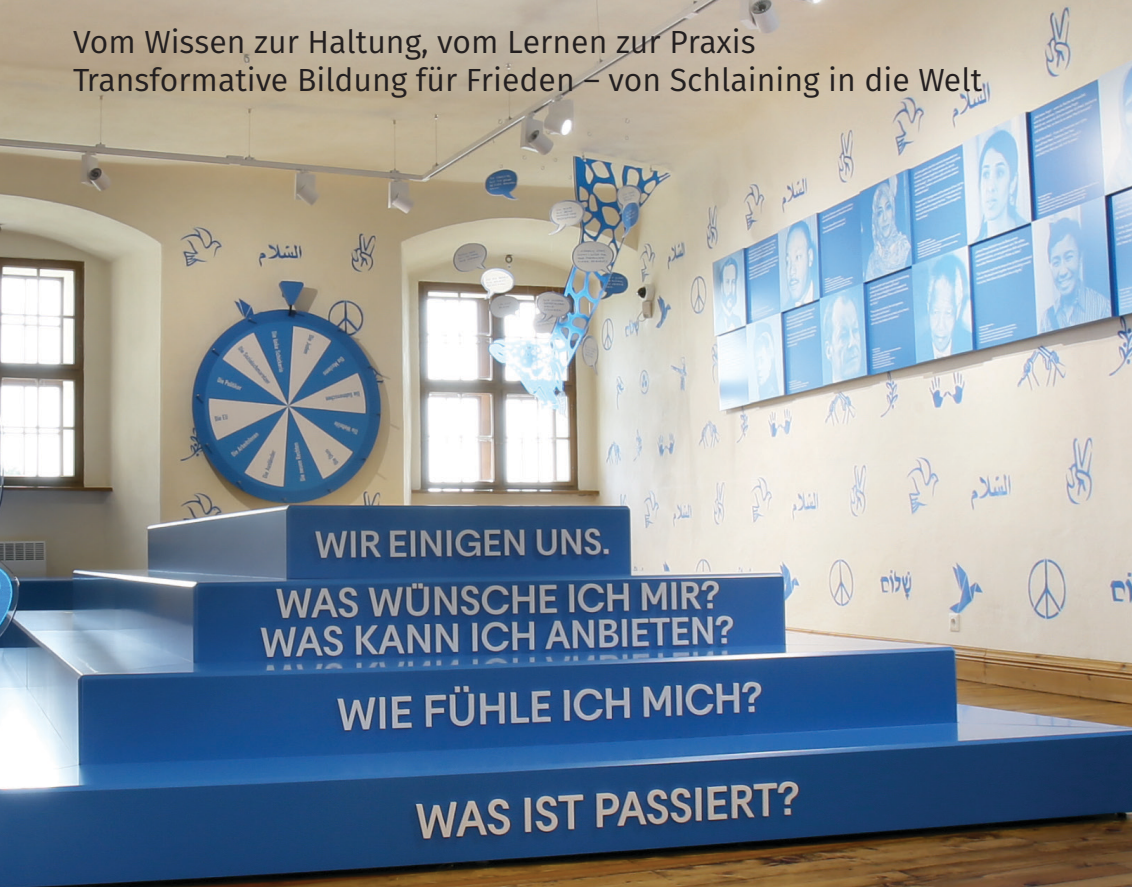


Ursula E. Gamauf-Eberhardt

DIE SCHLAININGER SCHULE DER FRIEDENSBILDUNG

Vom Wissen zur Haltung, vom Lernen zur Praxis
Transformative Bildung für Frieden – von Schlaining in die Welt



**Austrian
Centre for Peace**
SCHLAINING • VIENNA



Mag. Ursula E. Gamauf-Eberhardt, MA

leitet als Senior Programmmanagerin am ACP den Bereich Friedenspädagogik und für die Private Pädagogische Hochschule Burgenland den Masterlehrgang „Friedens- und Life Skills Pädagogik“. Sie hat die Ausstellung „Schlaining und Frieden“ auf der Friedensburg Schlaining kuratiert und ist Mitglied beim UNESCO Fachbeirat für Transformative Bildung. Ursula Gamauf-Eberhardt hat über zwei Jahrzehnte Erfahrung in der Planung und Umsetzung von Bildungsprojekten auf nationaler und internationaler Ebene. Ursprünglich studierte Sie an der Universität Wien Philosophie, Publizistik und Kommunikationswissenschaften (Magistra philosophiae) und absolvierte im Anschluss ein Masterstudium an der European Peace University (EPU) in Schlaining.

Ursula E. Gamauf-Eberhardt

DIE SCHLAININGER SCHULE DER FRIEDENSBILDUNG

Vom Wissen zur Haltung,
vom Lernen zur Praxis

Transformative Bildung für Frieden –
von Schlaining in die Welt

Impressum:
Austrian Centre for Peace – ACP
Rochusplatz 1
7461 Stadtschlaining
Austria
www.ac4p.at
ISBN: 978-3-900630-77-5

Finanziert im Rahmen von:



Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Es gibt keinen Frieden ohne Friedensbildung	11
Executive Summary	14
 KAPITEL I: Institutioneller Hintergrund: Friedensbildung als Grundprinzip des Austrian Centre for Peace	 17
1.Friedensbildung als Grundprinzip des ACP	17
1.1 Forschung: Wissensgewinn für Friedensbildung	17
1.2 Kapazitätsaufbau: Friedensbildung für die professionelle Praxis	19
1.3 Beratung: Anwendung von Friedensbildung in Politik und Mediation	20
1.4 Öffentlicher Lernort Museum: Friedensbildung für ein breites Publikum	21
1.5 Friedenspädagogik goes international: Pilotkurs Friedensbildung Literaturverzeichnis – Teil I	22
 KAPITEL II: Frieden lernen: Entwicklung, Konzepte und Modelle der Friedenspädagogik	 24
2.1 Was ist Friedenspädagogik?	24
2.2 Historische Entwicklung	24
2.3 Theoretische Modelle der Friedenspädagogik	24
2.4 Aktuelle Herausforderungen friedenspädagogischer Bildungsarbeit	28

KAPITEL III:		5.4 Theorien und Modelle der Konfliktbearbeitung	52
Haltung und Habitus in der ACP-Friedenspädagogik	31	5.4.1 Johan Galtungs Gewalt-Dreieck	52
3.1 Haltung, Macht und Bildung – eine kritische Perspektive	31	5.4.2 Kenneth Bouldings Images	52
3.2 Haltung als relationale Praxis	32	5.4.3 John Paul Lederachs Mehrebenen-Modell	53
3.3 Vom Haltungskonzept zum Habitus des Friedens	33	5.4.4 Friedrich Glasls Eskalationsmodell	57
3.4 Haltung als institutionelle und kulturelle Dimension	34	5.4.5 Konflikte als Entwicklungsmotor	61
3.5 ACP-Friedenspädagogik als Beispiel gelebter Haltung	35	5.5 Die Suche nach Konfliktursachen	62
3.6 Konfliktarbeit als Labor für Friedenshabitus	35	5.5.1 Die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow	62
3.7 Institutionelle Haltung als Friedensfaktor	37	5.5.2 Das Eisbergmodell	63
		5.5.3 Die Relevanz von Identität für das Menschsein	65
		5.5.4 Gesamtzusammenhang: Ein integriertes Konfliktverständnis	68
KAPITEL IV:		KAPITEL VI:	
Was ist Frieden?		Gewaltformen und Gewaltprävention	70
ihre theoretischen Grundlagen	38	6.1 Formen von Gewalt: direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt	70
4.1 Negativer Frieden – Frieden als Abwesenheit von Krieg	38	6.2 Prävention von Gewalt: Ansätze auf individueller, struktureller und kultureller Ebene	73
4.2 Positiver Frieden – Frieden als Gerechtigkeit und soziale Ordnung	39	6.3 Mobbing als Sonderform von Gewalt	81
4.3 Innerer Frieden – psychische und spirituelle Dimension	41	6.3.1 Mobbing im Kontext von Gewaltmodellen	82
4.4 Frieden als ethischer, moralischer und rechtlicher Idealzustand	42	6.3.2 Beispiele für Mobbingprävention aus den Friedenswochen	83
4.5 Religiöse Perspektiven auf Frieden	42	6.4 Genderbasierte Gewalt als Sonderform	85
4.6 Vom „kleinen“ und „großen“ Frieden	43	6.4.1 Beispiel aus dem schulischen Kontext	87
4.7 Vom Friedensbegriff zur Friedensbildung	45	6.4.2 Bedeutung für Prävention	88
KAPITEL V:		6.5 Gewalt in den Medien	89
Konflikt als Phänomen und als Chancen	47	6.5.1 Erkenntnisse aus Medienwirkungsforschung	89
5.1 Was ist ein Konflikt?	47	6.5.2 Digitale Gewaltformen	90
5.2 Chancen und Risiken von Konflikten	47	6.5.3 Förderung von Medienkompetenz	90
5.3 Möglichkeiten, mit Konflikten umzugehen	48	6.5.4 Modul „Cybermobbing – Hate Speech – Fake News“ bei den Friedenswochen	91
5.3.1 Proaktiver Umgang mit Konflikten	48	6.6 Möglichkeiten von Friedenspädagogik bei Extremismus, Radikalisierung, Integration und Inklusion	92
5.3.2 Gewaltvoller Umgang mit Konflikten	49	6.6.1 Extremismus und Radikalisierung: Begriffsbestimmung und Ursachen	93
5.3.3 Gewaltfreier Umgang mit Konflikten	50		
5.3.4 Präventiver Umgang mit Konflikten	51		

6.6.2 Integration und Inklusion als gesellschaftliche Gegenpole	93	KAPITEL IX:	
6.6.3 Friedenspädagogik stärkt (junge) Menschen	94	Zentrale Friedenskompetenzen	117
KAPITEL VII		9.1 Selbstbezogene Friedenskompetenzen	117
Kommunikation als Konfliktlösungsmodell	97	9.2 Soziale und relationale Friedenskompetenzen	118
7.1 Schlüsselkompetenz Gewaltfreie Kommunikation –		9.3 Konflikt-, Denk- und Handlungskompetenzen	119
Verständigung statt Verletzung	97	9.4 Gesellschaftliche, ethische und demokratische	
7.1.1 Vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation	98	Friedenskompetenzen	120
7.1.2 Giraffen- und Wolfsmodell	99	KAPITEL X:	
7.1.3 Anwendung und Bedeutung der GFK im Alltag		Teambuilding, kooperatives Lernen und Reflexion	122
und in Konflikten	99	10.1 Teambuilding – Vertrauen als Grundlage von Frieden	122
7.1.4 Gewaltfreie Kommunikation im Zusammenspiel		10.2 Kooperatives Lernen: Frieden als gemeinsamer Prozess	123
mit Glasl, Galtung und Lederach –		10.3 Reflexion: Erfahrungen verstehen und Haltung entwickeln	123
Ein integriertes Schulbeispiel	101	10.4 Zusammenspiel der drei Elemente	124
7.2 Das Konfliktlösungsmodell „Friedenstreppe“:		10.5 Teambuilding, Kooperation und Reflexion im	
Schritt für Schritt vom Streit zur Verständigung	104	Licht zentraler Friedenskonzepte	125
KAPITEL VIII:		KAPITEL XI:	
Bildung global gedacht	109	Zentrale friedenspädagogische Projekte am ACP	126
8.1 Ein Grundverständnis von Global Citizenship Education	109	11.1 Das Gewaltpräventionsprojekt „Friedenswochen“	126
8.1.1 Zentrale Ziele der Global Citizenship Education	109	11.2 Das Holocaust History Project	135
8.1.2 Themenfelder und relevante Kompetenzen in der		11.3 Das Symposium „7 Tage für Frieden“	138
Global Citizenship Education	110	11.4 Der Pilot-Masterlehrgang Friedens- und Life-Skills-Pädagogik	141
8.1.3 Global Citizenship Education und Frieden	112	11.5 Der internationale Pilotkurs „Peace Education“	145
8.2 Edgar Morins Konzept vom „Heimatland Erde“	113	Schlussbetrachtung:	
8.2.1 Ein Denkmodell für globale Verantwortung und Frieden	113	Die Schlaininger Schule der Friedensbildung als integrierter Ansatz	
8.2.2 Komplexes Denken statt Vereinfachung	114	von Theorie, Praxis und Haltung	148
8.2.3 Bedeutung für die Friedenspädagogik	115	Literaturverzeichnis	152

Vorwort

„Es gibt keinen Frieden ohne Friedensbildung“

Frieden ist kein Zustand, sondern ein dynamischer Prozess. Frieden bedeutet weit mehr als die bloße Abwesenheit von Krieg – Frieden bedeutet die Ablehnung jeglicher Art von Gewalt in einem Miteinander, das von Verständnis, Gerechtigkeit und der Fähigkeit geprägt ist, Konflikte gewaltfrei, kreativ und konstruktiv zu bewältigen (Galtung, 1996; Galtung, 1990). Friedensförderung und Friedensaufbau (Peacebuilding) sind nicht nur politische Handlungen, sondern gesellschaftliche Prozesse. Sie sind Aufgaben von Politiker:innen und Expert:innen ebenso wie Verantwortung der gesamten Gesellschaft (Lederach, 1997).

Um Frieden zu ermöglichen, braucht es einen multidimensionalen Ansatz, der alle Ebenen und Bereiche der Gesellschaft einbezieht und eine Kultur der Konflikttransformation und des Friedens schafft (UNESCO, 1997). In diesem Sinne verstehen wir Friedensbildung als einen transformativen und partizipativen Prozess, der Wissen, Fähigkeiten, Haltung und Werte vermittelt, die notwendig sind, um Gewalt zu verhindern, Konflikte friedlich zu transformieren und soziale Gerechtigkeit zu fördern (Reardon, 1988).

Friedensbildung verbindet dabei

- kognitives Lernen: Verstehen der Ursachen und Dynamiken von Konflikten,
- affektives Lernen: Entwicklung von Empathie, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und emotionaler Kompetenz, sowie
- erfahrungsbasiertes Lernen: Einüben gewaltfreier Kommunikation, Kooperation und sozialen Engagements
(Dewey, 1938; Freire, 2000).

Friedensbildung kultiviert demnach nicht nur Wissen, sondern eine Denk-, Gefühls- und Handlungshaltung – einen Habitus des Friedens. Im Sinne Bourdieus bezeichnet Habitus ein Set tief verinnerlichter Dispositionen, Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die zur Gewohnheit werden und menschliches Verhalten häufig präreflexiv steuern (Bourdieu, 1987). Friedensbildung wirkt daher weniger über Belehrung als über gelebte Erfahrung, Beziehungsgestaltung und wiederholte Praxis. Sie formt Menschen nicht nur durch Lernen, sondern dadurch, wer jemand wird.

Dieses Verständnis von Friedensbildung steht in enger Verbindung mit dem pädagogischen Ansatz von Paulo Freire, der Bildung als einen zutiefst dialogischen, emanzipatorischen und gesellschaftlich wirksamen Prozess begreift (Freire, 2000). Freire kritisiert das sogenannte „Bankiersmodell“ der Bildung, in dem Lernende als passive Empfänger:innen von Wissen betrachtet werden, und stellt diesem ein problemformulierendes, dialogisches Lernverständnis entgegen. Lernen bedeutet hier nicht das Ansammeln von Informationen, sondern die gemeinsame kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensrealität. Ziel ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins (*conscientização*), das Menschen befähigt, Unterdrückung, Gewalt und Ungerechtigkeit zu erkennen und transformierend zu handeln.

Friedensbildung, die sich an diesem Modell orientiert, versteht Lernende als aktive Subjekte, fördert Selbstwirksamkeit, Dialogfähigkeit und Verantwortungsübernahme und verbindet Reflexion konsequent mit Praxis (Freire, 2000; Lederach, 2005). Damit liefert Freires Ansatz ein zentrales theoretisches Fundament für eine Friedensbildung, die nicht belehrt, sondern befähigt, nicht befriedet im Sinne von „ruhigstellt“, sondern Konfliktfähigkeit stärkt – und Frieden nicht nur lehrt, sondern als gelebte Praxis erfahrbar macht.

Somit bildet Friedensbildung das Fundament, auf dem die Vision einer friedlichen und gerechten Welt aufgebaut werden kann. Sie stattet Individuen und Gemeinschaften mit dem Wissen und den Haltungen aus, die

Empathie und Verantwortung fördern, und mit den Fähigkeiten, kritisch zu denken, Konflikte gewaltfrei zu lösen und die Würde sowie die Verbundenheit aller Menschen anzuerkennen (Reardon, 1988).

Wie die UNESCO betont, beruht eine Kultur des Friedens auf Werten, Haltungen und Verhaltensweisen, die Gewalt ablehnen und Konflikte durch Dialog, Kooperation und die Achtung der Menschenrechte bearbeiten (UNESCO, 1997). Dieser Ansatz kann nur durch kontinuierliche Friedensbildung erlernt, praktiziert und verinnerlicht werden.

„Bildung ist, ganz einfach, Friedensarbeit unter einem anderen Namen. Sie ist die wirksamste Form von Verteidigungsausgaben, die es gibt.“
Kofi Annan

Dieses Zitat unterstreicht die strategische und systemische Rolle von Friedensbildung in jedem Friedensprozess. Friedensbildung betrifft alle Bereiche der Gesellschaft, die auf zukünftige Herausforderungen wie Kriege, Hunger, Armut, Migration, Klimawandel und eine zunehmend ungerechte Weltordnung vorbereitet werden müssen (UNESCO, 2015).

Friedensbildung umfasst alle Ebenen des Bildungssystems – von schulischer und non-formaler Bildung über Erwachsenenbildung bis hin zu Hochschulen, Museen, Kunst, Literatur und Forschung (Reardon, 1988). In Friedensbildung zu investieren bedeutet, in die Prävention gewaltsamer Konflikte, in Konflikttransformation und in nachhaltigen Friedensaufbau zu investieren.

Wie diese Vision real werden kann, soll in diesem Buch am Beispiel der Schlaininger Schule der Friedensbildung gezeigt werden, denn: Ohne Friedensbildung bleibt Frieden fragil. Mit ihr wird Frieden möglich – dauerhaft, erlernbar und gemeinschaftlich.

Ursula Gamauf-Eberhardt
ACP Senior Programmmanagerin für Friedenspädagogik

Executive Summary

Die vorliegende Publikation beschreibt den konzeptionellen Zugang des Austrian Centre for Peace (ACP) zu Friedensbildung und Friedenspädagogik und macht jene wissenschaftlichen Grundlagen, theoretischen Bezüge, pädagogischen Haltungen, Methoden und Praxiszugänge sichtbar, die die Schlaininger Schule der Friedensbildung auszeichnen. Sie versteht sich als systematische Darstellung jenes spezifischen Friedensbildungsverständnisses, das am Standort Stadtschlaining über Jahrzehnte hinweg entwickelt, erprobt und institutionell verankert wurde und die Arbeit des ACP bis heute prägt.

Ausgangspunkt ist ein erweiterter Friedensbegriff, der Frieden nicht als statischen Zustand oder bloße Abwesenheit von Krieg begreift, sondern als dynamischen, lern- und gestaltbaren Prozess. Frieden wird als Zusammenspiel persönlicher, relationaler, struktureller und globaler Ebenen verstanden und umfasst soziale Gerechtigkeit, Gewaltfreiheit, demokratische Teilhabe, ökologische Verantwortung sowie innere Stabilität (Galtung, 1996; Galtung, 1990). Dieses Friedensverständnis bildet die normative und pädagogische Grundlage der Schlaininger Schule der Friedensbildung.

Im Zentrum steht Friedensbildung als transformativer Bildungsansatz, der Wissen, Haltungen und Handlungskompetenzen integriert. Der Text bündelt jene zentralen wissenschaftlichen Theorien, auf denen die Friedenspädagogik des ACP aufbaut, darunter die Konzepte von Johan Galtung (positiver und negativer Frieden; Gewaltformen), Paulo Freire (dialogisch-emanzipatorische Bildung), John Dewey (erfahrungsbasiertes Lernen), John Paul Lederach (Konflikttransformation) sowie Marshall B. Rosenberg (Gewaltfreie Kommunikation) (Dewey, 1938; Freire, 2000; Galtung, 1996; Lederach, 2005; Rosenberg, 2003). Diese Theorien werden nicht isoliert, sondern als miteinander verwobenes Bezugsnetz, das die

pädagogische Praxis des ACP leitet, dargestellt. Friedensbildung wird dabei konsequent als dialogischer, partizipativer und beziehungsorientierter Prozess verstanden, der Selbstwirksamkeit stärkt und Reflexion mit Praxis verbindet.

Ein zentraler inhaltlicher Fokus liegt auf dem Umgang mit Konflikten und Gewalt. Konflikte werden als unvermeidbarer Bestandteil sozialen Zusammenlebens und als potenzielle Lern- und Entwicklungschancen betrachtet. Der Text entfaltet ein differenziertes Verständnis von direkter, struktureller und kultureller Gewalt sowie spezifischer Gewaltformen wie Mobbing, genderbasierter und digitaler Gewalt (Galtung, 1990). Darauf aufbauend werden jene friedenspädagogischen Methoden und Zugänge sichtbar, die die Schlaininger Schule kennzeichnen: frühzeitige Prävention, Konfliktfähigkeit, Dialog, Mediation, Gewaltfreiheit und die bewusste Arbeit an Haltungen und Beziehungen (Glasl, 2013; Lederach, 2005).

Besondere Aufmerksamkeit gilt Bildungsinstitutionen – insbesondere Schulen – als zentrale Erfahrungsräume für Frieden, Demokratie und gesellschaftliche Teilhabe. Anhand der Arbeit des ACP wird gezeigt, wie Friedensbildung systematisch in Forschung, Aus- und Weiterbildung, Praxis, Beratung und öffentliche Bildungsformate integriert wird. Programme wie die Friedenswochen, das Holocaust History Project, professionelle Trainingsformate, Museumsarbeit, ein aktueller Masterlehrgang in Friedens- und Life Skills Pädagogik, das Friedenssymposium „7 Tage für Frieden“ sowie internationale Pilotkurse veranschaulichen den Anspruch der Schlaininger Schule, Friedensbildung sowohl wissenschaftlich fundiert als auch lebensweltlich wirksam umzusetzen.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung zentraler Friedenskompetenzen. Aufbauend auf den Life Skills der Weltgesundheitsorganisation (WHO) werden Selbst-, Sozial-, Konflikt- und Gesellschaftskompetenzen als Kernbestandteile friedensfähiger Persönlichkeitsentwicklung beschrieben. Dazu zählen insbesondere Empathie, Selbstregulation, kritisches und

kreatives Denken, Dialog- und Mediationsfähigkeit, Resilienz, Verantwortungsübernahme und Zivilcourage (Reardon, 1988). Diese Kompetenzen bilden das Fundament jenes Friedenshabitus, den die Schlaininger Schule der Friedensbildung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen fördern will (Bourdieu, 1987).

Mit der Einbindung von Global Citizenship Education (GCE) und Edgar Morins Konzept des „Heimatlands Erde“ wird Friedensbildung im Schlaininger Modell konsequent global gedacht. Der ACP-Zugang verbindet lokale Bildungsarbeit mit globalen Zusammenhängen und versteht Frieden als planetare Verantwortung, die ökologische, soziale und politische Dimensionen gleichermaßen umfasst (Morin, 2011; UNESCO, 2015).

Abschließend thematisiert der Text die Chancen, Voraussetzungen und Grenzen friedenspädagogischer Arbeit. Friedensbildung wird ausdrücklich nicht als kurzfristiger Lösungsansatz verstanden. Ihre Wirksamkeit hängt von politischen Rahmenbedingungen, ausreichenden Ressourcen, institutioneller Verankerung und interdisziplinärer Zusammenarbeit ab (Reardon, 1988). Zugleich wird deutlich, dass Friedenspädagogik strukturelle Ungleichheiten nicht allein überwinden kann, sondern Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses sein muss.

Insgesamt macht der Text sichtbar, wie das Austrian Centre for Peace Friedensbildung versteht, begründet und umsetzt. Die Schlaininger Schule der Friedensbildung steht für einen wissenschaftlich fundierten, praxisnahen und wertorientierten Zugang, der Frieden nicht nur lehrt, sondern als Haltung, Kompetenz und gesellschaftliche Verantwortung erfahrbar macht. Friedensbildung erscheint damit nicht als ergänzendes Bildungsfeld, sondern als grundlegende Voraussetzung für nachhaltigen Frieden, demokratische Resilienz und sozialen Zusammenhalt – lokal wie global.

KAPITEL I: Institutioneller Hintergrund: Friedensbildung als Grundprinzip des Austrian Centre for Peace

1. Friedensbildung als Grundprinzip des Austrian Centre for Peace

Seit mehr als vier Jahrzehnten agiert das Austrian Centre for Peace (ACP) auf der Burg Schlaining im Südburgenland als zentrale Institution für die Förderung von Dialog, Mediation und der Entwicklung friedlicher Methoden der Konflikttransformation. Seine Arbeit wurde offiziell ausgezeichnet, unter anderem durch die Verleihung des „Peace Messenger“-Status der Vereinten Nationen und den UNESCO-Preis für Friedenserziehung (UNESCO, 1997). Als gemeinnützige und überparteiliche Organisation verankert das ACP seine Mission in der Überzeugung, dass Friedensaufbau die Verbindung von Forschung, Bildungs- und Beratungstätigkeit und der praktischen Zusammenarbeit mit Konfliktakteur:innen erfordert (Reardon, 1988).

Friedensbildung, verstanden als dialogische Auseinandersetzung und interaktive, kritisch-reflexive Vermittlung von Kompetenzen, Werten, Haltungen und Wissen für ein friedliches Zusammenleben, bildet das konzeptionelle Fundament aller ACP-Aktivitäten – von Jugendprogrammen bis hin zu internationalen Mediationsprojekten (Freire, 2000; Lederach, 2005).

1.1. Forschung: Wissensgewinn für Friedensbildung

Forschung dient am ACP als analytisches Rückgrat seiner friedensbildenden und friedenspolitischen Arbeit. Das Zentrum führt(e) u.a. Forschungsprojekte zu Friedens- und Sicherheitspolitik, Konflikttransformation und

Mediation durch und pflegt enge Verbindungen zu internationalen Organisationen, Netzwerken und Fachleuten.

Die Wechselwirkung zwischen Forschung, Kapazitätsentwicklung, Bildung und Praxis gilt am ACP als grundlegendes Prinzip, das sicherstellt, dass Programme auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und empirischen Daten basieren (Reardon, 1988).

Aktuelle ACP-Publikationen behandeln Themen wie ökologischen Friedensaufbau, Mediation in geopolitisch komplexen Konflikten und klimabezogene Sicherheitsrisiken. Diese Forschung trägt zur Friedensbildung bei, indem sie:

- evidenzbasierte Inhalte für Jugendprogramme, Lehrer:innenfortbildungen und Hochschulkooperationen liefert,
- Curricula mitgestaltet, z. B. für das Masterstudium Friedens- und Life-Skills-Pädagogik in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPH),
- konzeptionelle Grundlagen zu Themen wie gewaltfreier Kommunikation, Konflikttransformation und sozial-ökologischen Friedensdimensionen erweitert (Rosenberg, 2003; Galtung, 1996; Lederach, 2005).

Bis 2014 war das ACP zudem eng verbunden mit der European Peace University (EPU). Diese beruhte auf Johan Galtungs „Plan für einen Master in Peace and Conflict Resolution“ und galt als tief im internationalen Friedensbildungsdiskurs verwurzelt (Galtung, 1996). Seit 1990 etablierte sich die EPU als anerkanntes Zentrum für postgraduale Friedens- und Konfliktstudien.

Gemeinsam mit dem ACP erhielt die EPU 1995 den UNESCO-Preis für Friedenserziehung, da beide Institutionen maßgeblich zur Entwicklung einer globalen Friedenskultur beigetragen haben (UNESCO, 1997). Die „Friedensuni“ stärkte zudem den Ruf Stadtschlaining als europäisches Zentrum der Friedensforschung und -bildung.

1.2 Kapazitätsaufbau: Friedensbildung für die professionelle Praxis

Der Kapazitätsaufbau ist eine der zentralen operativen Säulen des ACP und stark von friedensbildenden Prinzipien geprägt. Das ACP bietet ein breites Spektrum an Trainings für zivile, militärische und polizeiliche Expert:innen in Krisenregionen an – in Zusammenarbeit mit EU, UN und OSZE sowie staatlichen Akteuren. Jedes Jahr erhalten hunderte Fachkräfte spezialisierte Weiterbildungen.

Professionelle „Peace-building“-Trainings

Das ACP entwickelt maßgeschneiderte Kurse zu konfliktensibler Arbeit (z.B. das renommierte IPT-Programm), humanitärer Hilfe und Katastrophenreaktion, beispielsweise im Rahmen seiner Programme in Westafrika (HAWA). Friedenspädagogische Elemente umfassen:

- Konfliktanalyse und -transformation (Lederach, 2005),
- Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg, 2003),
- Ethisches Handeln in komplexen Situationen (Reardon, 1988).

Friedensbildung für Schulen

Rund 3.300 Schüler:innen aus Österreich nehmen jährlich an verschiedenen ACP-Programmen zu Konflikt- und Friedenskompetenzen, Mobbingprävention, Diversität, gewaltfreier Kommunikation und Holocaust Education teil (Friedenswochen, Holocaust History Project et al.). Seit 2007 erreichte das Projekt „Friedenswochen“ über 24.500 Kinder und Jugendliche; das Holocaust History Project konnte seit 2012 rund 5.500 Teilnehmende verzeichnen (Stand April 2026) (ACP, 2026).

Auch Lehrer:innenbildung ist zentral: Systemische Trainings und spezielle pädagogische Angebote – etwa das Symposium „7 Tage für Frieden“ – unterstützen Lehrkräfte in ihrer Funktion als Multiplikator:innen (Reardon, 1988; Freire, 2000).

Interdisziplinäre Austauschformate

Die Friedensbildung im internationalen, interdisziplinären Format wird durch das ACP-Flaggschiff „Austrian Forum for Peace“ (AFP) weiter gestärkt. Dabei handelt es sich um ein Konferenzformat für Dialog, Forschungstransfer und erfahrungsbasiertes Lernen (Dewey, 1938), das mit Unterstützung durch das Land Burgenland durchgeführt wird.

Damit operationalisiert das ACP Friedensbildung als Handlungskompetenz und Habitus zugleich und integriert diese in die professionelle Entwicklung von Friedensfachkräften, Pädagog:innen und Jugendlichen (Bourdieu, 1987; Freire, 2000).

1.3 Beratung: Anwendung von Friedensbildung in Politik und Mediation

Beratung bildet die dritte strategische Säule des ACP. Dazu gehören:

- internationale Mediation,
- Beratung politischer Akteur:innen,
- Mitgestaltung von Friedens- und Sicherheitspolitiken.

Das ACP folgt international anerkannten Prinzipien wirksamer Mediation – Unparteilichkeit, Zustimmung, Inklusivität und konfliktsensible Vorgehensweisen – und verknüpft diese eng mit den ethischen Grundlagen der Friedensbildung (Lederach, 1997; Lederach, 2005).

Beispiele:

- Unterstützung von Mediationsprozessen in Konfliktregionen,
- Politikberatung zu Konfliktprävention, Krisenreaktion und Friedensaufbau,
- Einbindung ökologischer Perspektiven, u. a. im Bereich Klimasicherheit und ökologischem Friedensaufbau (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

Friedensbildung dient dieser Beratung:

- als normativer Rahmen (Dialog, Respekt, Gewaltfreiheit) (Freire, 2000),
- als methodische Ressource (partizipative Ansätze, konfliktsensible Kommunikation) (Rosenberg, 2003).

Über alle drei Säulen hinweg – Forschung, Kapazitätsaufbau, Beratung – zeigt das ACP, wie Friedensbildung sowohl philosophische Grundlage als auch praktisch wirksames Instrument für nachhaltigen Frieden ist (Reardon, 1988).

1.4 Öffentlicher Lernort Museum: Friedensbildung für ein breites Publikum

Im Museum der Burg Schlaining vermittelt die Ausstellung „Schlaining & Frieden“ Friedensbildung anschaulich für Menschen jeden Alters.

Die Ausstellung:

- erzählte die Entwicklung des ACP seit den 1980er Jahren,
 - ordnete diese in globale Kontexte ein (Kalter Krieg, heutige Bedrohungen),
 - bietet interaktive Zugänge zu Themen wie:
 - Sadakos Geschichte und die tausend Papierkraniche,
 - Methoden gewaltfreier Konflikttransformation und gewaltfreier Kommunikation,
 - „Heimatland Erde“ als globale Friedensbildung,
 - ökologische Friedensperspektiven, sowie
 - Demokratie, Medien und die Agenda 2030
- (Galtung, 1996; Rosenberg, 2003; Morin, 2011).

Die Ausstellung vermittelt sowohl theoretische Grundlagen als auch Methoden und praktische Dimensionen der Friedensbildung und macht

Besucher:innen zu aktiven Gestalter:innen von Frieden. Ziel ist es, Frieden greifbar und erlebbar zu machen und einem breiten Publikum Anstöße für friedensförderndes Handeln in der eigenen Lebenswirklichkeit mitzugeben (Freire, 2000).

1.5 Friedenspädagogik goes international: Verknüpfung der drei Säulen für den Pilotkurs zu Friedensbildung

Die Zusammenführung von Forschung, Kapazitätsaufbau und Beratung mündete konsequent im Pilotkurs zu Friedensbildung, der im Februar 2026 pilotiert wurde (ACP, 2026).

Der Kurs:

- teilte Grundlagen, Methoden und Fallstudien der Friedensbildung (Reardon, 1988; Galtung, 1996),
- verband kognitive, affektive und handlungsorientierte Dimensionen (Dewey, 1938; Freire, 2000),
- richtete sich an Multiplikator:innen aus Bildung, Praxis, Politik, Kunst und Zivilgesellschaft,
- bettete Friedensbildung in politische, soziale und ökologische Kontexte ein (Reardon, 1988; Morin, 2011).

Damit war der Pilotkurs eine konkrete Umsetzung des integrierten Ansatzes des ACP: Er übersetzte Forschung, Trainingserfahrung und Beratungskompetenz sowie die Erfahrung aus den praktischen Friedenspädagogikprojekten des ACP in ein kompaktes Bildungsformat (ACP, 2026). Eine große Stärke des Pilotprojekts war seine teilnehmer:innen-zentrierte Methodik. Die Mischung aus beruflichen Erfahrungen und regionalen Perspektiven bereicherte die Lernumgebung erheblich und stärkte die Peer-Learning-Komponente des Kurses (Freire, 2000). Die Teilnehmenden schätzten besonders die psychologisch sichere Atmosphäre („safe space“), den relationalen und adaptiven Ansatz des Trainerteams sowie die Balance

zwischen Theorie und Praxis (Lederach, 2005). Interaktive Module – insbesondere das Co-Creation-Lab, das sich auf Wahrnehmungen und Bedürfnisse, sowie Konfliktanalyse konzentrierte – wurden durchgehend als die wirksamsten und einprägsamsten Bestandteile des Programms hervorgehoben (Rosenberg, 2003; Lederach, 2005).

KAPITEL II:

Frieden lernen: Entwicklung, Konzepte und Modelle der Friedenspädagogik

Die Friedenspädagogik hat sich zu einem zentralen Bestandteil moderner Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung entwickelt. Sie versteht Bildung als Schlüssel zur Prävention von Gewalt, zur Förderung konstruktiver Konfliktbearbeitung und zum Aufbau einer Kultur des Friedens (Reardon, 1988; UNESCO, 1997). Indem sie individuelle Kompetenzen stärkt und gesellschaftliche Strukturen reflektiert, trägt sie dazu bei, dass Frieden nicht nur als politisches Ziel, sondern als alltägliche Praxis in einer Gesellschaft – national und global – gelebt werden kann (Galtung, 1996).

2.1 Was ist Friedenspädagogik?

Friedenspädagogik – oftmals synonym verwendet für Friedenserziehung (veraltet) oder Friedensbildung – ist eine „bewusste Erziehung zum Frieden“, die darauf abzielt, gewaltfördernde Muster zu erkennen und in konfliktlösendes Verhalten umzuwandeln (Reardon, 1988). Sie umfasst sowohl Bildung über Frieden, etwa durch Analyse gesellschaftlicher Gewaltstrukturen, als auch Bildung für den Frieden, indem sie Fähigkeiten wie Empathie, Dialogbereitschaft und gewaltfreie Konfliktlösung fördert und am Beispiel ACP auch Bildung durch Frieden, also beispielgebendes friedensförderndes Verhalten (Galtung, 1996; Freire, 2000).

Ihr Ansatz ist ganzheitlich: Kognitive, emotionale und soziale Lernprozesse greifen ineinander – mit dem Ziel, eine friedensorientierte Haltung zu entwickeln. Lernende sollen befähigt werden, Ungerechtigkeiten zu hinterfragen und positive gesellschaftliche Veränderungen aktiv mitzugestalten (Freire, 2000; Dewey, 1938).

2.2 Historische Entwicklung

Die Idee einer „Erziehung“ zum Frieden ist historisch tief verankert und findet sich in vielen Kulturen. In ihrer modernen Form geht sie auf die europäische Aufklärung zurück. Ab etwa 1830 betonte die internationale Friedensbewegung die Notwendigkeit einer Bildung, die Krieg vorbeugt und friedliche Konfliktlösung stärkt (Reardon, 1988). Ein früher Vordenker war Jean-Jacques de Sellon, der unter anderem die Abschaffung stehender Heere forderte und ein internationales Schiedsgericht anregte.

Zwischen 1843 und 1939 entstanden zahlreiche internationale Initiativen, etwa die Londoner Friedenskonferenz, die Bildung als Instrument zur Förderung globaler Verständigung betrachtete. Zudem beeinflussten frühe pädagogisch-psychologische Forschungen – etwa von Jean Piaget – die Entwicklung friedenspädagogischer Ansätze (Piaget, 1932).

Nach dem Zweiten Weltkrieg gewann Friedenspädagogik neue Bedeutung. Fragen der historischen Verantwortung, der Versöhnung und der Prävention autoritärer Strukturen prägten die Diskussion. In Deutschland entwickelte sich ab den 1950er Jahren eine vielfältige friedenspädagogische Landschaft, die sich von Reeducation-Ansätzen bis hin zu heutigen transformativen Bildungsmodellen erstreckt. Blickt man auf die historische Entwicklung von Friedensbildung, so erkennt man, dass sich diese in ihren verschiedenen Ausformungen häufig parallel bzw. in direktem Zusammenhang zum Weltgeschehen entwickelt hat (Reardon, 1988; UNESCO, 1997).

2.3 Theoretische Modelle der Friedenspädagogik

Die Friedenspädagogik basiert auf verschiedenen theoretischen Ansätzen, die sich im Laufe ihrer Entwicklung herausgebildet haben. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit geben diese Modelle Orientierung für pädagogisches Handeln, bestimmen Zielsetzungen und strukturieren Lernprozesse (Reardon, 1988; UNESCO, 1997).

Das erfahrungsbasierte Modell

Ein zentraler theoretischer Bezugspunkt der modernen Friedenspädagogik ist der amerikanische Philosoph John Dewey, der Lernen als aktiven, erfahrungsbasierten Prozess verstand (Dewey, 1938). Friedenspädagogisches Lernen folgt diesem Ansatz, indem Erfahrungen reflektiert und in Handlungswissen überführt werden. Bildung soll dabei nicht indoktrinieren, sondern Lernende dazu befähigen, eigenständig zu urteilen, kritisch zu hinterfragen und demokratische Werte praktisch zu leben.

In diesem Modell wird Frieden nicht „gelehrt“, sondern durch gemeinsames, dialogisches und partizipatives Lernen erfahrbar gemacht – etwa in Gruppenarbeiten, Projekten und realitätsnahen Konfliktsituationen (Dewey, 1938).

Das dialogisch-emanzipatorische Modell

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire prägte die Vorstellung, dass Bildung ein Prozess der Bewusstwerdung (*conscientização*) ist (Freire, 2000). Friedenspädagogik orientiert sich an diesem Ansatz, indem sie Menschen befähigt, Unterdrückungsstrukturen zu erkennen und alternative friedliche Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Freies dialogisches Lernen fordert eine Beziehung auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Klassenraum wird so zu einem Ort, an dem gesellschaftliche Machtverhältnisse thematisiert, hinterfragt und durch solidarisches Handeln überwunden werden können (Freire, 2000).

Das ganzheitlich-transformative Modell

Moderne Friedenspädagogik integriert zunehmend ganzheitliche Lernansätze, die kognitive, affektive, reflexive und handlungsorientierte Dimen-

sionen verbinden. Ziel ist die Transformation von Einstellungen und Verhalten, nicht nur die Vermittlung von Wissen (Mezirow, 1997; Reardon, 1988).

Dieser Ansatz findet sich auch in der UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden und Menschenrechte wieder, die eine transformative Bildung fordert, um Menschen zu befähigen, gerechtere und friedlichere Gesellschaften aktiv mitzugestalten (UNESCO, 2015).

Das strukturell-gesellschaftskritische Modell

Ein weiterer theoretischer Bezugspunkt ist die Ansicht, dass Frieden nicht allein durch individuelle Kompetenzen erreicht wird, sondern auch durch die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, die Gewalt begünstigen. Friedenspädagogik versteht sich daher als Teil einer umfassenden Friedensstrategie, die politisches Engagement, Kritik gesellschaftlicher Ungleichheit und den Abbau struktureller Gewalt miteinbezieht (Galtung, 1996; Freire, 2000).

Dieses Modell betont, dass „Erziehung“ zum Frieden immer in gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet ist und daher politische Einflussnahme sowie die Förderung demokratischer Teilhabe notwendig bleiben (Reardon, 1988).

Das kultur- und kontextbezogene Modell

Renommierte Institutionen wie die Berghof Stiftung weisen darauf hin, dass Friedenspädagogik kontextbezogen und weltweit in verschiedenen sozialen, kulturellen und politischen Realitäten umgesetzt wird. Es gibt kein universelles Modell – vielmehr müssen historische Traditionen, regionale Konfliktlagen und kulturelle Verständnisse von Frieden berücksichtigt werden (Berghof Foundation, 2012).

Dieses Modell fordert eine flexible, interkulturell sensible Friedenspädagogik, die lokale Erfahrungen respektiert und globale Perspektiven einbezieht (UNESCO, 2015).

„Das zentrale Ziel der Friedenspädagogik ist die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend.“

Norbert Frieters-Reermann (Frieters-Reermann, 2013)

2.4 Aktuelle Herausforderungen für friedenspädagogische Bildungsarbeit

Die globalen Krisen der Gegenwart – Kriege, Klimawandel, soziale Ungleichheit, politische Polarisierung – stellen die Friedenspädagogik vor neue Aufgaben (Galtung, 1996; Reardon, 1988). 2025 und darüber hinaus wird die Menschenrechtslage weltweit durch anhaltende Konflikte, autoritäre Tendenzen, wachsende soziale Spaltungen und digitale Überwachung zusätzlich belastet (UNESCO, 2015). Bildungseinrichtungen und zivilgesellschaftliche Akteur:innen versuchen daher verstärkt, Räume für Dialog, Teilhabe und Menschenrechtsbildung zu schaffen, in denen komplexe gesellschaftliche Konflikte bearbeitet und demokratische Werte gestärkt werden können (Reardon, 1988; Freire, 2000).

Zugleich fordert die UNESCO eine transformative Bildung, die Lernende nicht nur informiert, sondern sie befähigt, aktiv und verantwortungsvoll zur nachhaltigen und friedlichen Gestaltung ihrer Gesellschaft beizutragen (UNESCO, 2015). Dies umfasst formale Bildungsprozesse ebenso wie non-formale, informelle und lebenslange Lernräume, in denen Reflexion,

Beziehungsgestaltung und gesellschaftliches Handeln miteinander verbunden sind (UNESCO, 2015; Reardon, 1988).

Vor diesem Hintergrund bietet beispielsweise Paulo Freires pädagogischer Ansatz einen wichtigen Zugang für eine zeitgemäße Friedenspädagogik im Sinne eines dialogischen, problemformulierenden Prozesses, der bei den konkreten Lebensrealitäten der Lernenden ansetzt und sie zu kritischem Denken, Selbstwirksamkeit und gesellschaftlichem Engagement befähigt (Freire, 2000). Gerade angesichts struktureller Gewalt, sozialer Ungleichheit und politischer Polarisierung ermöglicht dieser Ansatz, Bildung nicht als Anpassung an bestehende Verhältnisse, sondern als Raum für Bewusstwerdung, politische Mündigkeit und transformative Praxis zu begreifen (Galtung, 1996; Freire, 2000). Eine an Freire orientierte Friedenspädagogik stärkt die Fähigkeit, Machtverhältnisse zu hinterfragen, Konflikte als Ausdruck gesellschaftlicher Spannungen zu verstehen und gemeinsam an gewaltfreien, solidarischen Lösungen zu arbeiten (Freire, 2000; Lederach, 2005).

Im schulischen Alltag werden diese Herausforderungen besonders deutlich: Verhaltensauffälligkeiten, psychische Belastungen, soziale Unsicherheiten und zunehmende Heterogenität prägen den Unterricht. Lehrkräfte berichten, dass diese Faktoren ihre pädagogische Arbeit stark beeinflussen. Gerade hier gewinnt Friedenspädagogik – verstanden als dialogischer und beziehungsorientierter Ansatz – an Bedeutung, indem sie soziale Kompetenzen, Konfliktfähigkeit, Empathie und demokratische Handlungskompetenz fördert und Schule als Erfahrungsraum für Mitbestimmung und Verantwortung stärkt (Reardon, 1988; Dewey, 1938).

Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, wie Bildungssysteme strukturelle Ungleichheiten abbauen und Diskriminierung wirksam verhindern können. Friedenspädagogik muss daher stets auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen reflektieren und politische Veränderungen einfordern (Galtung, 1996). In Anlehnung an Freires Verständnis von Bildung als politischer

Praxis bedeutet dies, Lernende nicht nur auf bestehende Ordnungen vorzubereiten, sondern sie zu befähigen, diese kritisch zu hinterfragen und aktiv an der Gestaltung einer gerechteren und friedlicheren Gesellschaft mitzuwirken (Freire, 2000).

KAPITEL III: Haltung und Habitus in der ACP-Friedenspädagogik

Friedenspädagogik ist mehr als die Vermittlung von Wissen über Frieden, Konflikte oder Gewalt. Ihr zentrales Kennzeichen liegt in der Haltung, mit der pädagogisches Handeln gestaltet wird. Diese Haltung bestimmt nicht nur, was gelehrt wird, sondern vor allem, wie gelernt, gesprochen, zugehört, interveniert und Verantwortung übernommen wird. In der Friedenspädagogik ist Haltung daher kein ergänzender Bestandteil professioneller Kompetenz, sondern deren normatives und praktisches Fundament (Freire, 2000; Reardon, 1988).

Haltung wird hierbei nicht als private Meinungsäußerung verstanden, sondern als professionell reflektierte Grundorientierung, die Menschenbild, Machtverständnis, Werte, Wissensannahmen und Handlungslogiken miteinander verbindet. Eine friedenspädagogische Haltung basiert auf der Anerkennung menschlicher Würde, auf Gewaltfreiheit, Dialogorientierung, Gerechtigkeitssensibilität und der Überzeugung, dass Menschen – auch unter Bedingungen von Konflikt, Gewalt oder Marginalisierung – lern- und entwicklungsfähig sind (Bourdieu, 1987; Freire, 2000).

3.1 Haltung, Macht und Bildung – eine kritische Perspektive

Sowohl Pierre Bourdieu als auch Paulo Freire machen deutlich, dass Bildung niemals neutral ist. Pädagogisches Handeln ist stets in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet. Haltung entscheidet deshalb darüber, ob Bildung bestehende Herrschaftsstrukturen reproduziert oder zur kritischen Bewusstwerdung und Veränderung beiträgt (Bourdieu, 1987; Freire, 2000).

Bourdieu zeigt, dass Bildungssysteme häufig unbewusst soziale Ungleichheiten stabilisieren, indem sie dominante kulturelle Muster als selbstverständlich setzen. Pädagogische Haltung wirkt hier entweder als Reproduktionsmechanismus oder als Möglichkeit der Irritation. Eine friedenspädagogische Haltung ist sich dieser impliziten Macht bewusst und bemüht sich um Transparenz, Reflexion und eine Öffnung von Lernräumen für unterschiedliche Erfahrungs- und Deutungshorizonte (Bourdieu, 1987).

Freire geht einen Schritt weiter und versteht Bildung explizit als politisch-ethische Praxis. Für ihn ist Haltung untrennbar mit der Frage verbunden, auf wessen Seite Bildung steht. Friedenspädagogische Haltung ist in diesem Verständnis parteilich zugunsten von Menschenwürde, Gerechtigkeit und Gewaltfreiheit – nicht neutral, sondern verantwortungsvoll positioniert (Freire, 2000).

3.2 Haltung als relationale Praxis

In der friedenspädagogischen Arbeit wird Haltung vor allem in Beziehungen wirksam. Sie zeigt sich nicht primär in Programmen oder Curricula, sondern im alltäglichen pädagogischen Handeln: im Umgang mit Macht, im Zuhören, im Aushalten von Ambivalenzen, im Reagieren auf Eskalation, im Setzen von Grenzen und im Ermöglichen von Beteiligung (Lederach, 2005).

Eine friedenspädagogische Haltung bedeutet dabei nicht Konfliktvermeidung oder harmonisierende Neutralität. Im Sinne Freires geht es vielmehr um eine dialogische Haltung, die Konflikte als Ausdruck realer Spannungen ernst nimmt und Lernende als Subjekte ihrer eigenen Erfahrung anerkennt. Pädagog:innen sind dabei nicht Wissensvermittler:innen im Sinne des „Bankiersmodells“, sondern dialogische Begleiter:innen, die Lehren und Lernen als gemeinsamen Erkenntnisprozess verstehen (Freire, 2000).

Gerade in konflikthafter oder belasteten Kontexten entscheidet Haltung darüber, ob pädagogische Interventionen kontrollierend und beschämend wirken – oder ob sie Sicherheit, Würde und Handlungsfähigkeit fördern. Methoden allein sind dafür nicht ausreichend: Ohne entsprechende Haltung laufen selbst partizipative Formate Gefahr, symbolisch zu bleiben oder Machtverhältnisse zu verschleiern (Bourdieu, 1987; Freire, 2000).⁷; Freire, 2000).

3.3 Vom Haltungskonzept zum Habitus des Friedens

Die nachhaltige Wirksamkeit friedenspädagogischer Bildung zeigt sich dort, wo Haltung nicht nur situativ eingenommen, sondern verinnerlicht wird. Hier ist Bourdieus Konzept des Habitus zentral. Habitus bezeichnet jene tief verankerten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die Menschen im Laufe ihrer Sozialisation entwickeln und die ihr Handeln meist präreflexiv steuern (Bourdieu, 1987).

Friedenspädagogik, wie sie in der Schlaininger Schule der Friedensbildung verstanden wird, zielt nicht primär auf kurzfristige Einstellungsänderungen, sondern auf die Entwicklung eines Friedenshabitus. Dieser äußert sich in einer verinnerlichten Konfliktfähigkeit, in der Selbstverständlichkeit dialogischer Problembearbeitung, im reflexiven Umgang mit Macht sowie im automatisierten Respekt gegenüber der Würde anderer – auch unter Druck und in konflikthafter Situationen (Bourdieu, 1987; Lederach, 2005).

Ein solcher Habitus lässt sich nicht „verordnen“. Er entsteht durch wiederholte Erfahrung, durch Vorbilder, durch Beziehung und durch das Erleben konsistenter Haltung. Entscheidend ist dabei die Übereinstimmung von Anspruch und Praxis: Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene lernen Frieden weniger durch Erklärungen als vielmehr durch das Erleben friedlicher bzw. friedensfördernder Praxis im pädagogischen Alltag (Freire, 2000; Reardon, 1988).

3.4 Haltung als institutionelle und kulturelle Dimension

Während Bourdieu den Habitus als oft unbewusst wirksame Struktur beschreibt, ergänzt Freire diese Perspektive um den Prozess der Bewusstmachung (*conscientização*) (Bourdieu, 1987; Freire, 2000). Friedenspädagogische Haltung bedeutet hier, Menschen zu befähigen, ihre eigenen Denk- und Handlungsmuster, ihre Sozialisation und ihre Verstrickung in Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren – und dadurch veränderbar zu machen (Freire, 2000).

In diesem Zusammenspiel wird Friedenspädagogik zu einem transformierenden Prozess: Habitus ist nicht statisch, sondern kann durch dialogische Bildung irritiert, reflektiert und weiterentwickelt werden (Bourdieu, 1987; Freire, 2000). Friedenspädagogische Haltung schafft jene Lernräume, in denen Menschen Erfahrungen machen können, die bestehende Gewalt- oder Dominanzlogiken unterbrechen und neue Handlungsoptionen eröffnen (Galtung, 1996; Lederach, 2005).

Haltung und Habitus sind aber nicht nur individuelle, sondern auch institutionelle Phänomene. Friedenspädagogik entfaltet ihre Wirkung besonders dort, wo friedensorientierte Haltungen kollektiv getragen und strukturell abgesichert sind. Institutionen wirken selbst habitus-prägend: durch Entscheidungsstrukturen, Kommunikationsformen, Fehlerkultur und Machtverteilung (Bourdieu, 1987).

Die Schlaininger Schule der Friedensbildung steht exemplarisch für ein solches Verständnis. Friedenspädagogik wird hier als langfristiger Bildungs- und Kulturprozess verstanden, in dem Theorie, Haltung und Praxis untrennbar verbunden sind. Ziel ist die Entwicklung eines Friedenshabitus auf individueller, sozialer und institutioneller Ebene (Bourdieu, 1987; Reardon, 1988).

3.5 ACP-Friedenspädagogik als Beispiel gelebter Haltung

Wie Haltung und Habitus in der Friedenspädagogik konkret wirksam werden, zeigt sich exemplarisch in den friedenspädagogischen Programmen und Arbeitsweisen des ACP. In ihnen wird Friedensbildung nicht primär über Inhalte definiert, sondern über Beziehungsqualität, Prozessgestaltung und institutionell getragene Haltung.

Ein zentrales Merkmal der ACP-Friedenspädagogik ist die bewusste Gestaltung psychologisch sicherer Lernräume („safe spaces“). In Programmen wie den Friedenswochen oder dem Pilotkurs zu Friedensbildung wird großer Wert auf Sicherheit und Respekt, gewaltfreie Kommunikation und das Ernstnehmen individueller Erfahrungen gelegt (Rosenberg, 2003). Diese Haltung zeigt sich etwa darin, dass Emotionen, Unsicherheiten und Ambivalenzen nicht kontrolliert oder tabuisiert, sondern als legitimer Teil von Lern- und Transformationsprozessen anerkannt werden.

Trainer:innen agieren dabei nicht als Autoritäten, die richtiges Verhalten vorgeben, sondern als dialogische Begleiter:innen. Diese Haltung entspricht Freires dialogischem Bildungsverständnis und wirkt unmittelbar habitus-bildend: Teilnehmende erleben, dass ihre Perspektiven zählen, Spannungen und Konflikte ausgesprochen werden dürfen und Würde auch im Dissens gewahrt bleibt (Freire, 2000). Frieden wird so nicht erklärt, sondern relational erfahrbar gemacht (Lederach, 2005).

3.6 Konfliktarbeit als Labor für Friedenshabitus

In den friedenspädagogischen Angeboten des ACP – insbesondere in schulischen Programmen – werden Konflikte bewusst nicht vermieden, sondern als Lerngelegenheiten genutzt. Ob in Klassendynamiken, Gruppenarbeiten oder Reflexionsprozessen: Konflikte werden nicht moralisiert, sondern analysiert, in ihrer Dynamik verstehbar gemacht und in dialogischen Prozessen bearbeitet (Lederach, 2005).

Diese Praxis spiegelt die Verbindung der Ansätze von Galtung, Lederach und Rosenberg wider. Teilnehmende lernen, Eskalationen früh zu erkennen, Bedürfnisse zu benennen, Verantwortung zu übernehmen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln (Galtung, 1996; Rosenberg, 2003; Lederach, 2005). Durch wiederholte Erfahrung solcher Prozesse verfestigt sich ein Habitus konfliktsensiblen und gewaltfreien Handelns, der über das Training hinauswirkt (Bourdieu, 1987).

Dabei versteht die Friedenspädagogik des ACP Haltung nicht als neutral, sondern als klare ethische Positionierung. In der Arbeit zu Themen wie Mobbing, Diskriminierung, Holocaust Education etc. wird Gewalt benannt und nicht relativiert (Reardon, 1988). Gleichzeitig wird darauf verzichtet, Täter-Opfer-Zuschreibungen zu vereinfachen oder moralisch zu beschämen (Lederach, 2005).

Diese Balance – klare Werte bei gleichzeitiger Dialogoffenheit – ist kennzeichnend für die Schlaininger Schule der Friedensbildung. Sie ermöglicht es, Lernende ernst zu nehmen, ohne Gewalt oder Ausgrenzung zu legitimieren. Haltung zeigt sich hier als professionelle Kompetenz im Umgang mit Macht, Verantwortung und Schutz – ein zentraler Aspekt des Friedenshabitus (Bourdieu, 1987; Freire, 2000).

Ein wesentliches Merkmal der ACP-Programme ist die Kohärenz zwischen friedenspädagogischem Anspruch und gelebter Praxis. Partizipation wird nicht nur thematisiert, sondern real ermöglicht: durch Mitgestaltung von Regeln, transparente Entscheidungsprozesse, Feedback-Kultur und Reflexionsräume (Freire, 2000). Fehler werden nicht sanktioniert, sondern als Lernanlässe genutzt (Dewey, 1938).

Diese Konsistenz ist entscheidend für eine Habitus-Bildung im Sinne Bourdieus. Teilnehmende internalisieren nicht abstrakte Werte, sondern erleben wiederholt, dass Gewaltfreiheit, Dialog und Verantwortung tragfähig sind.

Dadurch entsteht ein Friedenshabitus, der auch außerhalb der Lernräume handlungsleitend wird (Bourdieu, 1987).

3.7 Institutionelle Haltung als Friedensfaktor

Schließlich zeigt sich Haltung in der institutionellen Kultur des ACP selbst. Die Verbindung von Forschung, Bildung, Praxis und Beratung, die langfristige Orientierung und die internationale Vernetzung machen Frieden als strukturelles Prinzip sichtbar. Friedensbildung wird nicht projektartig, sondern als dauerhafte Verantwortung verstanden.

Damit wird deutlich: Die Schlaininger Schule der Friedensbildung verkörpert Friedensbildung als Zusammenspiel von Reflexion, Beziehung und Struktur. Haltung ist hier kein individuelles Ideal, sondern eine gemeinsam getragene Praxis. Der dadurch entstehende Friedenshabitus befähigt Menschen, Konflikte nicht zu scheuen, sondern ihnen kompetent, empathisch und verantwortungsvoll zu begegnen – im Alltag ebenso wie in gesellschaftlichen und globalen Kontexten (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Fazit: Haltung ist das ethische und pädagogische Zentrum friedenspädagogischen Handelns, Habitus dessen nachhaltige Verkörperung. In der Verbindung der Perspektiven von Bourdieu und Freire wird deutlich: Friedenspädagogik wirkt dort am tiefsten, wo sie Macht reflektiert, Bewusstwerdung ermöglicht und Haltung nicht nur formuliert, sondern lebt (Bourdieu, 1987; Freire, 2000).

Friedenspädagogik im Sinne der Schlaininger Schule stärkt Menschen von sehr jungem Alter an darin, Konflikten nicht auszuweichen, sondern ihnen dialogisch, reflektiert und verantwortlich zu begegnen. Frieden wird so nicht nur zum Bildungsinhalt, sondern zu einer verinnerlichten Praxis des Denkens, Fühlens und Handelns – individuell, relational und gesellschaftlich (Freire, 2000; Reardon, 1988).

KAPITEL IV:

Was ist Frieden? Friedensbegriffe und ihre theoretischen Grundlagen

Frieden zählt zu den wichtigsten Orientierungsbegriffen menschlichen Zusammenlebens. Dennoch existiert keine einheitliche Definition. Je nach wissenschaftlicher Disziplin, historischem Kontext oder normativer Perspektive wird Frieden unterschiedlich interpretiert. Friedens- und Konfliktforschung unterscheidet daher mehrere Friedensbegriffe, die im Folgenden erläutert und mit den maßgeblichen Wissenschaftler:innen verbunden werden (Galtung, 1996).

4.1. Negativer Frieden – Frieden als Abwesenheit von Krieg

Die wohl bekannteste und älteste Definition von Frieden versteht ihn als Abwesenheit von Krieg und physischer Gewalt. Dieser sogenannte negative Frieden beschreibt einen Zustand, in dem keine offenen bewaffneten Konflikte stattfinden (Galtung, 1996).

Diese Definition ist vor allem in der internationalen Politik und im Völkerrecht verbreitet. Friedensverträge, Waffenstillstände oder militärische Abschreckung zielen häufig lediglich darauf ab, Krieg zu verhindern. Kritiker:innen weisen jedoch darauf hin, dass negativer Frieden allein oft instabil ist. Ungerechtigkeit, Armut oder Unterdrückung können weiterbestehen und neue Konflikte hervorrufen.

Zentrale Vertreter:

- **Thomas Hobbes (1588–1679):** Hobbes definierte Frieden als das Gegenteil des „Krieges aller gegen alle“. Frieden entsteht für ihn durch eine starke staatliche Ordnung, die Gewalt durch ein zentrales Gewaltmonopol unterdrückt und Sicherheit garantiert.

- **Hugo Grotius (1583–1645):** Als Begründer des Völkerrechts sah er Frieden als einen durch Verträge, verbindliche Regeln und internationales Recht sicherbaren Zustand zwischen Staaten.
- **Immanuel Kant (1724–1804):** Kant verstand Frieden als positiven, rechtlich abgesicherten Zustand, der auf Gerechtigkeit, republikanischen Staatsformen und internationalen Institutionen beruht.
- **Jean-Jacques Rousseau (1712–1778):** Rousseau prägte einen transformativen, partizipativen Friedensbegriff, indem er Frieden mit demokratischer Teilhabe, Gemeinwohlorientierung und politischer Mitbestimmung der Bürger verband.
- **Johan Galtung (geb. 1930):** Galtung steht in der ideengeschichtlichen Denktradition dieser drei Vordenker, insbesondere von Kant. Er prägte die Unterscheidung zwischen negativem Frieden als Abwesenheit direkter Gewalt und positivem Frieden als Zustand sozialer Gerechtigkeit und Abwesenheit struktureller Gewalt.

Kritik: Diese Form des negativen Friedens als Abwesenheit von Krieg blendet Unterdrückung, Ungleichheit oder strukturelles Leid aus. Eine Gesellschaft kann „friedlich“ erscheinen, obwohl tiefgreifende Gewaltformen fortbestehen (Galtung, 1996).

4.2. Positiver Frieden – Frieden als Gerechtigkeit und soziale Ordnung

Der positive Frieden geht über die bloße Abwesenheit von Krieg hinaus. Er bezeichnet einen Zustand, in dem soziale Gerechtigkeit, politische Teilhabe, wirtschaftliche Sicherheit und Menschenrechte gewährleistet sind. Ein erweitertes Verständnis von positivem Frieden ist ein Konzept, das vor allem durch den Friedensforscher Johan Galtung geprägt wurde. Positiver Frieden meint demnach nicht nur die Abwesenheit von Gewalt, sondern auch die Anwesenheit von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und funktionierenden Institutionen (Galtung, 1996).

In diesem Sinne herrscht kein wirklicher Frieden, wenn strukturelle Gewalt existiert – etwa durch systematische Armut, Diskriminierung oder fehlenden Zugang zu Bildung und Gesundheitsversorgung. Positiver Frieden setzt somit gesellschaftliche Reformen und langfristige Entwicklungsprozesse voraus.

Zentrale Vertreter:

- **Johan Galtung (1930–2024):** Der norwegische Friedensforscher entwickelte den Begriff des positiven Friedens in den 1960er Jahren. Er unterschied direkte Gewalt (körperlich), strukturelle Gewalt (soziale Ungleichheit, Armut), kulturelle Gewalt (Ideologien, die Gewalt legitimieren) (Galtung, 1990; Galtung, 1996).
- **Amartya Sen (1933–2023):** Der Ökonom betonte, dass Frieden ohne Entwicklung und ohne „Fähigkeiten zur Lebensgestaltung“ nicht möglich sei (Sen, 1999).
- **Martha Nussbaum (geb. 1947):** Sie verknüpft Frieden mit Menschenwürde, Gerechtigkeit und Grundfähigkeiten (Nussbaum, 2011).
- **Betty Reardon (1930–2024)** war eine zentrale Vertreterin des positiven Friedens. In Anlehnung an Galtung versteht sie Frieden nicht nur als Abwesenheit von Gewalt, sondern als Zustand sozialer und globaler Gerechtigkeit (Reardon, 1988).
- **Werner Wintersteiner (geb. 1951)** ist ein zentraler Vertreter der kritischen Friedenspädagogik im deutschsprachigen Raum. Wie Reardon versteht er Frieden als Ergebnis sozialer Gerechtigkeit, demokratischer Teilhabe und globaler Verantwortung. Friedenspädagogik zielt bei Wintersteiner darauf ab, hegemoniale Weltbilder, nationale und kulturelle Ausschlüsse sowie gewaltlegitimierende Narrative sichtbar zu machen. Er verbindet damit den „kleinen Frieden“ des alltäglichen Lernens und Denkens mit dem „großen Frieden“ gesellschaftlicher und globaler Transformationsprozesse (siehe dazu 4.6).

Bedeutung: Positiver Frieden ist ein langfristiger Prozess und politisches Gestaltungsziel, kein kurzfristiger Zustand.

4.3 Innerer Frieden – der psychische und spirituelle Friedensbegriff

Neben politischen und gesellschaftlichen Dimensionen gibt es auch den inneren Frieden. Er beschreibt einen persönlichen Zustand der Ausgeglichenheit, Selbstakzeptanz, Selbstwirksamkeit und inneren Ruhe. Diese Perspektive ist besonders in religiösen, spirituellen und psychologischen Traditionen verbreitet (Fromm, 1976; Rogers, 1961).

Innerer Frieden bedeutet nicht die Abwesenheit von Problemen, sondern die Fähigkeit, mit Herausforderungen gelassen und reflektiert umzugehen. Viele Philosophien – etwa der Buddhismus oder die stoische Ethik – betrachten inneren Frieden als Voraussetzung für äußeren Frieden: Nur wer mit sich selbst im Einklang ist, kann friedlich mit anderen leben (Epiktet, 2004; Buddha, ca. 5. Jh. v. Chr.).

Innerer Frieden bezieht sich auf das Individuum: emotionale Ausgeglichenheit, Selbstannahme und mentale Stabilität. Er ist besonders in Philosophie, Religion und Psychologie zentral.

Zentrale Vertreter:

- **Siddhartha Gautama (Buddha, ca. 5. Jh. v. Chr.):** Sah inneren Frieden als Ergebnis der Überwindung von Gier, Hass und Unwissenheit (Buddha, ca. 5. Jh. v. Chr.).
- **Epiktet (ca. 50–135 n. Chr.) & die Stoa:** Frieden entsteht durch Selbstkontrolle und Akzeptanz des Unveränderbaren (Epiktet, 2004).
- **Erich Fromm (1900–1980):** Betonte die Verbindung von innerem Frieden, Freiheit und sozialer Verantwortung (Fromm, 1976).
- **Carl Rogers (1902–1987):** Sah psychischen Frieden als Voraussetzung für konstruktive zwischenmenschliche Beziehungen (Rogers, 1961).

Zusammenhang: Viele Friedensforscher:innen sehen inneren Frieden als Grundlage für nachhaltigen äußeren Frieden („Frieden beginnt in dir“) – was durchaus aufgrund der Individualisierung auf Kritik stößt (Galtung, 1996).

4.4. Frieden als ethischer, moralischer und rechtlicher Idealzustand

In der Philosophie wird Frieden häufig als moralisches Ideal verstanden. Immanuel Kant sah Frieden nicht als natürlichen Zustand, sondern als eine Aufgabe, die durch Vernunft, Recht und internationale Zusammenarbeit erreicht werden muss. Sein Konzept des „ewigen Friedens“ beruht auf Rechtsstaatlichkeit, republikanischen Verfassungen und einer friedlichen Staatenordnung (Kant, 1795/2008).

In dieser Sichtweise ist Frieden ein normatives Ziel, an dem politisches und gesellschaftliches Handeln ausgerichtet werden soll – auch wenn es nie vollständig erreicht wird.

Frieden wird hier als ethischer Zielzustand verstanden, der durch Vernunft, Recht und internationale Kooperation angestrebt wird.

Zentrale Vertreter:

- **Immanuel Kant (1724–1804):** „Zum ewigen Frieden“ entwickelte er ein Friedenskonzept basierend auf Rechtsstaatlichkeit, republikanischen Verfassungen und internationalem Völkerrecht (Kant, 1795/2008).
- **John Rawls (1921–2002):** Sah einen gerechten Frieden als Ergebnis fairer Institutionen und globaler Verantwortung (Rawls, 1999).
- **Hannah Arendt (1906–1975):** Betonte Frieden als politische Praxis, die auf Verantwortung und öffentlichem Handeln beruht (Arendt, 1958).

4.5. Religiöse Perspektiven auf Frieden

Viele Religionen verstehen Frieden als zentrale spirituelle und ethische Leitidee. Im Christentum steht Frieden für Versöhnung – zwischen Menschen und mit Gott. Im Islam ist schon der Wortstamm von „**Salām**“ (Frieden) Ausdruck eines umfassenden Zustands von Sicherheit, Gerechtigkeit und Hingabe. Im Judentum beschreibt „**Schalom**“ nicht nur Frieden, sondern auch Ganzheit und Wohlergehen (Al-Ghazali, 2001).

Religiöse Friedenskonzepte betonen oft Verantwortung, Mitgefühl und Gewaltlosigkeit und sehen Frieden als Aufgabe des Einzelnen und der Gemeinschaft.

Religionen verstehen Frieden als umfassenden Zustand von Ganzheit, Versöhnung und Gerechtigkeit – nicht nur als Abwesenheit von Gewalt.

Zentrale Vertreter:

- **Augustinus (354–430) – Christentum:** Definierte Frieden als „geordnetes Einvernehmen“ der Gemeinschaft (Augustinus, 2003).
- **Martin Luther (1483–1546) – Reformation:** Verstand Frieden in erster Linie als inneren Frieden des Menschen mit Gott, der aus dem Glauben erwächst, und der sich in einer geordneten, verantwortungsvoll geführten Gesellschaft äußeren Ausdruck sucht (Luther, 1520/2012).
- **Martin Luther King Jr. (1929–1968):** Verstand Frieden als Ergebnis von Gerechtigkeit, nicht bloßer Ruhe (King, 1967).
- **Islamische Gelehrte (z. B. Al-Ghazali):** Sahen Salām als Harmonie zwischen Mensch, Gott und Gesellschaft (Al-Ghazali, 2001).
- **Jüdische Philosophie (Schalom):** Frieden als Ganzheit, Heilsein und soziales Wohlergehen (Buber, 1957).

„Es gibt keinen Weg zum Frieden, Frieden ist der Weg.“

Mahatma Gandhi (Gandhi, 1925)

4.6 Vom „kleinen“ und „großen“ Frieden

Der Begriff des „kleinen Friedens“ beschreibt den Frieden im unmittelbaren Alltag: im Umgang mit sich selbst, in Beziehungen, Familien, Schulen, Nachbarschaften und lokalen Gemeinschaften. Er zeigt sich dort, wo Menschen respektvoll kommunizieren, Empathie entwickeln, Verantwortung übernehmen und Konflikte gewaltfrei bearbeiten. Der kleine Frieden ist konkret erfahrbar und aktiv gestaltbar – er entsteht durch alltägliche Entscheidungen, Haltungen und Beziehungen (Boulding, 2000; Freire, 2000). Der „große Frieden“ hingegen bezieht sich auf Frieden auf gesellschaftlicher,

struktureller und politischer Ebene und umfasst sowohl nationale als auch globale Dimensionen. Dazu gehören das Fehlen von Krieg, die Achtung der Menschenrechte, soziale und globale Gerechtigkeit, demokratische Teilhabe sowie der Abbau struktureller und kultureller Gewalt weltweit. In einer globalisierten Welt schließt der große Frieden auch Verantwortung für internationale Machtverhältnisse, wirtschaftliche Ungleichheiten, ökologische Nachhaltigkeit und solidarisches Handeln über Grenzen hinweg ein (Galtung, 1996; Kant, 1795/2008).

Kleiner und großer Frieden sind dabei untrennbar miteinander verbunden: Ohne gelebten Alltagsfrieden bleibt globaler Frieden abstrakt und fragil, während umgekehrt dauerhafter kleiner Frieden ohne gerechte globale Strukturen kaum möglich ist. Friedenspädagogik verbindet daher beide Ebenen, indem sie individuelle Friedenskompetenzen stärkt und zugleich das Bewusstsein für globale Zusammenhänge und gemeinsame Verantwortung fördert (Reardon, 1988; Freire, 2000).

Die Unterscheidung zwischen „kleinem Frieden“ und „großem Frieden“ ist kein fest definierter Begriff einzelner Autor:innen, sondern lässt sich als theoretische Synthese zentraler Positionen der Friedens- und Sozialwissenschaft verstehen. Sie dient dazu, unterschiedliche Ebenen von Frieden – die persönliche und zwischenmenschliche ebenso wie die gesellschaftliche und globale – analytisch zu unterscheiden und zugleich in ihrem Zusammenhang sichtbar zu machen.

- **Johan Galtung – Mikro- und Makrofrieden/positiver Frieden:** Galtung zeigt, dass Alltagsfrieden ohne strukturelle Gerechtigkeit begrenzt bleibt, während politischer oder globaler Frieden ohne friedliche soziale Praktiken instabil ist (Galtung, 1996).
- **Betty Reardon (1930–2024)** Reardon sieht Frieden als Zustand sozialer und globaler Gerechtigkeit, der durch Bildung, Menschenrechte und demokratische Teilhabe aktiv gestaltet werden muss. Reardon verbindet dabei den „kleinen Frieden“ des alltäglichen Lernens und der Beziehungsgestaltung mit dem „großen Frieden“ globaler politischer Verantwortung und struktureller Transformation (Reardon, 1988).

- **Elise Boulding – „Peace Culture“ und Alltagsfrieden:** Boulding gilt als zentrale Theoretikerin des kleinen Friedens und versteht Frieden als etwas, das gelebt, gelernt und kulturell weitergegeben wird (Boulding, 2000).
- **Paulo Freire – „Dialog, Bewusstwerdung und Befreiung:** Freire schlägt eine Brücke zwischen kleinem (dialogische, respektvolle Beziehungen) und großem Frieden (Befreiung aus struktureller Unterdrückung) (Freire, 2000). Er versteht Frieden als transformativen Prozess, der durch Bildung, Emanzipation und aktive gesellschaftliche Teilhabe erreicht wird.
- **Immanuel Kant – „Zum ewigen Frieden“:** Kant ist ein wichtiger früher Theoretiker des großen, insbesondere des global-politischen Friedens (Staaten, Völkerrecht, internationale Kooperation) (Kant, 1795/2008).

Zentraler Gedanke des „kleinen und großen Friedens“ ist: Es gibt keinen nachhaltigen großen Frieden ohne kleinen Frieden – und keinen dauerhaft tragfähigen kleinen Frieden ohne gerechte globale und gesellschaftliche Strukturen (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

4.7 Vom Friedensbegriff zur Friedensbildung

Frieden ist ein vielschichtiger Begriff, der weit über die bloße Abwesenheit von Krieg hinausgeht. Er kann als politischer Zustand, gesellschaftliches Ideal, inneres Erleben oder moralischer Auftrag verstanden werden. Gerade diese Vielfalt macht deutlich: Frieden ist kein statischer Zustand, sondern ein fortlaufender Prozess, der Engagement, Gerechtigkeit und Dialog erfordert (Galtung, 1996).

Ein umfassendes Friedensverständnis verbindet äußere Sicherheit mit sozialer Gerechtigkeit und innerer Ausgeglichenheit – und macht Frieden zu einer gemeinsamen Verantwortung aller Menschen (Reardon, 1988). Frieden ist also ein komplexes Zusammenspiel aus politischer Stabilität, sozialer Gerechtigkeit, innerer Haltung und moralischer Orientierung.

Was die verschiedenen Friedensdefinitionen – entwickelt von Philosoph:innen, Wissenschaftler:innen und religiösen Denker:innen – deutlich machen, ist: Frieden ist kein Zustand, sondern eine dauerhafte Aufgabe (Kant, 1795/2008; Galtung, 1996).

Hier setzt Friedensbildung an. Sie übersetzt theoretische Friedenskonzepte in Lern- und Erfahrungsräume, in denen Menschen befähigt werden, Konflikte zu verstehen, Gewalt in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen zu erkennen und verantwortungsvoll, solidarisch und gewaltfrei zu handeln. Friedensbildung verbindet Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge mit der Entwicklung von Empathie, Selbstreflexion und Handlungskompetenz. Sie adressiert damit nicht nur politische und strukturelle Voraussetzungen des Friedens, sondern auch die individuelle und relationale Ebene, auf der Frieden im Alltag konkret gelebt oder verfehlt wird (Reardon, 1988; Freire, 2000).

In einer Welt, die von globalen Krisen, sozialen Ungleichheiten, Polarisierung und Unsicherheit geprägt ist, gewinnt Friedensbildung besondere Relevanz. Sie leistet einen zentralen Beitrag zur demokratischen Kultur, zur Förderung sozialer Gerechtigkeit und zur Stärkung gesellschaftlicher Resilienz. Friedensbildung versteht Frieden nicht als utopischen Endzustand, sondern als fortlaufenden Gestaltungsprozess, der Reflexion, Verantwortung und aktive Beteiligung erfordert (UNESCO, 2015).

Damit wird deutlich: Friedensbildung ist keine ergänzende Bildungsaufgabe, sondern eine grundlegende Voraussetzung für nachhaltigen Frieden. Sie schafft die Bedingungen dafür, dass die vielfältigen Friedensverständnisse nicht abstrakt bleiben, sondern in Haltung, Praxis und gesellschaftlichem Handeln wirksam werden. Frieden ist eine Aufgabe – und Friedensbildung das zentrale Instrument, dieser Aufgabe gerecht zu werden (Reardon, 1988).

KAPITEL V: Konflikt als Phänomen und als Chance

5.1. Was ist ein Konflikt?

Der Konfliktforscher Friedrich Glasl definiert Konflikt als eine Interaktion zwischen Akteuren [...], wobei zumindest ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen, Wollen oder Handeln mit dem anderen Akteur erlebt (Glasl, 2013).

Häufig ist ein Konflikt kein objektiver Zustand, sondern ein subjektiv wahrgenommenes Spannungsverhältnis. Eskalation hingegen ist objektiv wahrnehmbar. Die erfolgreiche und gewaltfreie Vermittlung von Konflikten vor der Eskalation wiederum ist vornehmlich individuell (also von den Konfliktparteien) wahrnehmbar, nicht jedoch von außen (Glasl, 2013).

5.2 Chancen und Risiken von Konflikten

Aus wissenschaftlicher Sicht sind Konflikte nicht grundsätzlich negativ, sondern können eine wichtige Entwicklungsfunktion haben – sofern sie konstruktiv und gewaltfrei bearbeitet werden, wie aus friedenspädagogischer Sicht zu ergänzen ist (Glasl, 2013; Lederach, 2005).

Positive Funktionen:

- Klärung von Interessen und Bedürfnissen
- Innovation und Veränderung
- Beziehungsentwicklung
- Sichtbarmachung von Machtungleichgewichten (demokratische Funktion)
- Persönliches Lernen (Selbstreflexion, Perspektivwechsel)

Zusammengefasst können konstruktive Konflikte Kooperation, Vertrauen und Problemlösefähigkeit stärken (Glasl, 2013).

Risiken von Konflikten: Unbearbeitete, unterdrückte oder eskalierende Konflikte bergen erhebliche Gefahren.

Negative Folgen:

- Gewaltsame Eskalation (nach Glasls Eskalationsmodell) (Glasl, 2013)
- Psychische Belastung (Stress, Angst, Rückzug)
- Zerstörung von Beziehungen
- Verhärtung von Fronten und Feindbildern
- Produktivitätsverluste in Organisationen

Konflikte werden dann destruktiv, wenn sie nicht reguliert, reflektiert oder bearbeitet werden. Es ist Konflikten eigen, dass sie nicht einfach verschwinden, wenn man sie ignoriert – sondern häufig sogar in ungeahnter Kraft eskalieren (Glasl, 2013).

5.3 Möglichkeiten, mit Konflikten umzugehen

5.3.1 Proaktiver Umgang mit Konflikten: Konflikte früh erkennen und gestalten

Werden Konflikte ernst genommen, kann ihre Zuspitzung oder Eskalation erfolgreich verhindert werden. Ein frühzeitiger und bewusster Umgang mit Spannungen hilft, Missverständnisse zu klären und tragfähige Lösungen zu entwickeln. Zentrale Merkmale eines konstruktiven Konfliktmanagements sind dabei eine offene und rechtzeitige Kommunikation sowie die proaktive Klärung von Erwartungen, Bedürfnissen und Rollen. Aktives Zuhören spielt eine entscheidende Rolle, da es ermöglicht, die Perspektiven aller Beteiligten tatsächlich zu verstehen und Wertschätzung zu vermitteln (Rosenberg, 2003). Ergänzend dazu unterstützt Metakommunikation –

also das Reflektieren darüber, wie miteinander gesprochen wird – dabei, Kommunikationsmuster bewusst zu machen und gegebenenfalls zu verändern (Glasl, 2013).

In der Praxis zeigt sich ein solcher Ansatz beispielsweise durch regelmäßig stattfindende Feedbackgespräche im Team, in denen Eindrücke, Anliegen und mögliche Spannungen offen angesprochen werden können. Auch Formate wie ein Klassenrat oder Supervision bieten geschützte Räume, um Konflikte strukturiert zu bearbeiten. Besonders wichtig ist es, Konfliktgespräche bereits bei ersten Irritationen zu führen, statt Probleme zu verdrängen oder aufzuschieben. Ein proaktiver Umgang mit Konflikten trägt maßgeblich dazu bei, Eskalationsrisiken deutlich zu reduzieren und ein respektvolles, kooperatives Miteinander zu fördern (Glasl, 2013).

5.3.2 Gewaltvoller Umgang mit Konflikten: Durchsetzung durch Macht und Zwang

Ein gewaltsamer Umgang liegt vor, wenn Konflikte nicht durch Dialog oder Verhandlung, sondern durch Drohung, Zwang oder den Einsatz tatsächlicher Gewalt bearbeitet werden (Galtung, 1996).

Gewalt kann dabei unterschiedliche Formen annehmen: Physische Gewalt richtet sich direkt gegen den Körper einer Person, während psychische Gewalt etwa durch Beschämung, Einschüchterung oder Abwertung ausgeübt wird. Darüber hinaus existiert strukturelle Gewalt, die sich in Ausschluss, Machtmissbrauch oder unfairen Rahmenbedingungen zeigt, sowie digitale Gewalt, die beispielsweise durch Beleidigungen, Bedrohungen oder Bloßstellungen im digitalen Raum zum Ausdruck kommt (Galtung, 1990).

Der Friedensforscher Johan Galtung betont, dass Gewalt Konflikte nicht löst, sondern sie lediglich kurzfristig unterdrückt. Langfristig erzeugt sie neue Spannungen und vertieft bestehende Gegensätze. Gewalt verschärft

insbesondere Angst, verstärkt Machtasymmetrien zwischen den Beteiligten und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Gegengewalt, wodurch sich Konfliktspiralen weiter verfestigen (Galtung, 1996).

5.3.3 Gewaltfreier Umgang mit Konflikten: Konflikte konstruktiv bearbeiten

Der gewaltfreie Ansatz, wie er unter anderem von Marshall Rosenberg entwickelt wurde, geht davon aus, dass hinter jedem Konflikt unerfüllte Bedürfnisse stehen (Rosenberg, 2003). Konflikte werden demnach nicht als Ausdruck von „falschem Verhalten“ verstanden, sondern als Hinweis darauf, dass zentrale menschliche Bedürfnisse – etwa nach Anerkennung, Sicherheit oder Mitbestimmung – nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Ein zentrales Element dieses Ansatzes ist die klare Trennung von Mensch und Problem: Die Person wird nicht bewertet oder angegriffen, sondern der Fokus liegt auf dem konkreten Anliegen. Statt Vorwürfen werden Ich-Botschaften verwendet, um eigene Wahrnehmungen und Gefühle auszudrücken, ohne den anderen zu beschuldigen. Empathie und Perspektivwechsel ermöglichen es, die Sichtweisen aller Beteiligten nachzuvollziehen und gegenseitiges Verständnis zu fördern. Ziel ist die Suche nach Win-win-Lösungen (Friedrich Glasl), die die Bedürfnisse aller berücksichtigen (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

Typische Methoden des gewaltfreien Ansatzes sind beispielsweise die Gewaltfreie Kommunikation (GFK), Mediation oder moderierte Konfliktgespräche, die einen geschützten und strukturierten Rahmen für den Austausch bieten. Mediation dient als strukturierter und neutraler Prozess zur Vermittlung von Konflikten, bei dem alle Beteiligten unterstützt werden, eigenverantwortlich zu einer gemeinsamen und tragfähigen Lösung zu gelangen (Lederach, 2005).

Ein gewaltfreier Umgang mit Konflikten stärkt langfristig Beziehungen, fördert Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit und ermöglicht nach-

haltige Lösungen, die nicht auf Macht oder Zwang beruhen, sondern auf gegenseitigem Respekt und Kooperation (Rosenberg, 2003; Lederach, 2005).

5.3.4 Präventiver Umgang mit Konflikten: Konflikte gar nicht erst entstehen lassen

Ein präventiver Umgang mit Konflikten zielt darauf ab, Konflikte gar nicht erst entstehen zu lassen. Wichtig: Es geht nicht um die Unterdrückung eines Konfliktes! Sondern der Fokus liegt bei der Prävention auf den Bedingungen, unter denen Konflikte entstehen, und darauf, diese frühzeitig positiv zu gestalten. Prävention bedeutet, Strukturen und Rahmenbedingungen so zu entwickeln, dass Spannungen früh erkannt, konstruktiv bearbeitet oder im besten Fall vermieden werden können (Reardon, 1988).

Zu den zentralen präventiven Maßnahmen gehören klare Regeln und transparente Strukturen, die Orientierung und Sicherheit geben. Die Förderung sozialer Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Kooperationsbereitschaft unterstützt Menschen darin, Meinungsverschiedenheiten respektvoll auszutragen. Ebenso wichtig ist eine gleichberechtigte Teilhabe aller Beteiligten, damit sich niemand ausgeschlossen oder übergangen fühlt. Konflikt- und Demokratielernen, etwa im schulischen Kontext, stärkt frühzeitig die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen auszuhalten und auszuhandeln und Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus trägt der Abbau struktureller Ungleichheit dazu bei, Machtunterschiede und Benachteiligungen zu reduzieren (Galtung, 1996).

Hier zeigt sich deutlich die Verbindung zur strukturellen und kulturellen Gewalt: Dort, wo Ungleichheit, Diskriminierung oder Schweigekulturen vorherrschen, entstehen häufiger Konflikte, die oft unter der Oberfläche brodeln und sich zuspitzen und dann plötzlich, unerwartet und heftig eskalieren. Präventiver Umgang mit Konflikten bedeutet daher auch, solche Bedingungen kritisch zu hinterfragen und aktiv zu verändern, um ein

friedliches und gerechtes Miteinander zu fördern (Galtung, 1990; Reardon, 1988).

Konflikte gehören zum Menschsein dazu und sind nichts an sich Negatives, weil sie nicht automatisch zerstörerisch sind. Entscheidend ist nicht, ob ein Konflikt entsteht, sondern wie wir damit umgehen. Eine konfliktfähige Gesellschaft erkennt Konflikte als Teil des sozialen Lebens an – und entwickelt Kompetenzen, um sie gewaltfrei, gerecht und konstruktiv zu bearbeiten (Glasl, 2013; Lederach, 2005).

5.4 Theorien und Modelle für Konfliktbearbeitung

In den ACP-Friedenspädagogik-Programmen wird mit folgenden Modellen, Theorien und Zugängen gearbeitet:

5.4.1 Johan Galtungs Gewalt-Dreieck

Johan Galtung gilt als einer der Begründer der modernen Friedens- und Konfliktforschung. Er unterscheidet zwischen negativem Frieden (Abwesenheit von direkter Gewalt oder Krieg) und positivem Frieden (Vorhandensein von Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und fairen sozialen Strukturen) (Galtung, 1996). Besonders prägend ist sein Konzept der strukturellen Gewalt, das aufzeigt, dass Konflikte auch durch gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Strukturen entstehen können, selbst wenn keine offene Gewalt sichtbar ist (Galtung, 1990). Frieden bedeutet für Galtung daher mehr als die oft zitierte Abwesenheit von Krieg – nämlich: die aktive Beseitigung von Ungleichheit und Unterdrückung zugunsten von Gerechtigkeit und eines aktiven, gewaltfreien Umgangs mit Konflikten (Galtung, 1996).

5.4.2 Kenneth Bouldings Images

Kenneth Boulding verfolgte einen systemtheoretischen Ansatz in der Friedens- und Konfliktforschung. Er betrachtete Konflikte als Teil komplexer

sozialer Systeme, in denen Wahrnehmungen, Machtverhältnisse und Kommunikationsmuster eine zentrale Rolle spielen (Boulding, 1969). Besonders wichtig war für ihn das Konzept der Images: Menschen und Gruppen handeln auf Basis ihrer Vorstellungen vom Gegenüber, nicht unbedingt auf Basis objektiver Realität. Frieden entsteht nach Boulding durch Lernprozesse, veränderte Wahrnehmungen und den Aufbau stabiler, kooperativer Systeme (Boulding, 1969).

5.4.3 John Paul Lederachs Mehrebenen-Modell

John Paul Lederach prägte den Ansatz der Konflikttransformation. Im Unterschied zur reinen Konfliktlösung geht es ihm nicht nur darum, Konflikte zu beenden, sondern die zugrunde liegenden Beziehungen, Strukturen und Denkweisen langfristig zu verändern (Lederach, 1997; Lederach, 2005). Er betont die Bedeutung lokaler Akteur:innen, kultureller Kontexte und nachhaltiger Friedensprozesse. Mediation, Dialog und Versöhnung stehen im Zentrum seines Ansatzes, der besonders in ethnischen und gesellschaftlichen Großkonflikten angewandt wird. Ziel ist, Beziehungen, Einstellungen, gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Narrative so zu verändern, dass ein nachhaltiger und gerechter Frieden entstehen kann. Konflikt wird dabei nicht als einmaliges Problem verstanden, sondern als dynamischer Prozess, der ständig weiterentwickelt und gestaltet werden muss (Lederach, 2005).

Ein zentrales Konzept in Lederachs Denken ist das sogenannte Mehrebenen-Modell, oft auch als Pyramidenmodell bezeichnet. Dieses Modell beschreibt drei gesellschaftliche Ebenen von Akteur:innen, die alle unterschiedliche, aber miteinander verknüpfte Rollen in Friedensprozessen einnehmen. An der Spitze der Pyramide befindet sich die oberste Führungsebene, also politische und militärische Entscheidungsträger:innen sowie andere Eliteakteur:innen. Sie verfügen meist über große Reichweite und formale Macht, haben aber oft wenig unmittelbaren Kontakt zu den direkt betroffenen Bevölkerungsgruppen. Ihre Aufgabe liegt vor allem in der

Aushandlung von Waffenstillständen, Friedensverträgen und politischen Rahmenbedingungen (Lederach, 1997).

Auf der mittleren Ebene, der sogenannten Middle-Range Leadership, befinden sich Personen wie religiöse Führer:innen, Vertreter:innen von Nichtregierungsorganisationen, Akademiker:innen sowie andere gesellschaftliche Respektpersonen. In Lederachs Modell nehmen sie eine Schlüsselrolle ein, da sie sowohl nach oben zur Elite als auch nach unten zur Basis Zugang haben. Sie sind häufig weniger direkt in die Konfliktlogiken verstrickt und können daher besser vertrauensbildende Maßnahmen, Mediationen und Dialogprozesse gestalten. Ihre Position macht sie besonders wertvoll für langfristige Friedensarbeit (Lederach, 1997; Lederach, 2005).

Die untere Ebene, die Basis, besteht aus der Zivilbevölkerung, lokalen Gemeinschaften und Personen, die direkt von der Gewalt betroffen sind. Sie verfügen über hohe Glaubwürdigkeit im Alltag und sind entscheidend für Versöhnung, lokale Konfliktbearbeitung und die Wiederherstellung sozialer Beziehungen. Da sie die konkreten Auswirkungen von Konflikten unmittelbar erleben, sind sie unverzichtbar für jeden nachhaltigen Transformationsprozess (Lederach, 2005).

Lederach betont außerdem, dass Konflikttransformation auf mehreren Dimensionen gleichzeitig stattfinden muss. Individuelle Erlebnisse wie Trauma und emotionale Verarbeitung, Veränderungen in Beziehungen und Feindbildern, strukturelle Fragen wie Machtverhältnisse und Ungleichheit sowie kulturelle Faktoren wie kollektive Erinnerungen und symbolische Bedeutungen spielen eine wesentliche Rolle. Wirkliche Transformation entsteht erst, wenn all diese Ebenen zusammen betrachtet und bearbeitet werden (Lederach, 2005).

Sein Ansatz versteht Frieden daher als langfristigen, offenen und kreativen Prozess. Kurzfristig geht es darum, Gewalt zu stoppen; mittelfristig darum, Beziehungen zu verändern; und langfristig darum, gerechte gesellschaft-

liche Strukturen aufzubauen. Frieden wird damit zu einer Art sozialem Netzwerk oder einer Infrastruktur, die gepflegt, erweitert und konstant weiterentwickelt werden muss (Lederach, 2005).

Anwendungs-Beispiel von J.P. Lederach: Mobbing-Konflikt an einer weiterführenden Schule

An einer Schule kommt es über längere Zeit zu einem Konflikt zwischen zwei Schülergruppen. Eine Gruppe schließt einzelne Mitschüler systematisch aus, verbreitet Gerüchte und beleidigt sie zunehmend auch online. Lehrkräfte greifen zwar gelegentlich ein, doch die Maßnahmen bleiben kurzfristig wirkungslos. Die betroffenen Schüler:innen fühlen sich unsicher, während sich der Konflikt weiter zuspitzt.

Nach dem Modell von John Paul Lederach wird der Konflikt nicht lediglich „gelöst“, indem Schuldige bestraft werden, sondern transformiert, indem auf mehreren Ebenen gleichzeitig gearbeitet wird (Lederach, 1997; Lederach, 2005).

Auf der obersten Ebene handeln die formellen Entscheidungsträger:innen der Schule, also die Schulleitung und gegebenenfalls das Schulsozialteam. Sie schaffen zunächst einen klaren Rahmen, indem sie Mobbing eindeutig benennen, Schulregeln transparent kommunizieren und Schutzmaßnahmen für die Betroffenen festlegen. Dazu gehören etwa feste Ansprechpersonen, Gespräche mit Eltern sowie klare Vereinbarungen zum Umgang miteinander. Ziel dieser Ebene ist es, Sicherheit herzustellen und institutionelle Verantwortung zu zeigen (Lederach, 1997).

Parallel dazu wird auf der mittleren Ebene gearbeitet, die in der Schule eine besonders wichtige Rolle spielt. Hier sind vor allem Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen oder Vertrauenslehrer:innen aktiv. Sie organisieren moderierte Gespräche zwischen den Konfliktparteien, beispielsweise in Form von Mediationen oder Klassengesprächen. In diesen geschützten Räumen

können die Beteiligten ihre Perspektiven schildern, Gefühle ausdrücken und Verantwortung übernehmen. Die Lehrkräfte fungieren dabei nicht als strafende Instanz, sondern als Vermittler:innen, die Vertrauen aufbauen und neue Kommunikationswege eröffnen (Lederach, 2005).

Auf der Basisebene findet die eigentliche langfristige Veränderung im Alltag statt – was beispielsweise im ACP-Projekt „Friedenswochen“ angeboten wird. Die Schüler:innen arbeiten gemeinsam an der Verbesserung des Klassenklimas, etwa durch Projekte zur Stärkung von Empathie, durch Klassenregeln, die gemeinsam erarbeitet werden, durch Gewaltfreie Kommunikation (GFK) oder durch Kooperation in Gruppenarbeiten (Rosenberg, 2003). Auch Workshops zu sozialem Lernen oder zur Sensibilisierung für Mobbing helfen, Einstellungen zu verändern. Besonders wichtig ist hier, dass auch die ehemals Betroffenen wieder aktiv in die Klassengemeinschaft eingebunden werden und neue positive Beziehungen entstehen können.

Im Sinne Lederachs wird der Konflikt zusätzlich auf mehreren Ebenen gleichzeitig betrachtet. Auf der persönlichen Ebene geht es um Verletzungen, Scham oder Wut einzelner Schüler:innen. Auf der Beziehungsebene werden Feindbilder und Machtverhältnisse innerhalb der Klasse thematisiert. Auf der strukturellen Ebene stellt die Schule Regeln, Zuständigkeiten und Unterstützungsangebote bereit. Auf der kulturellen Ebene wird das Klassenklima insgesamt reflektiert, etwa durch Gespräche darüber, welche Umgangsformen als „normal“ gelten und welche nicht (Lederach, 2005). Durch dieses Vorgehen verändert sich der Konflikt schrittweise. Er verschwindet nicht sofort, doch er verliert seine zerstörerische Dynamik. Die Schüler:innen lernen, Konflikte anders auszutragen, Verantwortung zu übernehmen und respektvoll miteinander umzugehen. Die Schule entwickelt zugleich nachhaltige Strukturen, um mit zukünftigen Konflikten besser umgehen zu können (Lederach, 2005).

Dieses Beispiel zeigt, dass Lederachs Modell in der Schule besonders wirksam ist, weil es nicht nur auf Bestrafung oder schnelle Lösungen setzt,

sondern auf Beziehungsarbeit, Beteiligung und langfristige Veränderung. Genau darin liegt der Kern seines Mehrebenen-Modells zur Konflikttransformation (Lederach, 1997; Lederach, 2005).

5.4.4 Friedrich Glasls Eskalationsmodell

Friedrich Glasl ist vor allem für sein 9-Stufen-Modell der Konflikteskalation bekannt, das Konflikte als einen sich zuspitzenden Prozess beschreibt. Die Eskalation reicht von ersten Spannungen über offene Konfrontation bis hin zur totalen Zerstörung, bei der beide Seiten Verluste in Kauf nehmen. Jede Eskalationsstufe erfordert laut Glasl unterschiedliche Interventionsformen – von Gespräch und Moderation bis zu externer Mediation oder Machteingriffen. Das Modell ist besonders praxisnah und wird häufig in Organisationen, Schulen und Mediation eingesetzt (Glasl, 2013).

Glasls Modell anhand eines Beispiels aus der Schule erklärt:

Stufen 1–3: Win-Win-Phase (Verhärtung, Debatte, Taten statt Worte)

Stufe 1: Verhärtung

Zwischen Anna und Lukas entwickelt sich in der Klasse eine wachsende Spannung. Kleine Meinungsverschiedenheiten, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten, bleiben ungelöst. Beide nehmen wahr, dass „etwas nicht stimmt“, glauben aber noch, das Problem selbst klären zu können.

Stufe 2: Debatte

Die Spannungen werden offen ausgetragen. Anna und Lukas diskutieren immer heftiger miteinander, fallen sich gegenseitig ins Wort und wollen ihre eigene Sicht durchsetzen. Es geht nicht mehr um Zusammenarbeit, sondern darum, recht zu behalten. Lehrkräfte bemerken erste Störungen.

Stufe 3: Taten statt Worte

Eine sachliche Verständigung gelingt nicht mehr. Anna ignoriert Lukas bewusst, setzt ihn bei Gruppenarbeiten unter Druck oder schließt ihn aus.

Lukas reagiert mit Provokationen oder absichtlichem Regelbruch. Kommunikation wird durch Handlungen ersetzt.

Bis hierhin wäre der Konflikt noch relativ gut durch Gespräche lösbar. Lehrkräfte können moderierende Gespräche führen, Missverständnisse klären und Regeln der Kommunikation stärken. Klassengespräche, einfache Mediationen oder Reflexionsaufgaben helfen, den Konflikt sachlich zu bearbeiten. Wichtig ist, dass der Konflikt ernst genommen, aber nicht dramatisiert wird. Beispielsweise wird bei den ACP-„Friedenswochen“ häufig zu ähnlichen „schwer definierbaren, jedoch spürbaren“ Spannungen gearbeitet und durch die frühe Auseinandersetzung mit dem entstehenden Konflikt können sehr gute Erfolge erzielt werden. Oftmals entwickelt sich die gesamte Klasse dadurch positiv weiter.

Ziel: Verständigung ermöglichen, bevor Fronten entstehen.

Stufen 4–6: Win-Lose-Phase (Koalitionen, Gesichtsverlust, Drohstrategien)

Stufe 4: Koalitionen

Beide suchen Unterstützung bei Mitschüler:innen. Die Klasse spaltet sich in zwei Lager. Gerüchte entstehen – und auch andere werden hineingezogen. Aussagen wie „Alle wissen, wie er ist“ oder „Sie ist immer so“ spiegeln den Konflikt wider.

Stufe 5: Gesichtsverlust

Anna und Lukas machen sich gegenseitig öffentlich lächerlich. Abwertende Kommentare, Bloßstellungen oder Posts in Klassenchats kommen hinzu. Das Ziel ist nun, den „Gegner“ vor den anderen schlecht dastehen zu lassen. Vertrauen ist kaum noch vorhanden.

Stufe 6: Drohstrategien

Der Konflikt verschärft sich weiter. Es kommt zu offenen Drohungen wie „Wenn du das noch einmal machst, gehe ich zur Direktion“ oder „Dann

sagen wir es allen“. Beide versuchen, den/die andere:n einzuschüchtern, um Kontrolle zu gewinnen.

Ab hier wäre eine externe Intervention dringend notwendig. An diesem Punkt reicht ein einfaches Gespräch nicht mehr aus. Es braucht beispielsweise strukturierte Mediation mit klaren Regeln. Die Konfliktparteien müssen getrennt angehört werden, Schuldzuweisungen begrenzt und Eskalationsdynamiken sichtbar gemacht werden. Auch Elterngespräche können notwendig werden. Gleichzeitig müssen klare Grenzen gesetzt werden, etwa gegen Mobbing oder digitale Gewalt (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

Ziel: Eskalation stoppen und weiteren Gesichtsverlust verhindern.

Stufen 7–9: Lose-Lose-Phase (Begrenzte Vernichtungsschläge, Zersplitterung, gemeinsam in den Abgrund)

Stufe 7: Begrenzte Vernichtungsschläge

Anna und Lukas nehmen bewusst Schäden in Kauf, um dem anderen zu schaden. Es werden gezielt Informationen weitergegeben oder schulische Nachteile verursacht. Dass sie selbst dadurch Probleme bekommen, ist zweitrangig – Hauptsache, der/die andere verliert mehr.

Stufe 8: Zersplitterung

Der Konflikt greift auf weitere Bereiche über. Die Klassengemeinschaft leidet stark, der Unterricht wird dauerhaft gestört, Lehrkräfte werden überlastet. Beide Parteien verlieren zunehmend die Kontrolle über ihr Verhalten und ihre Wirkung.

Stufe 9: Gemeinsam in den Abgrund

In dieser extremen Phase ist die Zerstörung des Gegners wichtiger als der eigene Schutz. Es kann zu schweren Disziplinarkonflikten, Gewalt oder einem Schulwechsel einer beteiligten Person kommen. Der Konflikt ist vollständig eskaliert und nur noch durch drastische Maßnahmen beendbar.

In dieser Phase steht nicht mehr Versöhnung im Vordergrund, sondern Schutz. Die Schule muss Macht einsetzen, um Schaden zu begrenzen. Maßnahmen können die Trennung der Konfliktparteien, Ordnungsmaßnahmen, Klassenwechsel oder intensive Betreuung sein. Gespräche dienen nicht mehr der Lösung, sondern der Deeskalation und Sicherung des schulischen Rahmens (Glasl, 2013).

Ziel: Schaden minimieren und Sicherheit wiederherstellen.

Zentrale Lernpunkte für die Schule:

Glasls Modell zeigt deutlich, dass frühe Intervention entscheidend ist. Während Konflikte auf den Stufen 1 bis 3 oft durch Gespräche, Peer-Mediation oder Klassenregeln lösbar sind, benötigen Konflikte ab Stufe 4 zunehmend professionelle Unterstützung wie bspw. externe Moderation oder Mediation. Ab Stufe 7 geht es nicht mehr um Lösungen, sondern um Schadensbegrenzung (Glasl, 2013).

Für den schulischen Alltag bedeutet das: Lehrkräfte und Schulen sollten Konflikte nicht verharmlosen, sondern früh erkennen und bearbeiten (durchaus auch mit externer Hilfe), bevor sie eskalieren und das soziale Klima nachhaltig schädigen (Glasl, 2013).

Grundidee bei Glasl ist, je weiter ein Konflikt eskaliert, desto weniger können die Beteiligten ihn selbst lösen. Darum gilt (Glasl, 2013):

- **Frühe Stufen:** Selbststeuerung und pädagogische Gespräche
- **Mittlere Stufen:** Moderation und Mediation durch Dritte
- **Späte Stufen:** Macht- und Schutzintervention durch die Institution

Zentrale Erkenntnis für Schulen: Je früher eingegriffen wird, desto kooperativer kann die Konfliktbearbeitung sein. Je später, desto autoritärer muss sie werden. Glasls Modell hilft Schulen deshalb nicht nur zu verstehen, dass

Konflikte eskalieren, sondern auch wann Gespräche sinnvoll sind – und wann klare Entscheidungen notwendig werden (Glasl, 2013).

5.4.5 Konflikte als Entwicklungsmotor

Jean Piaget betrachtete Konflikte aus entwicklungspsychologischer Perspektive und verstand insbesondere kognitive Konflikte als zentralen Motor von Lernen und geistiger Entwicklung. Wenn Kinder auf Widersprüche zwischen ihrem bisherigen Denken und neuen Erfahrungen stoßen, entsteht ein innerer Spannungszustand, der sie dazu anregt, ihre Denkstrukturen anzupassen und weiterzuentwickeln. Konflikte sind in diesem Sinne nicht negativ, sondern eine notwendige Voraussetzung für Erkenntnis und Wachstum (Piaget, 1932).

Aufbauend auf dieser Idee entwickelte Lawrence Kohlberg ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung, in dem moralische Konflikte eine entscheidende Rolle spielen. Moralisches Denken reift durch die Auseinandersetzung mit Dilemmata, bei denen bestehende Regeln und Normen hinterfragt werden müssen. Durch die Reflexion von Spannungen zwischen Gerechtigkeit, Autorität und Mitgefühl gelangen Menschen schrittweise zu höheren moralischen Entwicklungsstufen (Kohlberg, 1984). Konflikte sind somit sowohl für die kognitive als auch für die moralische Entwicklung unverzichtbar und bilden die Grundlage für nachhaltiges Lernen.

Niklas Luhmann verstand Konflikt als eine besondere Form von Kommunikation innerhalb sozialer Systeme. Konflikte entstehen laut Luhmann nicht primär durch Gegensätze an sich, sondern dadurch, dass Widerspruch kommuniziert und aufrechterhalten wird. Konflikt ist damit weder rein negativ noch vermeidbar, sondern eine normale Möglichkeit sozialer Interaktion. Entscheidend ist, wie Systeme Konflikte verarbeiten, begrenzen oder institutionalisieren, etwa durch Recht, Organisationen oder Vermittlungsverfahren (Luhmann, 1984).

Bei den ACP-„Friedenswochen“ wird beispielsweise mit Workshops zu gewaltfreier Kommunikation eine gute Basis geschaffen, um Verständnis füreinander, für andere Perspektiven, für Bedürfnisse und Wünsche und eine gewaltfreie, gelingende soziale Interaktion zu ermöglichen (Rosenberg, 2003).

5.5 Die Suche nach Konfliktursachen

5.5.1 Die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow

Konflikte entstehen selten „nur“ aufgrund unterschiedlicher Meinungen oder sichtbarer Streitpunkte. Viel häufiger liegen ihnen unerfüllte oder bedrohte Bedürfnisse zugrunde. Bedürfnisse sind grundlegende menschliche Anliegen, wie zum Beispiel Sicherheit, Anerkennung, Zugehörigkeit, Gerechtigkeit, Autonomie oder Respekt. Werden diese Bedürfnisse nicht wahrgenommen oder verletzt, entstehen Emotionen wie Ärger, Angst oder Frustration. Diese Gefühle äußern sich dann häufig in Konfliktverhalten (Maslow, 1943; Rosenberg, 2003).

Wichtig ist dabei: Bedürfnisse sind an sich weder gut noch schlecht. Problematisch wird es erst dann, wenn Menschen unterschiedliche Wege wählen, um ihre Bedürfnisse durchzusetzen, oder wenn Bedürfnisse miteinander kollidieren. In Konflikten streiten die Beteiligten daher oft scheinbar über Sachfragen, tatsächlich geht es jedoch um tieferliegende menschliche Anliegen (Rosenberg, 2003).

Die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow ist ein anschauliches Modell, das menschliche Bedürfnisse als hierarchisch geordnetes Modell beschreibt. An der Basis stehen physiologische Grundbedürfnisse wie Nahrung, Schlaf und Gesundheit, gefolgt von Sicherheitsbedürfnissen, etwa nach Schutz, Stabilität und Ordnung. Darauf bauen soziale Bedürfnisse wie Zugehörigkeit, Liebe und Gemeinschaft auf. Die nächsthöhere Ebene umfasst die Bedürfnis-

se nach Wertschätzung, Anerkennung und Selbstachtung. An der Spitze der Pyramide steht die Selbstverwirklichung, also das Streben danach, eigene Potenziale zu entfalten und persönliche Ziele zu erreichen. Maslow geht davon aus, dass höhere Bedürfnisse in der Regel erst dann angestrebt werden, wenn die grundlegenden ausreichend erfüllt sind (Maslow, 1943).

Die Bedürfnispyramide nach Maslow lässt sich gut mit Friedenspädagogik und Konfliktbearbeitung verbinden, da viele Konflikte aus unerfüllten oder bedrohten Bedürfnissen entstehen. Das Modell kann helfen, Bedürfnisse als solche zu erkennen und zu definieren und auch zu verstehen, welche Bedeutung ihnen zukommt – sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene (Reardon, 1988).

Friedenspädagogische Ansätze gehen davon aus, dass nachhaltiger Frieden nur dort möglich ist, wo grundlegende menschliche Bedürfnisse wie Sicherheit, Zugehörigkeit und Anerkennung erfüllt sind. Werden diese Bedürfnisse verletzt, etwa durch Ausgrenzung, Unsicherheit oder fehlende Wertschätzung, steigt die Wahrscheinlichkeit von Konflikten und Gewalt (Galtung, 1996). In der Konfliktbearbeitung hilft das Modell nach Maslow, Konflikte nicht nur auf der Verhaltensebene zu betrachten, sondern die dahinterliegenden Bedürfnisse sichtbar zu machen. Erst wenn grundlegende Bedürfnisse ernst genommen und berücksichtigt werden, können konstruktive, gewaltfreie Lösungen entstehen. Friedenspädagogik zielt daher darauf ab, Bedingungen zu schaffen, die Bedürfnisbefriedigung, Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung ermöglichen und so langfristig zu einem friedlichen und gerechten Zusammenleben beitragen.

5.5.2 Das Eisbergmodell

Das Eisbergmodell veranschaulicht, dass in Konflikten nur ein kleiner Teil sichtbar ist, während der größere und wichtigere Teil verborgen bleibt (Glasl, 2013).

Die sichtbare Ebene eines Konflikts wird oft mit der Spitze eines Eisbergs verglichen, die über der Wasseroberfläche liegt. Sie macht nur einen kleinen Teil des gesamten Eisbergs aus, ist jedoch für alle deutlich erkennbar. In Konfliktsituationen zeigt sich diese Ebene vor allem im beobachtbaren Verhalten der Beteiligten. Dazu gehören ihre Worte, geäußerten Meinungen und Forderungen sowie konkrete Streitgegenstände. Auch nonverbales Verhalten, lautes Diskutieren, Anschuldigungen oder der Abbruch der Kommunikation zählen zu dieser sichtbaren Ebene. Ein typisches Beispiel ist ein Streit zwischen zwei Schüler:innen, die sich gegenseitig beschuldigen oder erklären, nicht mehr miteinander sprechen zu wollen. Diese sichtbaren Aspekte stehen meist im Mittelpunkt von Gesprächen über Konflikte, obwohl sie nur Symptome des eigentlichen Problems darstellen (Glasl, 2013). Der weitaus größere Teil des Eisbergs befindet sich jedoch unter der Wasseroberfläche und bleibt zunächst unsichtbar. Diese unsichtbare Ebene umfasst die tieferliegenden Gefühle, Bedürfnisse und inneren Einstellungen der Konfliktparteien. Dazu zählen Emotionen wie Wut, Angst oder Enttäuschung sowie grundlegende Bedürfnisse nach Anerkennung, Sicherheit oder Fairness. Auch persönliche Werte, Überzeugungen, frühere Erfahrungen und erlebte Verletzungen gehören zu diesem Bereich. Obwohl diese Faktoren nicht direkt beobachtbar sind, haben sie einen entscheidenden Einfluss auf das sichtbare Verhalten. Gerade auf dieser Ebene liegen meist die eigentlichen Ursachen von Konflikten. Wer Konflikte nachhaltig verstehen und lösen möchte, sollte deshalb nicht nur auf das sichtbare Geschehen achten, sondern auch versuchen, die verborgenen Motive und Gefühle dahinter zu erkennen (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

Zusammenhang von Bedürfnissen und Konflikten im Eisbergmodell

Konflikte eskalieren oft deshalb, weil sich die Beteiligten ausschließlich auf die sichtbare Ebene konzentrieren. Sie streiten über Regeln, Entscheidungen oder Handlungen, ohne die dahinterliegenden Bedürfnisse anzusprechen. Wird nur an der Oberfläche gearbeitet, bleibt der Konflikt meist ungelöst und flammt später wieder auf (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

Erst wenn die verborgenen Bedürfnisse erkannt und ernst genommen werden, kann ein Konflikt nachhaltig bearbeitet werden. Das Eisbergmodell macht deutlich, dass es in der Konfliktlösung nicht nur darum geht, das Verhalten zu ändern, sondern vor allem darum, Bedürfnisse zu verstehen und zu berücksichtigen, also den gesamten „Eisberg“ – das zugrunde liegende System – im Blick zu haben (Glasl, 2013).

Konfliktursachen anhand des Eisbergmodells zu erläutern bzw. gemeinsam zu erarbeiten, ist sehr anschaulich und auch schon für eine junge Zielgruppe gut verständlich.

Zentrale Erkenntnis: Das Eisbergmodell zeigt, dass Konflikte weniger über das „Was“ und mehr über das „Warum“ verstanden werden müssen. Bedürfnisse bilden den Kern vieler Konflikte. Wer sie erkennt und benennt, schafft die Voraussetzung für Verständnis, Deeskalation und nachhaltige Konfliktlösung (Rosenberg, 2003; Reardon, 1988).

5.5.3 Die Relevanz von Identität für das Menschsein

Identität beschreibt die Antwort auf für Menschen zentrale Fragen wie: Wer bin ich? Wo gehöre ich dazu? Was macht mich aus? (Erikson, 1968). Für das Menschsein ist Identität von grundlegender Bedeutung, weil sie Orientierung, Sinn und Stabilität bietet. Menschen definieren sich über viele Identitätsaspekte, etwa über ihre Herkunft, Sprache, Religion, Geschlechterrolle, soziale Zugehörigkeit, Leistungen oder Werte. Diese Aspekte helfen dabei, sich selbst zu verstehen und im sozialen Miteinander einen Platz zu finden (Erikson, 1968).

Identität ist dabei nicht statisch, sondern entwickelt sich im Laufe des Lebens weiter – besonders stark in der Kindheit und Jugend. Gerade im Schulalter befinden sich junge Menschen in einer intensiven Phase der Identitätsbildung. Sie vergleichen sich mit anderen, suchen Anerkennung und versuchen, Zugehörigkeit zu erleben. Wird diese Suche unterstützt, stärkt

dies das Selbstwertgefühl und die soziale Kompetenz. Wird sie behindert oder abgewertet, kann das starke innere Spannungen erzeugen – und so kann Identität(ssuche) eine Ursache von Konflikten sein (Erikson, 1968; Tajfel & Turner, 1986).

Konflikte entstehen häufig dann, wenn Identität bedroht, abgewertet oder nicht anerkannt wird. Da Identität eng mit dem Selbstwert verbunden ist, werden Angriffe auf sie sehr emotional erlebt. Kritik wird dann nicht als sachlich, sondern als persönlich verletzend wahrgenommen (Honneth, 1992).

Identitätskonflikte sind besonders schwierig, weil sie nicht nur um Interessen oder Meinungen kreisen, sondern um das sogenannte „Werden und Sein“ einer Person. Wenn Menschen das Gefühl haben, sich rechtfertigen oder verteidigen zu müssen, reagieren sie oft mit Abgrenzung, Trotz oder Aggression. Konflikte können sich dadurch schnell verhärten und eskalieren (Glasl, 2013).

Zudem entstehen Konflikte, wenn unterschiedliche Identitäten aufeinandertreffen und als unvereinbar wahrgenommen werden. Ein „wir gegen sie“-Denken kann sich entwickeln, bei dem die eigene Gruppe aufgewertet und andere Gruppen abgewertet werden. Solche Dynamiken sind besonders konfliktanfällig, weil sie emotionale Loyalitäten stärken und Kompromissbereitschaft verringern (Tajfel & Turner, 1986; Galtung, 1996).

Beispiel aus der Praxis: Identität als Konfliktursache

In einer Schulklasse kommt es wiederholt zu Spannungen rund um Mitschüler Amir, der erst vor Kurzem an die Schule gewechselt ist und einen anderen kulturellen Hintergrund hat. Amir meldet sich häufig im Unterricht, spricht offen über seine Meinung und trägt sichtbare Zeichen seiner kulturellen Identität. Einige Mitschüler reagieren darauf mit Spott und abfälligen Bemerkungen. Lehrkräfte nehmen zunächst nur Störungen im Unterricht wahr.

An der Oberfläche scheint es um „unangepasstes Verhalten“ zu gehen, doch auf der Identitätsebene liegt mehr dahinter. Amir versucht, seine Identität selbstbewusst zu zeigen und anerkannt zu werden. Die abwertenden Reaktionen anderer Schüler treffen ihn daher persönlich. Er fühlt sich nicht respektiert und zieht sich phasenweise zurück oder reagiert gereizt. Gleichzeitig fühlen sich einige Mitschüler verunsichert, weil Amirs Auftreten ihr eigenes Verständnis von „Normalität“ herausfordert. Um ihre eigene Identität zu schützen, grenzen sie ihn aus (Erikson, 1968; Tajfel & Turner, 1986).

Der Konflikt verstärkt sich, weil beide Seiten ihre Identität bedroht sehen. Amir fühlt sich in seinem „So-sein-dürfen“ angegriffen, während andere Schüler das Gefühl haben, ihre gewohnten Regeln und Zugehörigkeiten verteidigen zu müssen. Ohne bewusste pädagogische Intervention droht sich der Konflikt zu verfestigen und in Mobbing oder dauerhafte Ausgrenzung überzugehen (Glasl, 2013).

Erst wenn beispielsweise im Klassenverband Gespräche über Vielfalt, Zugehörigkeit und gegenseitige Anerkennung geführt werden, kann sich die Situation verändern. Der Konflikt wird nicht mehr nur als Regelproblem betrachtet, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Identitätsbedürfnisse. Dadurch entsteht Raum für Verständnis und neue Formen des Zusammenlebens (Freire, 2000; Reardon, 1988).

Zentrale Erkenntnis: Identität ist ein Kernbestandteil des menschlichen Selbst. Wird sie missachtet oder bedroht, entstehen schnell Konflikte, die emotional aufgeladen und schwer lösbar sind. Besonders in der Schule, wo Identitätsentwicklung täglich stattfindet, spielen Identitätsfragen eine zentrale Rolle.

Konflikte lassen sich nachhaltiger bearbeiten, wenn nicht nur Verhalten, sondern auch Identitätsbedürfnisse wie Anerkennung, Zugehörigkeit und Respekt ernst genommen werden. Die Auseinandersetzung mit Identität ist

daher nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern ein zentraler Beitrag zur Konfliktprävention und zum sozialen Lernen (Erikson, 1968; Honneth, 1992).

Konflikte als Ausdruck menschlicher Identität und Bedürfnisse

Konflikte sind kein Randphänomen menschlichen Zusammenlebens, sondern ein grundlegender Bestandteil sozialer Beziehungen. Sie entstehen dort, wo Menschen mit unterschiedlichen Identitäten, Bedürfnissen und Erfahrungen aufeinandertreffen. Um Konflikte zu verstehen, reicht es nicht aus, nur das sichtbare Verhalten zu betrachten; vielmehr muss der Blick auf tiefere Ebenen gelenkt werden. Hier setzen die Modelle von Friedrich Glasl, John Paul Lederach, das Eisbergmodell sowie der Fokus auf Bedürfnisse und Identität an. Gemeinsam zeigen sie, dass Konflikte Ausdruck innerer und sozialer Spannungen sind, die eng mit dem Menschsein verbunden sind (Glasl, 2013; Lederach,

5.5.4 Gesamtzusammenhang: Ein integriertes Konfliktverständnis

Alle oben erklärten Ansätze greifen ineinander: Bedürfnisse bilden die Motivation menschlichen Handelns und sind eng mit Identität verknüpft (Maslow, 1943; Erikson, 1968). Das Eisbergmodell erklärt, warum diese Faktoren oft verborgen bleiben (Glasl, 2013). Glasl zeigt, was geschieht, wenn sie ignoriert werden: Konflikte eskalieren und verhärten sich – und eine Gewaltspirale beginnt sich zu drehen (Glasl, 2013). In Lederachs Ansatz wird Konfliktarbeit zu Beziehungsarbeit. Bedürfnisse werden nicht unterdrückt, sondern ernst genommen. Identität wird nicht als Problem betrachtet, sondern als Ressource, die in einen konstruktiven Dialog eingebracht werden kann. Damit ergänzt Lederach Glasls Eskalationsmodell um eine Zukunftsperspektive: Konflikte können zu Lern- und Wachstumsprozessen werden, wenn sie ganzheitlich bearbeitet werden (Lederach, 2005).

Konflikte sind daher nicht primär Störungen, sondern Ausdruck menschlicher Grundbedürfnisse innerhalb sozialer Identitäten. Wer Konflikte nach-

haltig verstehen und bearbeiten will, muss bereit sein, unter die Oberfläche zu schauen, Eskalationsdynamiken früh zu erkennen und Identität als Kern menschlicher Interaktion ernst zu nehmen (Reardon, 1988).

Fazit: Konflikte entstehen dort, wo menschliche Identität und Bedürfnisse verletzt werden; sie eskalieren, wenn diese Verletzungen unbeachtet bleiben, und können nur dann nachhaltig transformiert werden, wenn ihre tieferen Ursachen anerkannt und langfristig, kreativ und gewaltfrei bearbeitet werden (Glasl, 2013; Lederach, 2005).

KAPITEL VI

Gewaltformen und Gewaltprävention

6.1 Formen von Gewalt:

Direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt

Gewalt wird im öffentlichen Diskurs häufig auf sichtbare, körperliche Übergriffe reduziert. Doch sozialwissenschaftliche und philosophische Ansätze zeigen seit Jahrzehnten, dass Gewalt weit umfassender ist: Sie wirkt auch indirekt, eingebettet in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Sinnsysteme. Besonders prägend ist hier das Gewaltkonzept des Friedens- und Konfliktforschers Johan Galtung, ergänzt durch Überlegungen unter anderem von Hannah Arendt und Pierre Bourdieu (Galtung, 1990; Galtung, 1996; Arendt, 1970; Bourdieu, 1991).

Direkte Gewalt – Gewalt mit Täter

Direkte Gewalt bezeichnet alle Formen von Gewalt, bei denen ein klar identifizierbares handelndes Subjekt einem anderen unmittelbar Schaden zufügt. Sie ist persönlich, zeitlich punktuell und meist physisch oder psychisch erfahrbar (Galtung, 1990).

Die Merkmale von direkter Gewalt können sowohl körperlicher als auch psychischer Natur sein. Sie sind sichtbar und konkret wahrnehmbar. Dabei lassen sich Täter:innen und Opfer klar benennen. Zu den typischen Beispielen zählen körperliche Übergriffe, sexuelle Gewalt sowie psychische Misshandlung. Darüber hinaus gehören auch digitale Angriffe dazu, etwa Bedrohungen oder gezielte Hetze im Internet.

Die politische Philosophin Hannah Arendt unterscheidet Gewalt klar von Macht: Während Macht auf Zustimmung beruhe, sei Gewalt stets ein Zeichen ihres Zerfalls. Gewalt könne zwar kurzfristig erzwingen oder

sich bemächtigen, aber niemals legitimieren oder stabilisieren. Direkte Gewalt ist damit Ausdruck eines akuten Bruchs sozialer Beziehungen (Arendt, 1970).

Strukturelle (indirekte) Gewalt – Gewalt ohne Täter

Der Begriff der strukturellen Gewalt wurde maßgeblich von Johan Galtung geprägt. Er beschreibt damit Formen der Gewalt, die nicht durch einzelne Personen, sondern durch soziale, politische und ökonomische Strukturen ausgeübt werden (Galtung, 1969; Galtung, 1990).

Strukturelle Gewalt zeichnet sich dadurch aus, dass es keinen klar identifizierbaren Täter gibt. Sie entfaltet ihre Folgen häufig über lange Zeiträume hinweg. Dabei ist sie gesellschaftlich weitgehend normalisiert und zeigt sich vor allem in der ungleichen Verteilung von Lebenschancen. Menschen sind von struktureller Gewalt betroffen, wenn sie systematisch daran gehindert werden, ihre Grundbedürfnisse zu erfüllen. Dies geschieht beispielsweise durch Armut, Diskriminierung oder durch mangelnden Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und anderen zentralen Ressourcen (Galtung, 1996).

Strukturelle Gewalt äußert sich in verschiedenen, miteinander verflochtenen Gewaltformen. Dazu zählt wirtschaftliche Gewalt, die sich etwa in ungerechten Arbeitsverhältnissen, Lohnungleichheit oder finanzieller Abhängigkeit zeigt. Auch häusliche Gewalt kann eine strukturelle Dimension haben, wenn fehlende Schutzmechanismen oder ökonomische Abhängigkeiten gegenüber Partner:innen Betroffene daran hindern, der Gewalt zu entkommen. Im digitalen Raum wirkt strukturelle Gewalt unter anderem durch Plattformen, deren Algorithmen Hass, Ausgrenzung oder Überwachung begünstigen und dadurch bestehende Ungleichheiten verstärken. Ebenso ist sexuelle Gewalt strukturell verankert, etwa durch patriarchale Machtverhältnisse sowie durch rechtliche oder institutionelle Barrieren, die Betroffenen den Zugang zu Schutz und Gerechtigkeit erschweren (Galtung, 1990; Bourdieu, 1991).

Besonders wirksam ist strukturelle Gewalt, weil sie oft nicht als solche erkannt wird. Sie erscheint als „normaler“ Zustand gesellschaftlicher Ordnung. Das daraus entstehende Leid wird nicht als Folge von Gewalt wahrgenommen, sondern häufig als individuelles Versagen oder persönliches Scheitern interpretiert. Dadurch bleibt strukturelle Gewalt vielfach unsichtbar und schwer angreifbar, obwohl sie das Leben vieler Menschen nachhaltig prägt (Galtung, 1996).

Kulturelle Gewalt – Legitimation von Gewalt

Die dritte Ebene, ebenfalls von Galtung geprägt, ist die kulturelle Gewalt. Sie umfasst jene Aspekte von Kultur – Religion, Ideologie, Sprache, Medien, Wissenschaft –, die direkte und strukturelle Gewalt rechtfertigen, verharmlosen oder unsichtbar machen (Galtung, 1990).

Kulturelle Gewalt ist dadurch gekennzeichnet, dass sie symbolisch und normativ wirkt. Sie entfaltet ihre Wirkung nicht durch direkte Handlungen, sondern über Werte, Bilder, Sprache und gesellschaftliche Narrative. Auf diese Weise prägt sie Wahrnehmungen und Einstellungen und trägt dazu bei, andere Formen von Gewalt zu rechtfertigen, zu normalisieren oder unsichtbar zu machen. Kulturelle Gewalt stabilisiert somit strukturelle und direkte Gewalt, indem sie diesen Formen einen scheinbar legitimen oder selbstverständlichen Rahmen verleiht (Galtung, 1990).

Beispiele für kulturelle Gewalt finden sich in sexistischen oder rassistischen Stereotypen, die bestimmte Gruppen abwerten oder ihnen feste Rollen zuschreiben. Auch „Victim Blaming“ bei sexualisierter Gewalt gehört dazu, wenn Betroffenen eine Mitschuld zugeschrieben wird und die Verantwortung von den Täter:innen weg verschoben wird. Ebenso wirken Erzählungen von „Leistungsgerechtigkeit“ kulturell gewaltförmig, wenn sie Armut oder soziale Ungleichheit als persönliches Versagen darstellen und damit strukturelle Ursachen verdecken. Darüber hinaus zeigt sich kulturelle Gewalt in der Verharmlosung häuslicher Gewalt, etwa wenn sie als „Privat-

sache“ betrachtet wird und gesellschaftliche Verantwortung ausgeblendet bleibt (Galtung, 1990; Bourdieu, 1991).

Hier knüpfen die Arbeiten von Pierre Bourdieu an. Seine Theorie der symbolischen Gewalt beschreibt, wie Machtverhältnisse durch Sprache, Bildung und kulturelle Normen so verinnerlicht werden, dass sie gar nicht mehr als Gewalt wahrgenommen werden – weder von den Ausübenden noch von den Betroffenen (Bourdieu, 1991).

Wenn kulturelle Gewalt legitimiert und strukturelle Gewalt institutionalisiert wird, steigt die Gefahr, dass sich auch persönliche, direkte Gewalt innerhalb eines Systems verfestigt und normalisiert (Galtung, 1990).

Fazit: Gewalt ist mehr als ein einzelner Akt – sie ist ein komplexes soziales Verhältnis. Die Unterscheidung zwischen direkter, struktureller und kultureller Gewalt hilft, Gewalt umfassend zu verstehen und nicht nur dort zu reagieren, wo sie sichtbar eskaliert. Erst wenn auch ihre strukturellen Ursachen und kulturellen Rechtfertigungen erkannt und verändert werden, ist nachhaltige Gewaltprävention erfolgreich möglich (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

6.2 Prävention von Gewalt:

Ansätze auf individueller, struktureller und kultureller Ebene

Gewaltprävention bedeutet weit mehr als die bloße Verhinderung einzelner Gewalthandlungen. Sie zielt darauf ab, Ursachen von Gewalt frühzeitig zu erkennen und nachhaltig zu verändern. In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen direkter, struktureller und kultureller Gewalt (Johan Galtung) muss auch Prävention auf mehreren Ebenen ansetzen. Erfolgreiche Gewaltprävention ist daher immer mehrdimensional, langfristig und gesellschaftlich verankert (Galtung, 1990; Galtung, 1996).

Gewaltprävention lässt sich nach dem Zeitpunkt des Ansetzens in primäre,

sekundäre und tertiäre Prävention differenzieren (WHO, 2002). **Primäre Gewaltprävention** setzt an, bevor Gewalt manifest wird und zielt auf den Abbau struktureller und kultureller Gewalt sowie auf die Stärkung friedensfördernder Haltungen, Kompetenzen und gerechter Rahmenbedingungen (Galtung, 1990; Galtung, 1996). Am ACP entspricht dies insbesondere dem Projekt „Friedenswochen“, der Lehrer:innenbildung sowie der Holocaust Education, die frühzeitig Konfliktfähigkeit, Dialog, Haltung und demokratische Teilhabe fördern und damit Eskalationsdynamiken präventiv unterbrechen (Reardon, 1988; UNESCO, 1997). **Sekundäre Gewaltprävention** greift ein, wenn erste Anzeichen von Eskalation, Ausgrenzung oder Gewalt sichtbar werden. In Anlehnung an Glasls Eskalationsmodell richtet sie sich auf frühe Eskalationsstufen, in denen dialogische Interventionen noch möglich sind (Glasl, 2013). Entsprechend setzen ACP-Formate wie Mediationsprojekte, Gewaltfreie Kommunikation und schulische Interventionsmodule auf Deeskalation, Wiederherstellung von Dialogfähigkeit und die Stärkung selbstregulativer Konfliktbearbeitung (Rosenberg, 2003). **Tertiäre Gewaltprävention** schließlich setzt nach bereits erfolgter Gewalt ein und zielt darauf ab, Wiederholungen zu verhindern, Folgen zu bearbeiten und beschädigte Beziehungen sowie soziale Strukturen zu stabilisieren. Hier knüpfen ACP-Ansätze an Lederachs Konzept der Konflikttransformation an, das über reine Schadensbegrenzung hinaus auf langfristige Beziehungs-, Struktur- und Kulturveränderung abzielt (Lederach, 1997; Lederach, 2005). Friedenspädagogisch wirksam wird Gewaltprävention dort, wo diese drei Ebenen systematisch zusammengedacht werden: als Verbindung von struktureller Vorbeugung (Galtung), frühzeitiger Eskalationsbegrenzung (Glasl) und nachhaltiger Transformation von Beziehungen und Kontexten (Lederach) innerhalb konkreter Bildungs- und Praxisformate des ACP.

Prävention direkter Gewalt: Schutz, Intervention und Empowerment

Die Prävention direkter Gewalt konzentriert sich auf Situationen, in denen konkrete Übergriffe drohen oder bereits stattfinden. Ziel ist es, Gewalt zu verhindern, zu unterbrechen oder ihre Folgen zu minimieren.

Zentrale Maßnahmen:

Ein wirksames Konzept zur Prävention und Bekämpfung von Gewalt beginnt mit der **frühen Intervention**. Dabei ist es entscheidend, Risikosi-gnale wie eskalierende Konflikte, Drohungen oder kontrollierendes Ver-halten rechtzeitig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, wie Glasl (2013) hervorhebt. Aufbauend darauf sind funktionierende Schutz-mechanismen unerlässlich. Dazu zählen Notrufsysteme, Frauenhäuser, Be-ratungsstellen sowie Kinderschutzinstitutionen, die Betroffenen in akuten Situationen Sicherheit und Unterstützung bieten.

Ein weiterer zentraler Bestandteil ist der **rechtliche Schutz**. Gewaltschutz-gesetze, Wegweisungen und Täterkontaktverbote schaffen klare Rahmen-bedingungen und ermöglichen ein entschlossenes Eingreifen zum Schutz der Betroffenen. Gleichzeitig ist das **Empowerment von Betroffenen** von großer Bedeutung: Die Stärkung der Selbstwirksamkeit sowie der Zugang zu Informationen und Unterstützungsangeboten, wie von Reardon (1988) betont, helfen Betroffenen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und sich aus belastenden Situationen zu lösen.

Ergänzend dazu ist auch die **Arbeit mit Täter:innen** ein wesentlicher An-satzpunkt. Durch Anti-Gewalt-Trainings sowie Programme zur Konflikt-und Impulskontrolle können Verhaltensmuster reflektiert und verändert werden, um langfristig Gewalt vorzubeugen und nachhaltige Lösungen zu fördern.

Gerade im Bereich häuslicher, sexueller oder digitaler Gewalt ist es ent-scheidend, dass Betroffene niederschwellige und vertrauliche Hilfsange-bote kennen und nutzen können. Prävention bedeutet hier auch, Gewalt klar zu benennen, zu verurteilen und gesellschaftlich nicht zu tolerieren (Galtung, 1990).

Prävention struktureller Gewalt: Abbau von Ungleichheit und Förderung sozialer Gerechtigkeit

Strukturelle Gewalt entsteht dort, wo gesellschaftliche Bedingungen Menschen systematisch benachteiligen. Prävention muss daher an den Rahmenbedingungen von Lebensverläufen ansetzen (Galtung, 1996).

Zentrale Ansatzpunkte:

Ein umfassendes System sozialer Gerechtigkeit stützt sich auf mehrere zentrale Bereiche. Dazu gehört zunächst die **soziale Sicherheit**, die durch armutsfeste Einkommen, eine verlässliche soziale Absicherung sowie leistbaren Wohnraum gewährleistet werden muss, um allen Menschen ein würdevolles Leben zu ermöglichen. Ebenso entscheidend ist der **Zugang zu Bildung**: Chancengleichheit soll unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status sichergestellt werden, wie bereits Reardon (1988) betont, damit individuelle Potenziale entfaltet werden können.

Darüber hinaus spielt die **Arbeitsmarktpolitik** eine wesentliche Rolle. Faire Arbeitsbedingungen, der Schutz vor Ausbeutung und transparente Lohnstrukturen tragen dazu bei, dass Erwerbstätigkeit nicht nur Existenz sichert, sondern auch soziale Teilhabe ermöglicht. Ergänzend dazu ist eine flächendeckende **Gesundheitsversorgung** von großer Bedeutung. Sie sollte niederschwellig zugänglich sein und sowohl psychische als auch physische Gesundheit umfassen, damit Menschen in allen Lebenslagen angemessen unterstützt werden.

Schließlich ist auch der **institutionelle Schutz** ein zentraler Pfeiler: Verwaltung, Polizei und Justiz müssen diskriminierungsfrei handeln, um Vertrauen in staatliche Strukturen zu stärken und allen Bürgerinnen und Bürgern gleiche Rechte und Sicherheit zu garantieren.

Wirtschaftliche Gewalt lässt sich nur dann wirksam verhindern, wenn finanzielle Abhängigkeiten reduziert werden. Ebenso zeigt sich bei häuslicher

oder sexueller Gewalt, dass Prävention dort erfolgreich ist, wo Betroffene ökonomisch, rechtlich und sozial abgesichert sind (Galtung, 1996).

Prävention kultureller Gewalt: Veränderung von Normen, Bildern und Narrativen

Kulturelle Gewalt wirkt im Denken, Sprechen und Bewerten. Sie ist besonders wirkmächtig, weil sie Gewalt legitimiert oder unsichtbar macht. Prävention auf dieser Ebene bedeutet daher einen kulturellen Wandel (Galtung, 1990).

Wichtige Strategien:

Eine nachhaltige Präventionsstrategie gegen kulturelle Gewalt erfordert umfassende Maßnahmen in Bildung, Kommunikation und gesellschaftlichem Diskurs. Zentrale Bedeutung hat dabei die **Bildung und Aufklärung**: Gewaltkritische Bildungsarbeit in Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung trägt dazu bei, ein Bewusstsein für Ursachen, Dynamiken und Folgen von Gewalt zu schaffen, wie Reardon (1988) betont. Damit verknüpft ist die Förderung von **Geschlechter- und Diversity-Kompetenz**. Die Reflexion von Rollenbildern, Machtverhältnissen und Diskriminierung hilft, strukturelle Ungleichheiten zu erkennen und ihnen aktiv entgegenzuwirken.

Ebenso wichtig ist es, **Sprache bewusst zu gestalten**. Gewalt darf weder verharmlost noch relativiert werden, und schuldzuweisende Darstellungen gegenüber Betroffenen („Victim Blaming“) müssen vermieden werden, da sie bestehende Ungerechtigkeiten verstärken. In diesem Zusammenhang kommt auch der **Medienverantwortung** eine zentrale Rolle zu: Eine differenzierte, sachliche Berichterstattung anstelle von Sensationalisierung trägt dazu bei, ein realistisches und respektvolles Bild von Gewalt und ihren Folgen zu vermitteln.

Schließlich sind **gesellschaftliche Debatten** unerlässlich. Ein offener und kritischer Diskurs über Machtverhältnisse, Gewalt und Verantwortung schafft Raum für Reflexion und Veränderung und fördert eine Kultur, in

der Gewalt nicht toleriert, sondern aktiv thematisiert und bekämpft wird. Hier knüpft Pierre Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt an: Prävention bedeutet auch, jene Ideen und Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, die Ungleichheit und Gewalt als „natürlich“ erscheinen lassen (Bourdieu, 1991).

Gewaltprävention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Gewaltprävention ist weder allein Aufgabe der Polizei noch einzelner sozialer Einrichtungen. Sie erfordert das Zusammenwirken von Politik, Bildung, Sozialarbeit, Justiz, Medien und Zivilgesellschaft (Reardon, 1988; UNESCO, 1997). Besonders wirksam ist Gewaltprävention dann, wenn sie frühzeitig ansetzt und bereits prägende Lebensphasen wie Kindheit und Jugend einbezieht. Eine ressourcenorientierte Herangehensweise spielt dabei eine zentrale Rolle, indem sie vorhandene Stärken von Einzelpersonen und Gemeinschaften fördert und unterstützt (Lederach, 2005). Wichtig ist außerdem, die Erfahrungen und Bedürfnisse von Betroffenen ernst zu nehmen und ihnen Gehör zu verschaffen. Gleichzeitig muss Täterverhalten klar benannt und als solches erkannt werden, ohne dabei ausschließlich zu moralisieren oder zu stigmatisieren. Entscheidend ist darüber hinaus, dass Prävention nicht nur individuelles Verhalten in den Blick nimmt, sondern auch strukturelle und kulturelle Ursachen von Gewalt reflektiert und mitdenkt. Nur so kann Gewaltprävention langfristig wirksam und gesellschaftlich verankert sein (Galtung, 1996).

Fazit: Nachhaltige Gewaltprävention bedeutet, nicht nur Gewalttaten zu verhindern, sondern gewaltfördernde Strukturen und Denkweisen zu verändern – was besonders erfolgreich über (Friedens-)Bildung funktioniert. Sie setzt an individuellen Fähigkeiten, gesellschaftlichen Bedingungen und kulturellen Deutungsmustern an. Erst wenn alle drei Ebenen – direkt, strukturell und kulturell – gemeinsam in den Blick genommen werden, kann Gewalt langfristig reduziert und ein friedlicheres Zusammenleben ermöglicht werden (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

Gewaltprävention in der Schule: Verknüpfung von Galtung, Glasl und Lederach

Fallbeispiel: Der Schüler Peter wird in seiner Klasse wiederholt beleidigt, ausgegrenzt und bedroht. Lehrkräfte reagieren zunächst nur auf einzelne Vorfälle, nicht auf die dahinterliegenden Ursachen.

Perspektive von Galtungs Gewaltendreeck: Die Grundlage

Nach Johan Galtung ist die beobachtbare Gewalt gegen Peter nur ein Teil des Problems (Galtung, 1990).

- **Direkte Gewalt:** Beleidigungen, Drohungen, Ausgrenzung
- **Strukturelle Gewalt:** fehlende Unterstützungsangebote, Überforderung der Lehrkräfte, kein klares Anti-Mobbing-System
- **Kulturelle Gewalt:** Verharmlosung („Das ist doch nur Spaß“), Schweigen der Klasse, Stigmatisierung Peters

Diese drei Gewaltebenen verstärken sich gegenseitig. Die direkte Gewalt gegen den Schüler Peter wird durch Strukturen ermöglicht und kulturell gerechtfertigt (Galtung, 1990; Galtung, 1996).

Verknüpfung mit Glasl: Wie Gewalt eskaliert

Glasls Modell erklärt, wie aus latenter Gewalt ein eskalierter Konflikt wird (Glasl, 2013).

Zu Beginn befindet sich der Konflikt zwischen Peter und seinen Mitschüler:innen auf den frühen Eskalationsstufen:

- **Stufe 1–2 (Verhärtung / Debatte):** Ablehnende Kommentare, Spannungen, kleine Wortgefechte

Da strukturelle Gewalt besteht (kein frühzeitiges Eingreifen), eskaliert der Konflikt weiter:

- **Stufe 3–5 (Taten statt Worte / Koalitionen / Gesichtsverlust):** Peter wird ignoriert, andere verbünden sich gegen ihn, Gerüchte entstehen. Nun wird die Identität des Schülers öffentlich abgewertet, was zur Eskalation beiträgt.

- **Stufe 6–7 (Drohungen / begrenzte Vernichtung):** Einschüchterungen, bewusste Schädigungen, der Preis für alle steigt.

Zentrale Verbindung: Die direkte Gewalt aus Galtungs Modell ist bei Glasl das sichtbare Ergebnis einer Eskalationsspirale, die durch strukturelle und kulturelle Gewalt begünstigt wird (Galtung, 1990; Glasl, 2013).

Verknüpfung mit Lederach: Gewalt transformieren statt nur stoppen

Während Glasl beschreibt, wie Konflikte eskalieren, zeigt John Paul Lederach, wie sie nachhaltig bearbeitet werden können. Lederach würde den Fall des Schülers Peter nicht nur als Regelverstoß betrachten, sondern als Beziehungs- und Identitätskonflikt (Lederach, 1997; Lederach, 2005).

Transformation auf mehreren Ebenen

- **Beziehungsebene:** Die Beziehungen in der Klasse sind gestört. Der ausgegrenzte Schüler Peter wird nicht als gleichwertiges Mitglied anerkannt (Lederach, 2005).
- **Bedürfnisebene:** Peter benötigt Sicherheit, Zugehörigkeit und Anerkennung. Andere Schüler:innen sichern ihre Identität durch Abgrenzung (Maslow, 1943; Rosenberg, 2003).
- **Strukturelle Ebene:** Die Schule muss Räume für Dialog, Mediation und Beteiligung schaffen (Lederach, 1997).
- **Kulturelle Ebene:** Eine Kultur des Hinsehens statt Wegschauens muss aufgebaut werden (Galtung, 1990).

Lederach ergänzt Galtung, indem er zeigt: Gewaltprävention bedeutet Beziehungsarbeit und Anerkennung von Identität (Lederach, 2005).

Erfolgreiche Prävention bedeutet, dass nicht nur Übergriffe gestoppt werden, sondern auch die Klassen- bzw. Schulkultur reflektiert und schulische Rahmenbedingungen verändert werden (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Zentrale Erkenntnis: Galtungs Gewaltendreieck macht deutlich, dass sichtbare Gewalt nie isoliert entsteht. Sie ist immer eingebettet in strukturelle Bedingungen und kulturelle Deutungsmuster. Wer Gewalt nur sanktioniert, bekämpft Symptome – und riskiert eine Eskalation von Gewalt, wie von Glasl beschrieben. Wer dagegen auf allen drei Ebenen ansetzt und Beziehungsarbeit nach Lederach leistet, schafft langfristige Gewaltprävention (Galtung, 1990; Glasl, 2013; Lederach, 2005).

6.3 Mobbing als Sonderform von Gewalt

Mobbing ist eine besondere Form von Gewalt, weil es sich nicht um einen einmaligen Übergriff handelt, sondern um systematische, wiederholte und gezielte Verletzungen einer Person über einen längeren Zeitraum. Dabei entsteht ein klares Machtungleichgewicht zwischen den Beteiligten: Die betroffene Person kann sich nicht ausreichend wehren oder entziehen. Gerade diese Kombination – Wiederholung, Dauer und Machtgefälle – unterscheidet Mobbing von gewöhnlichen Konflikten oder einzelnen Gewaltakten (Olweus, 1993; Glasl, 2013).

Mobbing gilt als Gewalt, auch wenn es oft ohne körperliche Übergriffe auskommt. Die Gewalt liegt vor allem in der psychischen und sozialen Dimension. Betroffene werden systematisch abgewertet, ausgegrenzt oder gedemütigt. Dies kann beispielsweise durch Worte, Gesten, Gerüchte oder digitale Angriffe geschehen. Die dauerhafte Verletzung der Würde und des Selbstwertgefühls erfüllt dabei klar den Gewaltbegriff (Galtung, 1990).

Mobbing umfasst typischerweise:

- **Psychische Gewalt**, etwa durch Beleidigungen, Lächerlichmachen oder Einschüchterung
- **Soziale Gewalt**, z. B. durch Ausgrenzung, Isolierung oder das Verbreiten von Gerüchten
- **Digitale Gewalt**, etwa bei Cybermobbing in Chats oder sozialen Medien

- In manchen Fällen auch **körperliche Gewalt**, die die anderen Formen ergänzt

Ein zentraler Unterschied zwischen Mobbing und „normalen“ Konflikten besteht darin, dass Konflikte grundsätzlich gegenseitig und prinzipiell lösbar sind. Beim Mobbing dagegen richtet sich das Verhalten einseitig gegen eine Person, die fortlaufend geschwächt wird. Während Konflikte zeitlich begrenzt sind und wechselnde Rollen haben können, bleibt beim Mobbing die Rollenverteilung stabil: Es gibt Täter:innen, Mitläufer:innen und Betroffene (Olweus, 1993).

6.3.1 Mobbing im Kontext von Gewaltmodellen

Als Sonderform von Gewalt lässt sich Mobbing gut mit erweiterten Gewaltverständnissen erklären:

- Im Sinne psychischer (direkter) Gewalt verletzt Mobbing die emotionale Integrität und Identität der betroffenen Person (Galtung, 1990).
- Mit Blick auf strukturelle und kulturelle Gewalt wird Mobbing oft durch schulische oder soziale Rahmenbedingungen begünstigt, etwa durch Wegschauen, unklare Regeln oder die Normalisierung von Ausgrenzung („Das ist doch nur Spaß“) (Galtung, 1990; Bourdieu, 1991).
- Mobbing kann als eskalierter Konflikt verstanden werden, bei dem frühzeitige Interventionen ausgeblieben sind und sich Gewalt verfestigt hat (Glasl, 2013).

Mobbing ist besonders gefährlich, weil es häufig über längere Zeit unsichtbar bleibt und sich schleichend entwickelt. Die langfristigen Folgen können gravierend sein: Angst, Schlafstörungen, Leistungsabfall, psychosomatische Beschwerden und in schweren Fällen Depressionen oder Selbstverletzung (Olweus, 1993). Da Mobbing meist im Beisein oder unter stillschweigender Duldung anderer geschieht, verstärkt sich das Gefühl von Ohnmacht und Isolation bei den Betroffenen (Reardon, 1988).

Mobbing ist eine Sonderform von Gewalt, indem es dauerhaft, systematisch und entwürdigend wirkt. Auch ohne körperliche Angriffe verletzt es die psychische Gesundheit, soziale Stellung und Identität der Betroffenen. Gerade im schulischen Kontext ist es deshalb entscheidend, Mobbing nicht als harmlosen Streit abzutun, sondern als ernsthafte Gewaltform, die aktive Prävention, frühes Eingreifen und eine klare Haltung der Gemeinschaft erfordert (Galtung, 1996; Lederach, 2005).

6.3.2 Beispiele für Mobbingprävention aus den „Friedenswochen“

Die „Friedenswochen“ sind ein seit 2007 bestehendes, UNESCO-prämiiertes Gewalt- und Mobbingpräventionsprojekt für Schüler:innen der 3. bis 13. Schulstufe. Ziel ist es, Gewalt – darunter ausdrücklich auch Mobbing – frühzeitig zu verhindern bzw. zu bearbeiten. Die Friedenswochen gelten heute als Vorzeigeprojekt der Gewalt- und Mobbingprävention in Österreich. Bis Ende 2025 erreichten sie über 24.500 Schüler:innen. Die hohe Beteiligung zeigt, dass präventive Friedens- und Mobbingarbeit im Schulbereich wirksam und notwendig ist (UNESCO, 1997).

Soziales Lernen und Stärkung der Klassengemeinschaft

Ein zentrales Element der „Friedenswochen“ ist die Etablierung und Stärkung eines positiven Klassenklimas, da Mobbing häufig dort entsteht, wo Unsicherheit, Ausgrenzung oder Konkurrenz vorherrschen. In interaktiven Workshops arbeiten Schüler:innen an Vertrauen, Kooperation und wertschätzender Kommunikation. Teambuilding-Übungen zeigen, wie wichtig Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung im Schulalltag sind.

Präventive Wirkung: Eine stabile Klassengemeinschaft reduziert Ausgrenzung und erschwert die Entstehung von Mobbing (Olweus, 1993).

Training von Konflikt- und Kommunikationskompetenzen

Im Rahmen der „Friedenswochen“ lernen Schüler:innen, Konflikte gewaltfrei, kooperativ, kreativ und respektvoll zu bearbeiten. Methoden aus der

Friedenspädagogik, Mediation und gewaltfreien Kommunikation helfen, Gefühle, Bedürfnisse und Grenzen auszudrücken, ohne zu verletzen und durch aktives Zuhören zu verstehen. Diese Kompetenzen sind entscheidend, um Mobbing frühzeitig zu erkennen und gemeinsam Gegenstrategien zu entwickeln.

Präventive Wirkung: Schüler:innen lernen, nicht mit Spott, Macht oder Schweigen zu reagieren, sondern Konflikte mutig und konstruktiv anzusprechen und systematisch zu bearbeiten (Rosenberg, 2003; Glasl, 2013).

Spezielle Mobbing-Module

Die „Friedenswochen“ bieten eigene Sondermodule zu Mobbing an. In diesen Einheiten wird thematisiert, was Mobbing ist und wie es sich von Konflikten unterscheidet, welche Rollen es gibt (Betroffene, Täter:innen, Mitläufer:innen), welche Auswirkungen Mobbing auf die psychische Gesundheit hat und v.a. wie man Mobbing präventiv begegnen kann. Schüler:innen reflektieren dabei ihr eigenes Verhalten und entwickeln Handlungsoptionen für Zivilcourage. Dabei erleben sie auch Selbstwirksamkeit und entwickeln Selbstbewusstsein und Empathie (Olweus, 1993).

Präventive Wirkung: Mobbing wird sichtbar gemacht und nicht verharmlost („Das ist doch nur Spaß“).

Arbeit mit Gefühlen, Grenzen und Bedürfnissen

Ein wesentliches Element der „Friedenswochen“ ist die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, persönlichen Grenzen und Bedürfnissen. Schüler:innen lernen, Warnsignale von Überforderung oder Ausgrenzung zu erkennen – sowohl bei sich selbst als auch bei anderen. Dadurch wird Empathie gefördert, ein zentraler Schutzfaktor gegen Mobbing (Maslow, 1943; Rosenberg, 2003).

Präventive Wirkung: Empathische Kompetenz senkt die Bereitschaft, andere zu demütigen oder wegzuschauen.

Einbindung der Lehrkräfte

Parallel zu den Schüler:innen-Workshops werden in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPH) systemische Kompetenztrainings für Lehrpersonen durchgeführt. Lehrkräfte lernen, Konflikte und Mobbingdynamiken frühzeitig wahrzunehmen und angemessen zu reagieren, aber auch präventive Maßnahmen regelmäßig in ihren Klassen (und idealerweise Schulen) umzusetzen. Auch die Relevanz der Beziehungsarbeit sowie der Einbindung aller Ebenen (persönlich, strukturell, kulturell) wird thematisiert. Dadurch kann Prävention langfristig im Schulalltag verankert werden (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Präventive Wirkung: Mobbing wird nicht individualisiert, sondern als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft verstanden.

Fazit: Mobbingprävention bei den „Friedenswochen“ bedeutet, nicht erst einzugreifen, wenn Gewalt sichtbar wird, sondern frühzeitig soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen zu stärken, die Mobbing gar nicht erst entstehen lassen (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

6.4 Genderbasierte Gewalt als Sonderform

Genderbasierte Gewalt bezeichnet Gewalt, die sich gegen Menschen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Geschlechtsidentität oder zugeschriebener Geschlechterrollen richtet. Sie gilt als Sonderform der Gewalt, weil sie nicht zufällig entsteht, sondern systematisch in gesellschaftlichen Machtverhältnissen verankert ist. Ihr Kern liegt in der Abwertung, Kontrolle oder Unterordnung bestimmter Geschlechter – insbesondere von Frauen und Mädchen, aber auch von trans, inter- und nichtbinären Personen sowie teilweise von Jungen und Männern, wenn sie von traditionellen Rollen abweichen (UNESCO, 2015; Galtung, 1996).

Genderbasierte Gewalt unterscheidet sich von anderen Gewaltformen durch zentrale Merkmale:

- **Strukturelle Verankerung:** Sie ist eng mit sozialen Normen, Rollenbildern und Ungleichheiten verbunden. Gesellschaftliche Vorstellungen davon, wie „Frauen“, „Männer“ oder andere Geschlechter zu sein haben, schaffen ein Umfeld, in dem Gewalt legitimiert, verharmlost oder unsichtbar gemacht wird (Bourdieu, 1991; Galtung, 1990).
- **Zielgerichtete Betroffenheit:** Die Gewalt richtet sich nicht gegen eine zufällige Person, sondern gegen Repräsentant:innen eines Geschlechts oder einer Geschlechtsidentität. Das Opfer wird angegriffen, weil es als Frau, Mädchen, trans-, inter- oder nichtbinär wahrgenommen wird (UNESCO, 2015).
- **Machtungleichgewicht:** Genderbasierte Gewalt entsteht aus ungleichen Machtverhältnissen. Täter:innen handeln aus dem Anspruch heraus, Macht auszuüben, zu kontrollieren oder Normen durchzusetzen (Galtung, 1996).
- **Normalisierung und Unsichtbarkeit:** Viele Formen von genderbasierter Gewalt werden gesellschaftlich verharmlost („Das war nur ein Witz“, „So sind Jungs halt“) oder den Betroffenen zugeschrieben. Dadurch bleibt die Gewalt oft lange unerkannt (Bourdieu, 1991).

Genderbasierte Gewalt umfasst verschiedene Ebenen, die eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig verstärken. Sie äußert sich nicht nur in offen sichtbaren Übergriffen, sondern wirkt häufig auch subtil und schleichend. Psychische Gewalt spielt dabei eine zentrale Rolle und zeigt sich etwa in Abwertung, Einschüchterung, sexistisch geprägter Sprache oder gezielter Bloßstellung. Solche Handlungen greifen das Selbstwertgefühl der Betroffenen an und schaffen ein Klima der Angst und Unsicherheit (Galtung, 1990).

Darüber hinaus tritt genderbasierte Gewalt in sozialer Form auf, etwa durch Ausgrenzung, Rufschädigung oder das Verbreiten sexueller Gerüchte. Diese Formen zielen darauf ab, Betroffene sozial zu isolieren, ihre

Glaubwürdigkeit zu untergraben und Macht- oder Abhängigkeitsverhältnisse zu festigen (UNESCO, 2015).

Körperliche Gewalt stellt eine weitere Ebene dar und umfasst direkte Übergriffe, Nötigung und Zwang. Sie ist oft die sichtbarste, jedoch nicht zwangsläufig die erste Erscheinungsform genderbasierter Gewalt (Galtung, 1996).

Hinzu kommt strukturelle Gewalt, die sich in ungleichen Chancen, mangelndem institutionellen Schutz oder fehlenden Ansprechstellen für Betroffene ausdrückt. Wenn gesellschaftliche, rechtliche oder organisatorische Rahmenbedingungen Gewalt begünstigen oder Betroffene alleinlassen, wird genderbasierte Gewalt stabilisiert und verlängert (Galtung, 1990).

In der digitalen Welt zeigt sie sich schließlich durch sexistische Beschimpfungen, Hassrede oder sexuelle Belästigung im Netz, die Betroffene rund um die Uhr erreichen und die Grenzen zwischen öffentlichem und privatem Raum auflösen (UNESCO, 2015).

Nicht jede geschlechtsspezifische Gewalt ist körperlich. Häufig beginnt sie mit scheinbar harmlosen Bemerkungen, subtilen Grenzverletzungen oder sozialen Abwertungen und entwickelt sich schrittweise weiter. Gerade diese schleichende Eskalation macht genderbasierte Gewalt besonders schwer erkennbar – und unterstreicht die Notwendigkeit, alle Ebenen gleichermaßen ernst zu nehmen und präventiv wie intervenierend zu adressieren (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

6.4.1 Beispiel aus dem schulischen Kontext

In einer Schule wird ein Mädchen regelmäßig im Unterricht unterbrochen, sexualisiert kommentiert und auf ihr Aussehen reduziert. Wenn sie sich wehrt, heißt es, sie sei „zu empfindlich“. Gleichzeitig wird ein Schüler verspottet, weil er „nicht männlich genug“ sei. In beiden Fällen richtet sich die Gewalt gegen die abweichende oder untergeordnete Geschlechterrolle (UNESCO, 2015; Bourdieu, 1991).

Hier zeigt sich genderbasierte Gewalt:

- Kulturell – durch sexistische Sprüche und Rollenklischees (Galtung, 1990),
 - Strukturell – durch fehlende klare Regeln und Interventionen (Galtung, 1996),
 - Direkt – durch verbale Demütigung.
- Die Gewalt wirkt identitätsbezogen: Sie greift den Selbstwert an und signalisiert den Betroffenen, dass sie „nicht dazugehören“ (Honneth, 1992).

6.4.2 Bedeutung für Prävention

Im Unterschied zu gewöhnlichen Konflikten ist genderbasierte Gewalt nicht symmetrisch. Es geht nicht um unterschiedliche Meinungen, sondern um systematische Abwertung. Die Betroffenen tragen nicht gleichermaßen zur Entstehung bei und eine „Schuldverteilung“ greift zu kurz. Deshalb reichen klassische Konfliktlösungsstrategien allein oft nicht aus (Galtung, 1996). Genderbasierte Gewalt erfordert spezifische Prävention, die über individuelles Verhalten hinausgeht:

- Sensibilisierung für Rollenbilder und Sprache
- klare schulische Schutzkonzepte und Meldewege
- Stärkung von Betroffenen und Zivilcourage
- Thematisierung von Macht, Respekt und Vielfalt (Reardon, 1988; UNESCO, 2015)

Prävention setzt dort an, wo Gewalt entsteht: in Normen, Strukturen und Beziehungen (Bourdieu, 1991; Galtung, 1990).

Fazit: Genderbasierte Gewalt ist eine Sonderform der Gewalt, weil sie systematisch aus geschlechtsspezifischen Machtverhältnissen hervorgeht, Identität angreift und gesellschaftlich oft legitimiert oder verharmlost wird. Sie zu erkennen bedeutet, Gewalt nicht nur als individuelles Fehlverhalten, sondern als soziales Problem zu begreifen (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

6.5 Gewalt in den Medien

Gewalt in den Medien ist ein viel diskutiertes Thema, da Medien einen festen Bestandteil des Alltags von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen darstellen – und praktisch rund um die Uhr greifbar sind. Filme, Serien, Computerspiele, soziale Netzwerke und Onlineplattformen vermitteln Bilder, Geschichten und Kommunikationsformen, in denen Gewalt häufig präsent ist. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie mediale Gewaltdarstellungen wirken, welche neuen Gewaltformen durch digitale Medien entstehen und wie Menschen befähigt werden können, verantwortungsvoll damit umzugehen (Kunczik & Zipfel, 2006).

6.5.1 Erkenntnisse aus Medienwirkungsforschung

Die Medienwirkungsforschung untersucht, wie Medieninhalte auf Denken, Fühlen und Verhalten von Menschen wirken. In Bezug auf Gewalt gehen Forscher:innen davon aus, dass Mediengewalt nicht automatisch zu gewalttätigem Verhalten führt, jedoch unter bestimmten Bedingungen Einfluss nehmen kann (Kunczik & Zipfel, 2006).

Frühere Ansätze nahmen an, Medien würden direkte und starke Wirkungen haben. Heute gilt ein differenzierteres Verständnis: Medienwirkung hängt von vielen Faktoren ab, etwa vom Alter, von persönlichen Erfahrungen, vom sozialen Umfeld und von der Art der Nutzung. Gewalt in Medien kann beispielsweise zu Gewöhnungseffekten führen, wenn Gewalt häufig und ohne Konsequenzen dargestellt wird. Ebenso können Angst, Stress oder verzerrte Vorstellungen von Konfliktlösung entstehen, wenn Gewalt als legitimes Mittel erscheint (Anderson et al., 2010).

Gleichzeitig zeigt die Medienwirkungsforschung, dass Medien auch positive Effekte haben können, etwa wenn Gewalt kritisch dargestellt oder reflektiert wird. Entscheidend ist daher nicht nur, ob Gewalt gezeigt wird, sondern wie sie dargestellt, eingeordnet und verarbeitet wird (Kunczik & Zipfel, 2006).

6.5.2 Digitale Gewaltformen

Mit der Digitalisierung haben sich neue, spezifische Formen von Gewalt entwickelt, die unter dem Begriff digitale Gewalt zusammengefasst werden. Diese Gewaltform findet über digitale Medien und Kommunikationsräume statt und betrifft besonders häufig Kinder und Jugendliche (UNESCO, 2015).

Zu den bekanntesten digitalen Gewaltformen zählt Cybermobbing, also wiederholte Beleidigungen, Bloßstellungen oder Ausgrenzung über soziale Netzwerke oder Messenger-Dienste. Hinzu kommen Hassrede (Hate Speech), Bedrohungen, sexualisierte bzw. sexuelle Belästigung oder das unerlaubte Verbreiten von Bildern und Videos (sogenannte Deepfakes haben diese Problematik noch verstärkt). Digitale Gewalt ist besonders belastend, weil sie jederzeit und überall stattfinden kann, ein großes Publikum erreicht und Inhalte nur schwer kontrollierbar sind (Livingstone et al., 2019). Ein weiteres Merkmal digitaler Gewalt ist die Entgrenzung von Verantwortung. Täter:innen fühlen sich durch Anonymität oder Distanz weniger verantwortlich für ihre Handlungen – das Internet wird hierbei häufig als rechtsfreier Raum missverstanden. Für Betroffene kann dies zu Ohnmachtsgefühlen, Angst und langfristigen dramatischen psychischen Belastungen führen (Hasebrink et al., 2017).

6.5.3 Förderung von Medienkompetenz

Angesichts der vielfältigen Formen medialer Gewalt ist die Förderung von Medienkompetenz eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe. Medienkompetenz bedeutet mehr als die technische Fähigkeit, Medien zu bedienen. Sie umfasst das kritische Verstehen von Inhalten, die Reflexion eigener Mediennutzung sowie einen verantwortungsvollen und respektvollen Umgang mit digitalen Kommunikationsräumen (Baacke, 1999).

Ein wichtiger Aspekt der Medienkompetenz ist die Fähigkeit, Gewalt in Medien zu erkennen, einzuordnen und zu hinterfragen. Jugendliche sollen

lernen, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, emotionale Wirkungen wahrzunehmen und problematische Inhalte nicht unreflektiert zu übernehmen. Ebenso wichtig ist es, Strategien gegen digitale Gewalt zu kennen, etwa Unterstützung zu suchen, Beweise zu sichern oder respektvolle Kommunikation einzuüben (UNESCO, 2015).

Schulen, Familien und außerschulische Bildungsangebote spielen dabei eine zentrale Rolle. Durch Aufklärung, Gesprächsräume und klare Regeln kann Medienkompetenz gestärkt und Gewalt präventiv entgegengewirkt werden. Medienbildung trägt somit wesentlich dazu bei, einen verantwortungsvollen und gewaltbewussten Umgang mit Medien zu fördern (Reardon, 1988).

6.5.4 Modul „Cybermobbing – Hate Speech – Fake News“ bei den „Friedenswochen“

Der Workshop richtet sich an Jugendliche ab 12 Jahren und verfolgt das Ziel, digitale Gewaltformen verständlich zu machen, Medienkompetenz zu stärken und konkrete Handlungsstrategien zu vermitteln. In einem interaktiven, dialogorientierten Format setzen sich die Teilnehmenden zunächst mit ihrer eigenen digitalen Lebensrealität auseinander und lernen, Unterschiede zwischen Konflikten, Cybermobbing und Hate Speech zu erkennen. Anhand realistischer Beispiele, Gruppenarbeiten und Reflexionsphasen werden Dynamiken digitaler Gewalt sichtbar gemacht, insbesondere die Rolle von Sprache, Gruppendruck und Algorithmen (Kunczik & Zipfel, 2006; Livingstone et al., 2019). Ein Schwerpunkt liegt auch auf dem Erkennen und kritischen Hinterfragen von Fake News, wobei typische Manipulationsmechanismen analysiert und einfache Prüfkriterien für Informationen vermittelt werden (UNESCO, 2015).

Im zweiten Teil erweitert der Workshop die Perspektive hin zu digitalen Räumen als Friedensräume. Die Teilnehmenden verbinden Themen wie Cybermobbing, Hassrede und Desinformation mit friedenspädagogischen Werten wie Empathie, Menschenwürde, Zivilcourage, Gewaltfreiheit und

Verantwortung im Umgang mit Fakten. Gemeinsam entwickeln sie konkrete friedensfördernde Kompetenzen und formulieren einen gemeinsamen Kodex für einen respektvollen Umgang im digitalen Raum. Abschließend halten die Jugendlichen persönliche Handlungsversprechen fest, die sie künftig online umsetzen wollen. Dadurch wird deutlich, dass digitales Verhalten gestaltbar ist und jede einzelne Person Verantwortung für ein sicheres, respektvolles und solidarisches Miteinander im Netz trägt (Reardon, 1988; UNESCO, 2015).

Fazit: Gewalt in den Medien ist ein komplexes Phänomen, das nicht isoliert betrachtet werden kann. Digitale Medien haben neue Gewaltformen hervorgebracht, die besondere Herausforderungen darstellen. Eine gezielte Förderung von Medienkompetenz ist daher entscheidend, um Menschen zu stärken, Medien kritisch zu nutzen und Gewalt frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden – aber auch, neue Medien selbstwirksam als Friedensräume zu nutzen (Baacke, 1999; Reardon, 1988).

6.6 Möglichkeiten von Friedenspädagogik bei Extremismus, Radikalisierung, Integration und Inklusion

Extremistische Ideologien und Radikalisierungsprozesse stellen eine wachsende Herausforderung dar. Sie gefährden den gesellschaftlichen Zusammenhalt, die demokratische Grundordnung und das friedliche Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften. Gleichzeitig gewinnen Begriffe wie Integration und Inklusion zunehmend an Bedeutung, da sie Schlüsselrollen für soziale Teilhabe, Anerkennung und Chancengleichheit spielen. Friedenspädagogik bietet in diesem Spannungsfeld wichtige Ansätze zur Prävention, indem sie Konfliktkompetenz, kritisches Denken und demokratische Haltungen fördert (Reardon, 1988; UNESCO, 2015).

6.6.1 Extremismus und Radikalisierung: Begriffsbestimmung und Ursachen

Extremismus bezeichnet politische, religiöse oder ideologische Haltungen, die grundlegende Werte einer demokratischen Gesellschaft ablehnen oder bekämpfen. Dazu gehören beispielsweise die Ablehnung der Menschenwürde, des Rechtsstaats und der Gleichheit aller Menschen (Arendt, 1958). Radikalisierung ist hingegen als Prozess zu verstehen, in dem Individuen oder Gruppen schrittweise extremistische Denk- und Handlungsmuster übernehmen. Radikalisierung verläuft selten linear und ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels mehrerer Faktoren, darunter soziale Ausgrenzung und Diskriminierung, persönliche Krisen oder Identitätskonflikte, fehlende Anerkennung und Perspektivlosigkeit sowie einfache Weltbilder und vermeintliche „Sinnangebote“ extremistischer Akteur:innen (Erikson, 1968; Honneth, 1992).

Radikalisierung ist somit nicht allein ein Sicherheitsproblem, sondern auch ein soziales, pädagogisches und gesellschaftliches Thema (Reardon, 1988).

6.6.2 Integration und Inklusion als gesellschaftliche Gegenpole

Integration beschreibt den Prozess der Eingliederung von Individuen oder Gruppen in bestehende gesellschaftliche Strukturen. Dabei steht oft die Anpassung an soziale, kulturelle und rechtliche Normen im Vordergrund (UNESCO, 2015).

Inklusion geht über Integration hinaus. Sie zielt darauf ab, gesellschaftliche Strukturen so zu gestalten, dass alle Menschen – unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht, Beeinträchtigung oder sozialem Status – gleichberechtigt teilhaben können. Inklusion bedeutet nicht Anpassung an ein bestehendes System, sondern die Veränderung des Systems selbst (UNESCO, 2017).

Exklusion, fehlende Teilhabe und soziale Marginalisierung begünstigen hingegen Radikalisierungsprozesse. Wer sich dauerhaft ausgeschlossen fühlt, ist empfänglicher für Ideologien, die einfache Erklärungen, klare Feindbilder und ein Gefühl von Zugehörigkeit bieten (Honneth, 1992; Erikson, 1968).

6.6.3 Friedenspädagogik stärkt (junge) Menschen

Friedenspädagogik zielt auf die Förderung einer friedlichen, gerechten und solidarischen Gesellschaft ab. Sie verbindet Bildungsarbeit mit gesellschaftlicher Verantwortung und verfolgt unter anderem Ziele wie etwa die Förderung von Menschenrechten und demokratischen Werten, die Stärkung von Empathie, Dialog- und Konfliktfähigkeit, den Abbau von Vorurteilen und Feindbildern sowie die Ermutigung zu aktiver, verantwortungsvoller Teilhabe. Dabei orientiert sich Friedenspädagogik an einem erweiterten Friedensbegriff, der nicht nur die Abwesenheit von Gewalt, sondern auch soziale Gerechtigkeit, Anerkennung und strukturelle Gewaltfreiheit umfasst (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

Friedenspädagogik setzt frühzeitig an und versteht Prävention als langfristigen Bildungsprozess. Zentral sind dabei folgende Handlungsebenen:

■ Stärkung von Urteilskraft und kritischem Denken

Durch politische Bildung und Medienkompetenz lernen junge Menschen, Informationen kritisch zu hinterfragen, Manipulation zu erkennen und extremistische Narrative zu dekonstruieren (Baacke, 1999).

■ Förderung von Konflikt- und Dialogkompetenz

Konstruktiver Umgang mit Konflikten reduziert das Bedürfnis nach radikalen Lösungen. Friedenspädagogik vermittelt gewaltfreie Kommunikationsformen und Perspektivwechsel (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

■ Identitätsarbeit und Anerkennung

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität stärkt Selbstwertgefühl und Resilienz. Anerkennung kultureller und individueller Vielfalt

wirkt präventiv gegen Ausgrenzungserfahrungen (Erikson, 1968; Honneth, 1992).

■ Partizipation und Empowerment

Wer demokratische Mitbestimmung erlebt und eigene Wirksamkeit erfährt, entwickelt weniger Anfälligkeit für autoritäre oder extremistische Ideologien (Reardon, 1988).

Besonders wirksam sind niedrigschwellige, partizipative und lebensweltnahe Formate, die Dialog und Begegnung ermöglichen. Dabei spielt auch die Qualifizierung von Pädagog:innen und Multiplikator:innen eine zentrale Rolle (Lederach, 2005).

Vor dem Hintergrund zunehmender Unsicherheit stellt sich die Frage, wie junge Menschen befähigt werden können, mit komplexen Herausforderungen umzugehen und zugleich aktiv an gesellschaftlichen Zukunftsprozessen mitzuwirken. Zentrale Kompetenzen eines zukunftsorientierten Mindsets sind dabei Kreativität, Resilienz, Selbstwirksamkeitserleben und lösungsorientiertes Denken. Schule, Elternhaus und gesellschaftliche Institutionen tragen gemeinsam Verantwortung dafür, diese Kompetenzen systematisch zu fördern und dadurch die aktive Gestaltungsfähigkeit junger Menschen nachhaltig zu stärken (UNESCO, 2015).

Friedenspädagogische Angebote fokussieren dabei nicht ausschließlich auf die Analyse gesellschaftlicher Konfliktlagen, sondern zielen ebenso auf die Förderung von Ressourcen, die Zusammenhalt, Stabilität und Zukunftsorientierung ermöglichen – Ziel ist es, junge Menschen zu stärken und damit weniger anfällig für Extremismus oder Radikalisierung zu machen. Pädagog:innen kommt dabei eine zentrale Rolle zu: Sie begleiten Kinder und Jugendliche in Entwicklungsprozessen, die auf den Aufbau innerer Stabilität, empathischer Fähigkeiten und verantwortlichen Handelns ausgerichtet sind. Durch eine reflektierte professionelle Haltung, verlässliche Beziehungsarbeit und eine am Subjekt orientierte Bildungsarbeit können

sie Orientierungs- und Handlungssicherheit vermitteln. All dies wird sehr erfolgreich auch in den friedenspädagogischen Angeboten am ACP geübt, gelehrt und vermittelt.

Friedenspädagogik stellt keinen kurzfristig wirksamen Lösungsansatz dar, sondern entfaltet ihre Wirkung in langfristigen, nachhaltigen Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Ihre erfolgreiche Umsetzung ist an zentrale strukturelle Voraussetzungen gebunden. Dazu zählen insbesondere politische Unterstützung, eine ausreichende materielle und personelle Ressourcenausstattung, eine dauerhafte institutionelle Verankerung sowie eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Bildungs-, Sozial- und gesellschaftspolitischen Akteur:innen (Reardon, 1988).

Gleichzeitig sind der Friedenspädagogik klare Grenzen gesetzt. Bildungs- und Erziehungsarbeit kann strukturelle Ungleichheiten, soziale Benachteiligung und gesellschaftliche Machtasymmetrien nicht eigenständig überwinden. Ihre Wirksamkeit bleibt daher begrenzt, wenn sie nicht durch flankierende sozial-, bildungs- und gesellschaftspolitische Maßnahmen ergänzt wird. Friedenspädagogik ist somit als integraler Bestandteil eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses zu verstehen, der über den Bildungsbereich hinausreicht und auf strukturelle Veränderungen abzielt (Galtung, 1996).

Fazit: Extremismus und Radikalisierung entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind eng mit Fragen von Ausgrenzung, Identität und gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft. Inklusion und Integration stellen wichtige Schutzfaktoren dar, sofern sie ernsthaft und nachhaltig umgesetzt werden. Friedenspädagogik bietet hier einen zentralen präventiven Ansatz, indem sie Menschen befähigt, Konflikte gewaltfrei zu lösen, Vielfalt anzuerkennen und Verantwortung für eine demokratische Gesellschaft zu übernehmen. Damit leistet sie einen unverzichtbaren Beitrag zur Stärkung des sozialen Friedens (Reardon, 1988; UNESCO, 2015).

KAPITEL VII: Kommunikation als Konfliktlösungsmodell

7.1 Schlüsselkompetenz Gewaltfreie Kommunikation – Verständigung statt Verletzung

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) wurde vom US-amerikanischen Psychologen Marshall B. Rosenberg entwickelt. Sie ist ein Kommunikations- und Haltungskonzept, das Menschen dabei unterstützt, Konflikte konstruktiv zu lösen, ohne Schuldzuweisungen, Drohungen oder Abwertungen. Rosenberg verstand „Gewalt“ dabei nicht nur als körperliche Gewalt, sondern auch als sprachliche und emotionale Formen, die andere verletzen oder entmenslichen. Ziel der GFK ist es, Verbindung zwischen Menschen herzustellen, indem Gefühle und Bedürfnisse ehrlich ausgedrückt und respektvoll gehört werden (Rosenberg, 2003).

Im Zentrum der Gewaltfreien Kommunikation steht die Annahme, dass alle Menschen dieselben grundlegenden Bedürfnisse haben, etwa nach Sicherheit, Anerkennung, Autonomie oder Zugehörigkeit. Konflikte entstehen nicht wegen der Bedürfnisse selbst, sondern wegen der Strategien, mit denen Menschen versuchen, diese Bedürfnisse zu erfüllen. Werden Bedürfnisse nicht erkannt oder missachtet, zeigen sich Frustration, Ärger oder Rückzug – oft in kommunikativer Form ausgedrückt, die weitere Konflikte erzeugt (Rosenberg, 2003).

Die GFK setzt genau hier an. Sie hilft, hinter Vorwürfen und Angriffen die eigentlichen Anliegen sichtbar zu machen und so eine Grundlage für gegenseitiges Verständnis zu schaffen (Rosenberg, 2003).

7.1.1 Die vier Schritte der Gewaltfreien Kommunikation

Marshall B. Rosenberg beschreibt die Gewaltfreie Kommunikation als einen Prozess mit vier aufeinander bezogenen Schritten, die sowohl beim Sprechen als auch beim Zuhören angewendet werden (Rosenberg, 2003).

Der erste Schritt ist die **Beobachtung**. Ziel ist eine möglichst objektive Beschreibung einer Situation, ohne Bewertung oder Interpretation. Statt etwa zu sagen „Du bist immer respektlos“, wird konkret benannt, was beobachtet wurde, zum Beispiel: „Du hast mich dreimal unterbrochen, während ich gesprochen habe.“ Diese Trennung von Beobachtung und Bewertung reduziert Abwehrreaktionen und eröffnet Gesprächsräume (Rosenberg, 2003).

Der zweite Schritt betrifft die Gefühle. In der GFK wird bewusst zwischen echten Gefühlen und gedanklichen Bewertungen unterschieden. Gefühle wie Ärger, Traurigkeit oder Unsicherheit werden offen benannt, ohne dem Gegenüber die Schuld dafür zu geben. Dadurch übernimmt die sprechende Person Verantwortung für das eigene Erleben (Rosenberg, 2003).

Im dritten Schritt werden die **Bedürfnisse** hinter den Gefühlen angesprochen. Bedürfnisse sind universell und erklären, warum bestimmte Situationen emotional berühren. Wer ein Gefühl äußert, benennt zugleich das dahinterliegende Bedürfnis, etwa nach Respekt, Klarheit oder Zugehörigkeit. Dieser Schritt ist zentral, da er die Konfliktebene von Schuldzuweisung auf menschliche Grundanliegen verlagert (Rosenberg, 2003).

Der vierte Schritt ist die **Bitte**. Sie formuliert klar und konkret, was gebraucht wird, um das benannte Bedürfnis zu erfüllen. Wichtig ist, dass Bitten freiwillig sind und nicht als Forderungen auftreten. Eine Bitte lädt zur Kooperation statt Konfrontation ein (Rosenberg, 2003).

Zusammengefasst folgt die Gewaltfreie Kommunikation der inneren Logik: **Was ist passiert? – Wie fühle ich mich? – Was brauche ich? – Worum bitte ich?**

7.1.2 Das Giraffen- und Wolfsmodell

Um die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation anschaulich zu machen, verwendete Rosenberg das Giraffen- und Wolfsmodell (Rosenberg, 2003).

Der **Wolf** symbolisiert eine Form der Kommunikation, die auf Bewertung, Schuldzuweisung und Macht basiert. Wolfssprache ist oft geprägt von Aussagen wie „Du bist schuld“, „Man muss doch“ oder „Das ist einfach falsch“. Sie entsteht meist aus Stress oder Ohnmacht und führt häufig zu Gegenwehr, Rückzug oder Eskalation. Obwohl der Wolf nichts „Böses“ will, wirkt seine Sprache verletzend (Rosenberg, 2003).

Die **Giraffe** steht für die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation. Sie hat – symbolisch – das größte Herz aller Landtiere und einen langen Hals, der es ihr ermöglicht, den Überblick zu bewahren und Dinge aus einer erweiterten Perspektive wahrzunehmen. Giraffensprache bedeutet, empathisch zuzuhören, Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und ehrlich auszudrücken, ohne andere anzugreifen. Die Giraffe sucht empathische Verbindung (Rosenberg, 2003).

Wichtig ist dabei: In der GFK geht es nicht darum, den Wolf zu unterdrücken, sondern ihn zu übersetzen. Hinter der Wolfssprache stecken meist unerfüllte Bedürfnisse, die mithilfe der Giraffensprache verständlich gemacht werden können (Rosenberg, 2003).

7.1.3 Anwendung und Bedeutung der GFK im Alltag und in Konflikten

In Konfliktsituationen ermöglicht die Gewaltfreie Kommunikation einen Perspektivwechsel. Statt sich auf Schuld oder Fehler zu konzentrieren, wird die Frage gestellt, was beide Seiten brauchen, um wieder in Verbindung zu kommen. Besonders in Schulen, Familien oder Teams unterstützt die GFK einen respektvollen Umgang mit Emotionen und Unterschieden (Rosenberg, 2003).

Auch beim Zuhören spielt die GFK eine zentrale Rolle. Empathisches Zuhören bedeutet nicht Zustimmung, sondern das ernsthafte Bemühen, die Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers zu verstehen. Dadurch können Spannungen abgebaut werden, selbst wenn keine sofortige Lösung möglich ist (Rosenberg, 2003).

Das sogenannte aktive Zuhören ist ein zentrales Element der Gewaltfreien Kommunikation. Es bedeutet, dem Gegenüber mit voller Aufmerksamkeit zu begegnen, ohne zu unterbrechen, zu bewerten oder sofort eigene Lösungen anzubieten. Stattdessen geht es darum, das Gesagte – und auch das unausgesprochene Erleben dahinter – empathisch aufzunehmen und durch Nachfragen oder Spiegeln zu überprüfen, ob man wirklich verstanden hat. Diese Form des Zuhörens schafft einen sicheren Raum, in dem sich Menschen ernst genommen und respektiert fühlen. Zugleich verhindert sie Missverständnisse, die Konflikte weiter verschärfen könnten (Rosenberg, 2003).

In der GFK hat aktives Zuhören eine besondere Bedeutung, weil es den Fokus auf Gefühle und Bedürfnisse lenkt. Durch empathisches Zuhören können wir hinter Vorwürfe, Kritik oder Rückzug schauen und erkennen, was dem anderen wirklich wichtig ist. Das fördert Verbindung, reduziert Eskalationen und ermöglicht Lösungen, die die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigen. Aktives Zuhören ist damit nicht nur eine Kommunikationstechnik, sondern eine Haltung von Offenheit, Wertschätzung und Mitgefühl (Rosenberg, 2003).

Die Gewaltfreie Kommunikation ist mehr als eine Technik – sie ist eine innere Haltung. Sie fördert Selbstverantwortung, Empathie und Kooperation und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Konfliktprävention. In einer Gesellschaft, in der Kommunikation oft von Polarisierung und Bewertungen geprägt ist, bietet sie einen Weg, menschliche Würde und gegenseitigen Respekt in den Mittelpunkt zu stellen (Rosenberg, 2003).

Fazit: Gewaltfreie Kommunikation bedeutet, klar und ehrlich zu sprechen, ohne zu verletzen, und zuzuhören, ohne zu verurteilen – mit dem Ziel, menschliche Bedürfnisse sichtbar zu machen und empathische Verbindungen zu ermöglichen (Rosenberg, 2003).

7.1.4 Gewaltfreie Kommunikation im Zusammenspiel mit Glasl, Galtung und Lederach – Ein integriertes Schulbeispiel

In einer 7. Klasse wird die Schülerin Mia regelmäßig von Mitschüler:innen provoziert und ausgegrenzt. Es kommt zu spöttischen Kommentaren, Augenrollen und schließlich zu Beleidigungen im Klassenchat. Mia reagiert zunehmend gereizt, zieht sich zurück und meldet sich kaum noch im Unterricht.

■ Verbindung zur Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg): Was passiert kommunikativ?

Viele Mitschüler:innen sprechen in Wolfsprache: „Mia ist so empfindlich.“ „Man wird ja wohl noch Spaß machen dürfen.“ Diese Sprache enthält Bewertungen, Abwertungen und Schuldzuweisungen. Mias Reaktionen sind ebenfalls zunehmend von Wolfsprache geprägt, etwa durch schnippische Antworten oder Rückzug. Die Verbindung zwischen den Beteiligten bricht ab (Rosenberg, 2003).

GFK als Intervention: Eine Lehrkraft greift ein und moderiert ein Gespräch auf Basis der vier Schritte der GFK:

- **Beobachtung:** „Im Klassenchat wurden wiederholt abwertende Kommentare über Mia geschrieben.“
- **Gefühle:** „Mia fühlt sich dabei verletzt und unsicher.“
Bedürfnisse: „Hier geht es um das Bedürfnis nach Respekt und Zugehörigkeit.“
- **Bitte:** „Ich bitte euch, Feedback künftig direkt und respektvoll zu äußern.“

Durch diese Giraffensprache wird der Fokus von Schuld auf Bedürfnisse und Verantwortung gelenkt (Rosenberg, 2003).

■ **Verbindung zu Glasl:** GFK als Eskalationsbremse

Der Konflikt befindet sich etwa auf Stufe 3:

- **Taten statt Worte:** Ausgrenzung von Mia, abwertende Chat-Kommentare gegen sie
- **Koalitionen:** Andere lachen über Mia mit oder schweigen zu den Angriffen auf das Mädchen

Ohne Intervention droht eine weitere Eskalation bis hin zu Gesichtsverlust oder Drohungen (Glasl, 2013).

Die zentrale Verbindung zwischen GFK und Glasls Modell liegt in ihrer besonderen Wirksamkeit in den Eskalationsstufen 1 bis 3. In diesen Phasen sind die Konfliktparteien noch grundsätzlich dialogfähig und bereit zur Selbstreflexion. Die GFK stärkt genau diese Fähigkeit, indem sie den Fokus von Schuldzuweisungen hin zu Verständnis, Empathie und gemeinsamen Lösungen lenkt. Durch bewusstes Wahrnehmen, Benennen und Regulieren von Gefühlen ermöglicht die GFK, emotionale Spannungen frühzeitig aufzufangen.

Mia: „*Ich fühle mich durch die abwertenden Aussagen verletzt.*“

Gleichzeitig fördert sie eine offene und respektvolle Gesprächsbasis, auf der Bedürfnisse und Anliegen wieder in Worte gefasst werden können, ohne neue Angriffe oder Abwehr zu provozieren.

Mia: „*Ich wünsche mir, dass ihr mir respektvoll begegnet. Ich werde mich ebenfalls bemühen. Es wäre mir wichtig, wieder in der Klasse integriert zu sein.*“ (Bedürfnis nach Respekt und Zugehörigkeit.)

So kann die GFK helfen, verhärtete Fronten gar nicht erst entstehen zu lassen und den Konflikt konstruktiv zu bearbeiten, bevor er in zerstörerische Dynamiken übergeht (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

■ **Verbindung zu Galtung:** GFK gegen alle drei Formen von Gewalt

Im Sinne von Galtungs Gewaltbegriff lässt sich Gewaltfreie Kommunikation auf mehreren Ebenen für gewisse „Gewalttaten“ wirksam einsetzen (Galtung, 1990):

Direkte Gewalt, etwa Beleidigungen, Beschimpfungen oder Ausgrenzung, kann durch GFK unterbrochen werden, indem verletzendes Verhalten klar benannt und durch eine respektvolle, wertschätzende Sprache ersetzt wird (Rosenberg, 2003).

Struktureller Gewalt wie fehlenden Gesprächsräumen oder unklaren Regeln für Kommunikation begegnet GFK, indem sie verbindlich in Strukturen wie einen Klassenrat, Mediation oder Gesprächsregeln integriert wird (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

Auch kulturelle Gewalt – etwa durch Aussagen wie „Das ist doch normal“ oder „Das ist nur Spaß“ – wird durch GFK sichtbar gemacht, indem solche Deutungsmuster hinterfragt und ihre Wirkung auf Betroffene bewusst gemacht werden (Galtung, 1990; Bourdieu, 1991).

Zentral ist dabei: GFK wirkt nicht nur gegen einzelne Formen direkter Gewalt, sondern kann bei regelmäßiger Anwendung langfristig Sprache, Haltungen und Umgangsnormen positiv verändern. Genau darin erfüllt sie Galtungs Anspruch an nachhaltige Gewaltprävention (Galtung, 1996).

■ **Verbindung zu Lederach:** GFK als Werkzeug der Konflikttransformation

Lederach würde diesen Konflikt zwischen Mia und der Klasse nicht nur als Regelproblem sehen, sondern als Beziehungs- und Identitätskonflikt: Mia erlebt eine Bedrohung ihrer Identität und Zugehörigkeit. Andere Schüler:innen wiederum sichern ihre Position durch Abwertung (Lederach, 2005).

Die Gewaltfreie Kommunikation unterstützt genau das, was John Paul Lederach für nachhaltige Konfliktbearbeitung fordert: Statt auf reine Disziplinierung zu setzen, legt sie den Schwerpunkt auf Beziehungsarbeit und schafft Räume für Dialog und gegenseitiges Verständnis. Durch die bewusste Anerkennung von Bedürfnissen und Identitäten aller Beteiligten wird Würde gewahrt und Vertrauen aufgebaut (Lederach, 1997; Rosenberg, 2003). Auf diese Weise trägt GFK nicht nur zur Lösung einzelner Konflikte bei, sondern fördert eine langfristige Veränderung der Konfliktkultur hin zu mehr Verantwortung, Respekt und Kooperation (Lederach, 2005).

Durch regelmäßige GFK-basierte Klassengespräche beispielsweise verändert sich das Klima. Mia wird wieder einbezogen (Bedürfniserfüllung), Mitschüler:innen übernehmen Verantwortung, und die Klasse lernt, Konflikte konstruktiv anzusprechen (Rosenberg, 2003).

Zentrale Kernaussage: Gewaltfreie Kommunikation ist ein praktisches Werkzeug, das helfen kann, Eskalation (Glasl) zu verhindern, Gewalt auf allen Ebenen (Galtung) abzubauen und Konflikte durch Beziehungsarbeit nachhaltig zu transformieren (Lederach) (Glasl, 2013; Galtung, 1996; Lederach, 2005).

7.2 Das Konfliktlösungsmodell „Friedenstreppe“: Schritt für Schritt vom Streit zur Verständigung

Die Friedenstreppe ist ein leicht verständliches und praxisnahes Modell zur Konfliktlösung, das besonders in der Friedenspädagogik und der sozialen Arbeit, aber auch immer häufiger in Schulen verwendet wird. Sie stellt Konfliktlösung leicht verständlich als schrittweisen Prozess dar: Jede Stufe baut auf der vorherigen auf und führt von Eskalation zu Verständigung und Kooperation (Reardon, 1988). Zentral ist die Idee, dass Konflikte nicht übersprungen, sondern bewusst durchlaufen werden müssen, um nachhaltigen Frieden zu erreichen (Lederach, 2005).

Die Friedenstreppe beschreibt Konfliktlösung als einen geordneten, schrittweisen Prozess. Jeder Schritt hilft allen involvierten Konfliktparteien, Abstand zur Eskalation zu gewinnen und wieder in einen respektvollen Dialog zu kommen. Die Logik der Friedenstreppe folgt im Grunde der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg, da beide auf Klarheit, Gefühle, Bedürfnisse und freiwillige Vereinbarungen setzen (Rosenberg, 2003).

■ Vorstufe: Stopp – Abstand gewinnen

Am Beginn eines Konflikts stehen oft starke Emotionen wie Wut, Angst oder Verletzung. Die Vorstufe der Friedenstreppe besteht deshalb darin, die Eskalation zu stoppen. Die Konfliktparteien nehmen bewusst Abstand voneinander, um sich zu beruhigen und impulsives Verhalten zu vermeiden (Glasl, 2013).

In der Schule kann dies bedeuten, dass ein Streit zunächst unterbrochen wird, etwa durch räumliche Trennung, ein Auseinandergehen oder eine kurze Pause. Ziel ist nicht Lösung, sondern Sicherung und Deeskalation („Cool down“). Dieser Schritt entspricht der inneren Vorbereitung der Gewaltfreien Kommunikation. Rosenberg betont, dass echte Empathie nur möglich ist, wenn Menschen emotional reguliert sind (Rosenberg, 2003).

■ Erste Stufe der Friedenstreppe: Was ist passiert?

Am Anfang steht die sachliche Klärung der Situation. Die Konfliktparteien beschreiben, was aus ihrer Sicht konkret geschehen ist – ohne zu bewerten, zu interpretieren oder Schuld zuzuweisen. Ziel ist es, die Sichtweisen zu hören und so eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen, auf der alle wissen, wovon gesprochen wird (Rosenberg, 2003).

Diese Stufe ist entscheidend, weil sie verhindert, dass der Konflikt sofort emotional eskaliert. Bewertungen werden bewusst vermieden, da sie Verteidigung und Gegenangriffe auslösen würden (Glasl, 2013). Diese Stufe entspricht dem ersten Schritt der Gewaltfreien Kommunikation: Beobachtung ohne Bewertung. Sowohl Friedenstreppe als auch GFK gehen davon aus, dass Verständigung nur möglich ist, wenn klar von Tatsachen gesprochen wird (Rosenberg, 2003).

■ Zweite Stufe der Friedenstreppe: Wie fühle ich mich?

Im nächsten Schritt geht es darum, die eigenen Gefühle ehrlich auszudrücken. Gefühle zeigen, dass ein Konflikt nicht nur eine sachliche, sondern auch eine persönliche Dimension hat. Sie machen verletzte Grenzen sichtbar. Um Gefühle ausdrücken zu können, ist es wichtig, diese selbst erkennen und benennen zu können. Das kann bereits mit sehr jungen Kindern geübt werden (Rosenberg, 2003).

Wichtig ist, dass Gefühle nicht als Vorwurf formuliert werden. Aussagen wie „Du machst mich wütend“ werden vermieden. Stattdessen wird die Verantwortung für die eigenen Gefühle übernommen (Rosenberg, 2003). Diese Stufe entspricht dem zweiten Schritt der GFK. Rosenberg betont, dass Konflikte sich entschärfen, wenn Menschen ihre Gefühle klar benennen, statt sie indirekt durch Angriffe auszudrücken (Rosenberg, 2003).

■ Dritte Stufe der Friedenstreppe:

Was wünsche ich mir? Was kann ich anbieten?

Nun richtet sich der Blick nach vorne. Die Beteiligten formulieren ihre Wünsche und Bedürfnisse und überlegen gleichzeitig, was sie selbst zur Lösung beitragen können. Dieser Schritt verbindet Selbstverantwortung mit Kooperationsbereitschaft (Rosenberg, 2003).

Diese Stufe ist besonders wichtig, weil sie zeigt, dass Konfliktlösung keine Einbahnstraße ist. Wünsche werden nicht als Forderungen gestellt, sondern als Einladung zur Zusammenarbeit (Reardon, 1988). Hier zeigt sich die Kombination aus dem dritten und vierten Schritt der GFK – nämlich das Benennen von Bedürfnissen sowie eine konkrete Bitte, die umsetzbar ist und Wahlfreiheit lässt (Rosenberg, 2003).

■ Vierte Stufe der Friedenstreppe: Wir einigen uns!

In der letzten Stufe treffen die Konfliktparteien eine gemeinsame Vereinbarung. Auf Basis dessen, was sie voneinander gehört haben und nach Klärung der verschiedenen Perspektiven, Bedürfnisse und Angebote, legen sie fest, wie sie künftig miteinander umgehen wollen und worauf sie sich konkret einigen können. Ziel ist eine Lösung, die für alle akzeptabel ist und von allen mitgetragen wird (Lederach, 2005).

Diese Vereinbarung ist kein Zwang, sondern das Ergebnis von gegenseitigem Verständnis. Sie schafft Klarheit und Verlässlichkeit für zukünftige Situationen (Rosenberg, 2003).

Auch in der Gewaltfreien Kommunikation ist das Ziel nicht, zu gewinnen, sondern freiwillige Zusammenarbeit zu ermöglichen. Nachhaltige Lösungen entstehen erst dann, wenn sich alle Beteiligten gesehen und ernst genommen fühlen (Rosenberg, 2003).

Die Friedenstreppe führt über sachliche Klärung, Gefühlsausdruck und Wunschformulierung zu einer gemeinsamen Einigung. Diese strukturierte Abfolge vom Konflikt zur Kooperation ist besonders für Kinder und Jugendliche gut nachvollziehbar und eigenständig anwendbar. Die Gewaltfreie Kommunikation liefert dazu die passende Sprache und innere Haltung. Gemeinsam unterstützen sie eine Konfliktkultur, die auf Empathie, Verantwortung und Kooperation basiert (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Zwei „Treppen“ im Vergleich: Friedenstreppe und Glasl-Modell

Die Friedenstreppe und das Konfliktmodell nach Friedrich Glasl beschäftigen sich beide mit Konflikten, verfolgen jedoch unterschiedliche Ziele. Die Friedenstreppe ist ein handlungsorientiertes Konfliktlösungsmodell, das zeigt, wie Konflikte Schritt für Schritt konstruktiv bearbeitet werden können. Sie führt von der sachlichen Klärung über den Ausdruck von Gefühlen und Wünschen hin zu einer gemeinsamen Einigung und eignet sich besonders für den schulischen Alltag (Rosenberg, 2003; Reardon, 1988).

Das Modell von Friedrich Glasl hingegen ist ein Analyse- und Eskalationsmodell. Es beschreibt, wie Konflikte sich in neun Stufen zuspitzen können – von ersten Spannungen bis hin zur totalen Eskalation. Glasl zeigt, dass mit steigender Eskalation die Fähigkeit zur Selbstlösung abnimmt und zunehmend externe Intervention notwendig wird (Glasl, 2013).

Während die Friedenstreppe vor allem auf frühe Konfliktbearbeitung und Verständigung abzielt, hilft Glasls Modell dabei zu erkennen, wann Gespräche noch sinnvoll sind und wann andere Maßnahmen nötig werden. Beide Modelle ergänzen sich: Glasl erklärt die Dynamik von Konflikten, die Friedenstreppe bietet einen konkreten Weg zur Lösung, besonders auf den frühen Eskalationsstufen (Glasl, 2013; Rosenberg, 2003).

Gewaltfreie Kommunikation kann in beiden Modellen sinnvoll und wirksam eingesetzt werden (Rosenberg, 2003).

KAPITEL VIII: Bildung global gedacht

8.1 Ein Grundverständnis von Global Citizenship Education

In einer zunehmend globalisierten und komplexen Welt stehen Gesellschaften vor großen Herausforderungen wie Klimakrise, soziale Ungleichheiten, Migration, Krieg und demokratischer Erosion. Diese Herausforderungen lassen sich nicht isoliert auf nationaler Ebene bewältigen. Global Citizenship Education (GCE) („Globale Bürgerschaftsbildung“) reagiert auf diese Entwicklungen, indem sie Bildung als Schlüssel für global verantwortungsvolles, solidarisches und friedliches Handeln versteht (UNESCO, 2015).

Global Citizenship Education ist ein bildungspolitisches und pädagogisches Konzept, das Menschen dazu befähigen soll, sich als Teil einer globalen Gemeinschaft zu verstehen und Verantwortung für eine gerechte, friedliche und nachhaltige Welt zu übernehmen. Dabei geht es nicht um eine formale Weltbürgerschaft, sondern um eine Haltung, die lokale Erfahrungen mit globalen Zusammenhängen verknüpft („glokal“, – global + lokal). (UNESCO, 2015; Reardon, 1988)

GCE versteht Lernen als einen Prozess, in dem Wissen, Werte, Einstellungen und Fähigkeiten gleichermaßen entwickelt werden. Ziel ist es, Menschen zu befähigen, globale Probleme zu erkennen, kritisch zu reflektieren und aktiv an Lösungen mitzuwirken – im eigenen Alltag, im sozialen Umfeld und im gesellschaftlichen Handeln (UNESCO, 2015).

8.1.1. Zentrale Ziele von Global Citizenship Education

Ein zentrales Ziel von GCE ist die Förderung eines globalen Bewusstseins. Lernende sollen verstehen, wie politische, wirtschaftliche, ökologische

und kulturelle Prozesse weltweit miteinander verknüpft sind. Dabei wird deutlich, dass individuelles Handeln – etwa im Konsum, in der (virtuellen) Kommunikation oder im politischen Engagement – globale Auswirkungen haben kann (UNESCO, 2015).

Darüber hinaus zielt GCE auf die Stärkung von Friedens- und Demokratiefähigkeit ab. Sie fördert Respekt vor Menschenrechten, kultureller Vielfalt und sozialer Gerechtigkeit. Konflikte werden nicht als Störungen, sondern als Lerngelegenheiten verstanden, die gewaltfrei und dialogorientiert bearbeitet werden sollen (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Weitere Ziele sind Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit – als Individuum und im Kollektiv. Global Citizenship Education möchte nicht bei Wissen stehen bleiben, sondern Menschen dazu ermutigen, Verantwortung zu übernehmen, Zivilcourage zu zeigen und sich aktiv für eine solidarische Gesellschaft einzusetzen (UNESCO, 2015).

8.1.2 Themenfelder und relevante Kompetenzen in der Global Citizenship Education

Global Citizenship Education greift eine Vielzahl globaler Themen auf. Dazu zählen unter anderem:

- Frieden, Gewaltprävention und Konflikttransformation
- Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit
- Nachhaltige Entwicklung und Klimagerechtigkeit
- Globale Ungleichheiten und Armut
- Migration, Identität und kulturelle Vielfalt
- Demokratische Teilhabe und Zivilgesellschaft
- Medien, Digitalisierung und globale Öffentlichkeit

Diese Inhalte werden stets im Zusammenhang von lokalen Lebenswelten und globalen Strukturen betrachtet. Das Motto „Think globally – act locally“ beschreibt diesen Ansatz prägnant (UNESCO, 2015).

GCE legt besonderen Wert auf den Aufbau von Friedens- und Lebenskompetenzen, die sich eng an den Life Skills der WHO orientieren. Dazu zählen Empathie und Perspektivenübernahme, um unterschiedliche Lebensrealitäten nachvollziehen zu können, ebenso wie kritisches Denken, mit dem Machtverhältnisse, Medieninhalte und dominante Narrative reflektiert und hinterfragt werden. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Kommunikations- und Dialogfähigkeit, die es ermöglichen, Konflikte respektvoll und konstruktiv auszutragen, sowie Konfliktlösungs- und Kooperationskompetenz, um gemeinsam tragfähige und gerechte Lösungen zu entwickeln. Ergänzt wird dies durch Selbstreflexion und emotionale Kompetenz, die helfen, eigene Werte, Gefühle und Grenzen wahrzunehmen und verantwortungsvoll mit ihnen umzugehen (WHO, 1997; Reardon, 1988).

Diese Kompetenzen machen deutlich, dass GCE neben Wissensvermittlung auch auf Persönlichkeitsentwicklung abzielt und Menschen befähigen möchte, sich reflektiert, verantwortungsbewusst und friedensorientiert in einer global vernetzten Welt zu bewegen (UNESCO, 2015).

Didaktisch setzt Global Citizenship Education auf partizipative, reflexive und erfahrungsorientierte Lernformen. Belehrende Wissensvermittlung tritt bewusst in den Hintergrund; stattdessen stehen Dialog, Diskussion, gemeinsames Nachdenken und konkrete Handlungsbezüge im Mittelpunkt. Lernen wird dabei als aktiver Prozess verstanden, in dem Wissen, Haltungen und Handlungskompetenzen miteinander verknüpft werden (Dewey, 1938; Freire, 2000).

Typisch für GCE sind Methoden wie Perspektivwechsel und Rollenspiele, die Arbeit mit Fallbeispielen aus globalen Kontexten sowie die Diskussion

ethischer Dilemmata. Projektorientiertes Lernen ermöglicht es den Lernenden, eigene Handlungsmöglichkeiten zu erproben und Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig wird Raum für emotionale Auseinandersetzung und Selbstreflexion geschaffen, um persönliche Betroffenheit, Werte und Erfahrungen einzubeziehen. Lernende werden dabei als aktive Mitgestalter:innen ihres Lernprozesses verstanden (Freire, 2000; UNESCO, 2015).

8.1.3 Global Citizenship Education und Frieden

Global Citizenship Education (GCE) versteht Frieden als lern- und gestaltbaren sozialen Prozess. Sie verbindet Friedensbildung mit globalem Lernen und rückt die Handlungsfähigkeit von Menschen in einer vernetzten Welt in den Mittelpunkt (UNESCO, 2015).

Dadurch ist GCE eng mit Friedenspädagogik verbunden. GCE geht davon aus, dass nachhaltiger Frieden nicht allein durch politische Abkommen entsteht, sondern durch Menschen, die konfliktfähig, empathisch und gerechtigkeitsorientiert handeln. Gewalt wird nicht nur als direkte Handlung verstanden, sondern auch als strukturelle und kulturelle Gewalt, die durch Ungleichheit, Diskriminierung und Ausgrenzung entsteht (Galtung, 1996). Durch die Förderung von Friedenskompetenzen möchte Global Citizenship Education zur langfristigen Gewaltprävention und zur Entwicklung einer demokratischen, solidarischen Gesellschaft beitragen. Lokale Erfahrungen werden dabei mit globalen Zusammenhängen verknüpft („think globally – act locally“) (UNESCO, 2015). Friedenspädagogik gewinnt an Wirksamkeit, wenn Lernende ihre Stimme erheben, Verantwortung übernehmen und an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilnehmen können. GCE fördert genau diese partizipativen Fähigkeiten (Reardon, 1988).

In einer Welt, die von Unsicherheit und globalen Krisen geprägt ist, gewinnt Global Citizenship Education zunehmend an Bedeutung – nicht jedoch mit dem Ziel, Friedensbildung zu ersetzen, sondern zu verstärken und um manche Aspekte zu ergänzen. GCE möchte so einen Rahmen bieten, um junge

Menschen auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft vorzubereiten – nicht durch Angst, sondern durch Kompetenz, Verantwortung und Hoffnung (UNESCO, 2015).

Besonders Schulen, Hochschulen und außerschulische Bildungseinrichtungen spielen eine zentrale Rolle, GCE lebendig umzusetzen und Frieden, Nachhaltigkeit und Menschenwürde als lern- und gestaltbare Ziele erfahrbar zu machen (Reardon, 1988; UNESCO, 2015).

„Der allgemeine Zweck der Friedenserziehung besteht darin, die Entwicklung eines authentischen planetarischen Bewusstseins zu fördern, das es uns ermöglicht, als Weltbürger zu fungieren und die gegenwärtige menschliche Situation durch die Veränderung der sozialen Verhältnisse, Strukturen und Denkmuster zu verändern, die sie geschaffen haben.“
— Betty Reardon (Reardon, 1988)

8.2 Edgar Morins Konzept vom „Heimatland Erde“

Der französische Philosoph und Soziologe Edgar Morin gehört zu den einflussreichsten Denkern des 20. und 21. Jahrhunderts. Mit dem Konzept „Heimatland Erde“ entwirft er eine neue Sicht auf die Menschheit: Die Erde ist nicht nur Lebensraum, sondern gemeinsame Heimat, für die alle Menschen Verantwortung tragen. Morin reagiert damit auf globale Krisen wie Umweltzerstörung, Gewalt, soziale Ungleichheit und kulturelle Spaltung und fordert ein radikal neues Denken von Verbundenheit und Verantwortung (Morin, 2011).

8.2.1 Ein Denkmodell für globale Verantwortung und Frieden

Morin geht in seinem Denkmodell von der Beobachtung aus, dass die Menschheit zum ersten Mal in ihrer Geschichte ein gemeinsames Schicksal teilt. Klimawandel, Pandemien, Kriege, Migration, technologische Risiken und ökologische Grenzen betreffen nicht einzelne Staaten oder Kulturen, sondern den gesamten Planeten. Gleichzeitig lebt die Menschheit weiterhin

in nationalen, ethnischen, religiösen und kulturellen Abgrenzungen. Dieses Spannungsfeld beschreibt Morin als planetare Krise: Die Menschheit ist faktisch geeint, denkt und handelt jedoch weiterhin fragmentiert (Morin, 2011). Mit dem Begriff „Heimatland Erde“ schlägt Morin eine neue, ergänzende Identität vor. Er fordert nicht, nationale oder kulturelle Zugehörigkeiten aufzugeben, sondern sie zu erweitern. Menschen sollen sich gleichzeitig als Angehörige ihrer jeweiligen Kultur und als Mitglieder einer globalen Menschheit verstehen (Morin, 2011).

Die Erde wird dabei als gemeinsamer Lebensraum, als ökologisches System und als Schicksalsgemeinschaft begriffen. Diese Sichtweise stellt eine Alternative zu exklusivem Nationalismus, Ethnozentrismus und der Logik von „Wir gegen sie“ dar, die Morin als zentrale Quellen von Gewalt identifiziert (Morin, 2011).

8.2.2 Komplexes Denken statt Vereinfachung

Zentral für Morins Ansatz ist sein Konzept des komplexen Denkens. Er kritisiert das stark vereinfachende, trennende Denken moderner Gesellschaften, das Mensch und Natur, Individuum und Gesellschaft oder Kultur und Politik künstlich voneinander trennt (Morin, 2011).

„Heimatland Erde“ hingegen verlangt interdisziplinäres Denken, das Anerkennen von Widersprüchen und das Denken in Zusammenhängen statt in Einzelteilen. Komplexes Denken ist für Morin eine Friedenskompetenz, weil es Schwarz-Weiß-Denken, Feindbilder und ideologische Verengungen aufbricht (Morin, 2011).

Morin versteht Frieden nicht nur als Abwesenheit von Krieg, sondern als lebensfördernde Beziehung zwischen Menschen, Kulturen und Natur. Gewalt entsteht dort, wo Zusammenhänge ignoriert, Menschen entmenslicht oder ökologische Grenzen überschritten werden (Morin, 2011).

Das Konzept „Heimatland Erde“ ist daher auch eine ethische Aufforderung, Verantwortung für andere Menschen, Verantwortung für zukünftige Generationen und Verantwortung für die Mitwelt zu übernehmen. Frieden wird demnach zu einer planetaren Aufgabe, nicht nur zu einer politischen (Morin, 2011).

8.2.3 Bedeutung für Friedenspädagogik

Für die Friedenspädagogik ist das Denken Edgar Morins von zentraler Bedeutung, da es kognitive, ethische und emotionale Dimensionen von Frieden miteinander verbindet. Frieden wird bei Morin nicht nur als politisches Ziel, sondern als komplexes Lern- und Bewusstseinsfeld verstanden. Friedenspädagogik im Sinne seines Konzepts „Heimatland Erde“ zielt darauf, Lernende zu befähigen, globale Zusammenhänge zu erkennen, Empathie über kulturelle und nationale Grenzen hinweg zu entwickeln und Verantwortung für das Gemeinwohl des gesamten Planeten zu übernehmen. Bildung soll dabei Wissen mit Gewissen verbinden und zur reflektierten Mitmenschlichkeit führen (Morin, 2011; Reardon, 1988).

„Heimatland Erde“ kann zugleich als philosophische Grundlage der Global Citizenship Education (GCE) verstanden werden. Beide Ansätze teilen zentrale Anliegen wie globale Verbundenheit, die Achtung der Menschenrechte, ökologische Verantwortung sowie Frieden und Gewaltprävention. Morin liefert hierfür den tieferen anthropologischen und erkenntnistheoretischen Rahmen, auf dem GCE aufbaut (UNESCO, 2015).

Dabei ist er kein utopischer Idealist: Er betont die Zerbrechlichkeit menschlicher Zivilisation, die Gefahr eines Rückfalls in Nationalismus und Gewalt sowie die grundsätzliche Unsicherheit der Zukunft. Gleichzeitig vertritt er eine kritische Hoffnung: Frieden ist nicht garantiert, aber möglich – durch Bildung, Bewusstsein und verantwortliches Handeln (Morin, 2011).

Fazit: Edgar Morins Konzept „Heimatland Erde“ ist ein Schlüsselgedanke für das 21. Jahrhundert. Es fordert einen tiefgreifenden Wandel unseres Denkens von Trennung zu Verbundenheit, von Konkurrenz zu Verantwortung und von nationaler Abschottung zu planetarer Solidarität. Seine kraftvolle Vision: Frieden beginnt mit dem Bewusstsein, dass wir alle Bewohner:innen des Heimatlandes Erde sind (Morin, 2011).

KAPITEL IX: Zentrale Friedenskompetenzen

Friedenspädagogik versteht Frieden nicht allein als Abwesenheit von Gewalt, sondern als aktive, erlernbare und gestaltbare Praxis des Zusammenlebens. Zentrale Friedenskompetenzen umfassen jene Fähigkeiten, Haltungen und Wissensbestände, die Menschen befähigen, mit sich selbst, mit anderen und mit Konflikten verantwortungsvoll, empathisch und gewaltfrei umzugehen und aktiv zu einem gerechten, demokratischen und nachhaltigen Frieden beizutragen – auf individueller, sozialer und gesellschaftlicher Ebene (Reardon, 1988; Galtung, 1996).

In diesem Verständnis lassen sich auch die Life Skills der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als Friedenskompetenzen begreifen. Ursprünglich im Kontext der Gesundheitsförderung entwickelt, fördern sie Selbstreflexion, Dialogfähigkeit, Kooperation und Gewaltprävention und bilden damit eine tragfähige Grundlage für Friedensbildung (WHO, 1997).

9.1 Selbstbezogene Friedenskompetenzen

Frieden beginnt im Umgang mit sich selbst. Selbstbezogene Friedenskompetenzen stärken innere Orientierung, Selbstverantwortung und emotionale Stabilität (Reardon, 1988).

Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit

Die Fähigkeit, eigene Gefühle, Werte, Bedürfnisse, Stärken und Grenzen wahrzunehmen und zu reflektieren, ist zentral für friedliches Handeln. Sie verhindert unbewusste Projektionen, impulsive Reaktionen und Eskalationen und ermöglicht verantwortungsbewusste Entscheidungen (Rosenberg, 2003; Freire, 2000).

Emotionale Selbstregulation

Der konstruktive Umgang mit Emotionen wie Wut, Angst oder Frustration ist eine Schlüsselkompetenz der Gewaltprävention. Wer eigene Gefühle regulieren kann, bleibt auch in konflikthafter oder belastender Situationen handlungsfähig und dialogbereit (Goleman, 1995; WHO, 1997).

Stressbewältigung

Stress kann Konflikte verschärfen und Gewalt begünstigen. Die Fähigkeit, Stress zu erkennen und konstruktiv zu bewältigen, unterstützt Selbstkontrolle, Resilienz und besonnenes Handeln (WHO, 1997).

Verantwortungsübernahme

Friedenskompetenz bedeutet, Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen, anstatt Schuld auf andere zu projizieren. Diese Haltung bildet die Grundlage für Dialog, Lernprozesse und Versöhnung (Freire, 2000; Lederach, 2005).

9.2 Soziale und relationale Friedenskompetenzen

Da Konflikte immer in Beziehungen entstehen, sind zwischenmenschliche Kompetenzen entscheidend für sozialen Frieden (Lederach, 2005).

Empathie und Perspektivenübernahme

Empathie – die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen – ist eine zentrale Friedenskompetenz. Sie reduziert Feindbilder, fördert Verständnis für unterschiedliche Bedürfnisse und bildet die Basis für Solidarität, Vermittlung und Zivilcourage (Reardon, 1988; Rosenberg, 2003).

Kommunikationskompetenz

Friedliche Gesellschaften benötigen die Fähigkeit zu klarer, respektvoller und wertschätzender Kommunikation. Dazu gehören aktives Zuhören, gewaltfreie Ausdrucksformen und das konstruktive Ansprechen von Konflikten. Kommunikationskompetenz ermöglicht Verständigung statt Eskalation (Rosenberg, 2003).

Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit

Die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen zu gestalten, Konflikte auszuhalten, Kompromisse zu schließen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln, stärkt Vertrauen, Zusammenhalt und soziale Kohäsion – zentrale Elemente eines lebendigen Friedens (Lederach, 2005).

9.3 Konflikt-, Denk- und Handlungskompetenzen

Konflikte sind unvermeidbare Bestandteile menschlichen Zusammenlebens. Entscheidend ist der Umgang mit ihnen (Glasl, 2013).

Konflikt- und Problemlösungskompetenz

Diese Kompetenz umfasst das Erkennen und Analysieren von Konflikten, das Verstehen zugrundeliegender Interessen und Bedürfnisse sowie das Entwickeln fairer, gewaltfreier Lösungen. Konflikte werden dabei als Lern- und Entwicklungschancen verstanden (Glasl, 2013; Lederach, 2005).

Entscheidungsfindung

Die Fähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und die Folgen des eigenen Handelns abzuwägen, unterstützt selbstwirksames und friedensorientiertes Handeln – insbesondere in konflikthafter Situationen (WHO, 1997).

Dialog- und Mediationsfähigkeit

Zwischen unterschiedlichen Positionen zu vermitteln, zuzuhören und Verständigung zu fördern sind zentrale Friedenskompetenzen auf allen Ebenen – von der Schule bis zur Gesellschaft (Lederach, 1997).

Kritisches Denken

Kritisches Denken befähigt Menschen, Informationen zu hinterfragen, Vorurteile, Feindbilder und Manipulation zu erkennen und demokratisch zu urteilen. Es schützt vor Radikalisierung und Polarisierung und stärkt die Friedensfähigkeit von Gesellschaften (Freire, 2000; UNESCO, 2015).

Kreatives Denken

Kreatives Denken eröffnet neue Perspektiven und Lösungswege jenseits von Macht und Gewalt. Es unterstützt die Entwicklung von Win-Win-Lösungen und konstruktiver Veränderung (Reardon, 1988).

9.4 Gesellschaftliche, ethische und demokratische Friedenskompetenzen

Friedenskompetenzen wirken über das Individuum hinaus und betreffen das gesellschaftliche Zusammenleben (Reardon, 1988; Galtung, 1996).

Reflexion von Macht, Gerechtigkeit und Gewalt

Friedenskompetenz schließt das Bewusstsein für strukturelle, kulturelle und direkte Gewalt sowie für soziale Ungleichheiten ein. Diese Reflexion ermöglicht kritisches Handeln gegen Ungerechtigkeit und Ausgrenzung (Galtung, 1990; Bourdieu, 1991).

Demokratie- und Partizipationsfähigkeit

Frieden braucht Menschen, die Vielfalt respektieren, dialogfähig und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und Gesellschaft aktiv mitzugestalten (Dewey, 1938; Reardon, 1988).

Zivilcourage

Bei Gewalt, Diskriminierung oder Unrecht nicht wegzusehen, sondern im Rahmen der eigenen Möglichkeiten reflektiert einzugreifen, ist ein zentraler Ausdruck gelebter Friedenskompetenz (Reardon, 1988).

Werteorientierung

Respekt, Menschenwürde, Solidarität und Gerechtigkeit bilden die ethische Grundlage friedlichen Handelns und geben Friedenskompetenzen Orientierung und Tiefe (Freire, 2000; UNESCO, 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Zentrale Friedenskompetenzen lassen sich als Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche verstehen, die Menschen zu einem verantwortungsvollen und gewaltfreien Handeln befähigen. Dazu gehört Selbstkompetenz, also der bewusste und reflektierte Umgang mit eigenen Gefühlen, Werten und Grenzen, ebenso wie Sozialkompetenz, die einen respektvollen, empathischen und anerkennenden Umgang mit anderen ermöglicht.

Ergänzt werden diese durch Konfliktkompetenz, die den konstruktiven Umgang mit Spannungen, Meinungsverschiedenheiten und Gegensätzen umfasst, sowie durch Gesellschaftskompetenz, die den reflektierten Umgang mit Macht, Vielfalt und gesellschaftlicher Verantwortung einschließt (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

In ihrer Gesamtheit befähigen zentrale Friedenskompetenzen dazu, mit sich selbst, mit anderen Lebewesen und mit Konflikten empathisch, gerecht und gewaltfrei umzugehen. Sie fördern nicht nur individuelle Handlungssicherheit, sondern ermöglichen auch aktives Engagement für ein friedliches Zusammenleben und den bewussten Beitrag zu einer solidarischen, verantwortungsvollen und demokratischen Gesellschaft – lokal und global (Galtung, 1996; UNESCO, 2015).

KAPITEL X:

Teambuilding, kooperatives Lernen und Reflexion

Friedenspädagogik verfolgt das Ziel, Menschen zu befähigen, Konflikte konstruktiv, gewaltfrei und solidarisch zu bearbeiten. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen über Frieden, Konflikte oder Gewalt, sondern auch um das Erleben, Einüben und Reflektieren von friedlichem Handeln. Teambuilding, kooperatives Lernen und bewusste Reflexionsphasen spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Sie schaffen soziale Lernräume, in denen Vertrauen, Verantwortung und demokratisches Handeln praktisch erfahrbar werden (Reardon, 1988; Dewey, 1938).

10.1 Teambuilding: Vertrauen als Grundlage von Frieden

Teambuilding ist in der Friedenspädagogik weit mehr als ein methodisches „Auflockerungsinstrument“ – es ermöglicht das Erleben und Üben von Friedenskompetenzen in einem „safe space“. Gemeinsame Aktivitäten, die auf Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung und Kommunikation angewiesen sind, stärken das Gefühl von Zugehörigkeit und Vertrauen. Dieses Vertrauen bildet eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass Konflikte offen angesprochen und gemeinsam bearbeitet werden können (Lederach, 2005).

In teambildenden Prozessen erleben Teilnehmende, dass Herausforderungen oft nur oder zumindest besser durch Kooperation lösbar sind und dass individuelle Stärken in der Gruppe an Bedeutung gewinnen. Unterschiede werden nicht als Hindernis, sondern als Ressource erfahren. Damit leisten Teambuilding-Elemente einen wichtigen Beitrag zur Prävention von Ausgrenzung, Konkurrenzdenken und Gewalt – zentrale Anliegen der Friedenspädagogik.

Auch bleibt Erlebtes besser im Gedächtnis als rein theoretisches Wissen und es ermöglicht dem Kollektiv sowie dem Individuum, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Darum ist teambildende Interaktion für den friedenspädagogischen Lernprozess enorm wichtig (Dewey, 1938; Reardon, 1988).

10.2 Kooperatives Lernen: Frieden als gemeinsamer Prozess

Kooperatives Lernen baut auf der Erkenntnis auf, dass Lernen ein sozialer Prozess ist. In friedenspädagogischen Kontexten bedeutet dies, Verantwortung für das eigene Lernen ebenso wie für das Lernen anderer zu übernehmen. Lernziele werden nicht gegeneinander, sondern miteinander erreicht (Johnson & Johnson, 1999).

Durch klare Rollen, gemeinsame Aufgaben und gegenseitige Abhängigkeiten lernen Teilnehmende, zuzuhören, Kompromisse einzugehen und unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen. Konflikte, die während kooperativer Lernprozesse entstehen, werden nicht vermieden, sondern als Lernchancen genutzt. So wird deutlich, dass Frieden nicht konfliktfrei sein muss, sondern im konstruktiven Umgang mit Konflikten als gemeinsamer Prozess entsteht und kontinuierlich gepflegt werden muss (Glasl, 2013).

Kooperatives Lernen fördert damit zentrale Kompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und solidarisches Handeln – Fähigkeiten, die für ein friedliches Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften unerlässlich sind (Reardon, 1988; WHO, 1997).

10.3 Reflexion: Erfahrungen verstehen und Haltung entwickeln

Reflexion ist ein unverzichtbarer Bestandteil friedenspädagogischer Arbeit. Erst durch bewusstes Nachdenken über gemachte Erfahrungen werden Lernprozesse nachhaltig wirksam. Reflexionsphasen ermöglichen es, Gefühle, Dynamiken und Rollen innerhalb der Gruppe wahrzunehmen (erkennen und benennen) und einzuordnen (Dewey, 1938).

In der Friedenspädagogik dient Reflexion nicht nur der Auswertung von Methoden, sondern der Entwicklung einer persönlichen Haltung. Fragen wie „Wie habe ich mich im Team verhalten?“, „Wann habe ich Verantwortung übernommen?“ oder „Wie bin ich mit Konflikten umgegangen?“ fördern Selbstwahrnehmung und Selbstverantwortung (Freire, 2000). Gleichzeitig wird der Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge gelenkt: Machtverhältnisse, Ausgrenzungsmechanismen oder Formen von struktureller Gewalt können anhand eigener Erfahrungen greifbar gemacht werden (Galtung, 1996).

10.4 Zusammenspiel der drei Elemente

Besonders wirkungsvoll sind Teambuilding, kooperatives Lernen und Reflexion im Zusammenspiel. Teambildende Aktivitäten schaffen Sicherheit und Vertrauen, kooperative Lernprozesse ermöglichen gemeinsames Handeln und Reflexionsphasen machen Erfahrungen verstehbar und übertragbar auf Alltag und Gesellschaft (Dewey, 1938; Reardon, 1988).

Dieses Zusammenspiel entspricht einem zentralen Grundprinzip der Friedenspädagogik: Frieden wird nur nicht gelehrt, sondern erlebt, reflektiert und gemeinsam gestaltet. Lernräume werden so zu Übungsfeldern demokratischen und solidarischen Zusammenlebens (Freire, 2000).

Teambuilding, kooperatives Lernen und Reflexion stehen exemplarisch für eine Friedenspädagogik, die Menschen befähigt, Verantwortung zu übernehmen, Unterschiede auszuhalten und gemeinsam Lösungen zu entwickeln (Lederach, 2005).

Sie machen deutlich: Frieden beginnt im Kleinen – im Miteinander, im Dialog und in der Bereitschaft, sich selbst und andere kritisch zu reflektieren und individuell wie kollektiv über sich hinauszuwachsen (Reardon, 1988).

10.5 Teambuilding, Kooperation und Reflexion im Licht zentraler Friedenskonzepte

In der Friedenspädagogik werden Teambuilding, kooperatives Lernen und Reflexion nicht primär als methodische Werkzeuge zur Leistungssteigerung verstanden, sondern als pädagogische Zugänge zur Entwicklung von Friedenskompetenzen. In Gruppen- und Teamsettings entstehen soziale Dynamiken, Konflikte und Machtverhältnisse im Kleinen, die zentrale Friedensfragen sichtbar und bearbeitbar machen. Die friedenspädagogischen Konzepte von Johan Galtung, John Paul Lederach und Marshall B. Rosenberg bieten hierfür eine theoretische Klammer, die strukturelle, relationale und innere Dimensionen von Frieden miteinander verbindet (Galtung, 1996; Lederach, 2005; Rosenberg, 2003).

Ausgehend von Johan Galtung wird deutlich, dass Friedenspädagogik über die bloße Vermeidung von Konflikten hinausgehen muss. Galtungs Unterscheidung zwischen negativem Frieden (Abwesenheit direkter Gewalt) und positivem Frieden (Abbau struktureller Gewalt, Gerechtigkeit und Teilhabe) lässt sich in Teambuilding-Prozessen konkret erfahrbar machen. In kooperativen Gruppenaufgaben entstehen Macht- und Rollenverteilungen, Ein- und Ausschlüsse sowie Konkurrenz- oder Solidaritätsmuster. Friedenspädagogisches Teambuilding nutzt diese Dynamiken bewusst als Lernanlass: Durch gezielte Reflexion wird sichtbar, wer gehört wird, wer Verantwortung übernimmt und wessen Perspektiven wenig Raum bekommen. Damit wird Frieden nicht als abstraktes Ziel, sondern als Frage gerechter Strukturen im Zusammenarbeiten erfahrbar. Teambuilding erhält so eine politische Dimension im Sinne Galtungs, indem es strukturelle Gewalt im Kleinen erkennbar macht und Alternativen durch Beteiligung, Transparenz und Anerkennung einübt (Galtung, 1990; Galtung, 1996).

John Paul Lederachs Konzept der Konflikttransformation vertieft diesen Ansatz, indem es den Fokus der Friedenspädagogik auf Beziehungen und Prozesse legt. In Team- und Gruppentrainings wird Konflikt nicht als pädagogisches Hindernis, sondern als Lernanlass gesehen (Lederach, 2005).

dagogisches Scheitern verstanden, sondern als unvermeidbarer Bestandteil sozialen Lernens. Kooperatives Lernen entspricht diesem Zugang unmittelbar, da Zusammenarbeit Abhängigkeit erzeugt und Spannungen sichtbar macht. Friedenspädagogisch relevant wird dies dort, wo Konflikte nicht unterdrückt oder vorschnell gelöst, sondern in Reflexionsphasen gemeinsam betrachtet und transformiert werden. Fragen nach dem Wie des Miteinanders – „Wie sind wir unter Druck miteinander umgegangen?“, „Wie wurden Unterschiede ausgehandelt?“, „Was hat Vertrauen gestärkt oder beschädigt?“ – rücken die Beziehungsebene in den Mittelpunkt. Frieden wird so als dynamischer Prozess der gemeinsamen Gestaltung von Beziehungen erfahrbar, ganz im Sinne Lederachs, der Frieden nicht als Zustand, sondern als fortlaufende Transformationsaufgabe versteht (Lederach, 1997; Lederach, 2005).

Marshall B. Rosenbergs Gewaltfreie Kommunikation ergänzt diese strukturelle und relationale Perspektive um eine zentrale friedenspädagogische Ebene: die innere Haltung und Sprache, mit der Menschen Konflikte bearbeiten. Rosenberg versteht Gewalt als Ergebnis unerfüllter Bedürfnisse und fehlender Empathie – ein Verständnis, das sich in Team- und Gruppentrainings unmittelbar aufgreifen lässt. In kooperativen Lernsettings müssen Bedürfnisse koordiniert, Gefühle reguliert und Interessen ausgehandelt werden. Durch angeleitete Reflexion lernen Teilnehmende, Beobachtungen von Bewertungen zu trennen, Verantwortung für eigene Emotionen zu übernehmen und empathisch zuzuhören. Damit wird Frieden nicht nur als äußere Ordnung oder soziale Praxis, sondern als innere Kompetenz gelernt, die für gewaltfreies Zusammenarbeiten unerlässlich ist (Rosenberg, 2003). In ihrer Verbindung machen die Ansätze von Galtung, Lederach und Rosenberg deutlich, dass Friedenspädagogik auf drei Ebenen wirkt: strukturell, relational und persönlich. Teambuilding schafft Erfahrungsräume für gerechte oder ungerechte Strukturen, kooperatives Lernen macht Beziehungen und Konflikte im Prozess sichtbar, und Reflexion verbindet diese Erfahrungen mit bewusster Friedensbildung. Friedenspädagogisches Arbeiten in Gruppen zielt damit nicht auf Harmonie oder Anpassung, sondern auf

die Entwicklung von Konflikt-, Dialog- und Verantwortungskompetenz. Frieden wird so nicht nur thematisiert, sondern im gemeinsamen Handeln, Reflektieren und Verändern praktisch eingeübt (Reardon, 1988).

Reflexion bildet die didaktische Klammer zwischen Galtungs Analyse von Gewalt, Lederachs relationalem Prozessdenken und Rosenbergs Fokus auf innere Haltung. Ohne Reflexion bleiben Teambuilding-Aktivitäten bloße Erlebnisse; durch Reflexion werden sie zu bewussten Lernprozessen (Dewey, 1938).

Reflexive Fragen verbinden individuelle Erfahrung mit gesellschaftlicher Bedeutung:

- Welche Formen von Macht habe ich erlebt? (Galtung)
- Welche Beziehungen wurden gestärkt oder geschwächt? (Lederach)
- Welche Bedürfnisse haben mein Handeln beeinflusst? (Rosenberg)

So wird persönliches Erleben mit friedenspolitischer Bildung verknüpft.

Fazit: Im Zusammenspiel von Teambuilding, kooperativem Lernen und Reflexion wird Friedenspädagogik zu einem lebendigen Lernfeld. Die theoretischen Konzepte von Galtung, Lederach und Rosenberg zeigen, dass Frieden strukturelle, relationale und individuelle Dimensionen hat und dass alle drei Ebenen pädagogisch adressiert werden müssen.

Friedenspädagogik, die sich auf diese Ansätze stützt, lehrt nicht nur über Frieden. Sie schafft Räume, in denen Frieden eingeübt, reflektiert und gemeinsam gestaltet wird – als soziale Praxis und als persönliche Haltung (Galtung, 1996; Lederach, 2005; Rosenberg, 2003).

KAPITEL XI:

Zentrale friedenspädagogische Projekte am ACP

11.1 Das Gewaltpräventionsprojekt „Friedenswochen“

11.1.1 Theoretischer Bezugsrahmen und Friedensverständnis

Die Friedenswochen sind ein interdisziplinär verankertes Bildungs- und Präventionsprojekt, das sich auf zentrale Erkenntnisse der Friedens- und Konfliktforschung, der kritischen Bildungswissenschaft sowie der politischen Bildung stützt. Ausgangspunkt ist ein erweitertes Friedensverständnis, das Frieden nicht als bloße Abwesenheit direkter Gewalt begreift, sondern als dynamischen, sozial gestaltbaren Prozess, der auf gerechte, inklusive und gewaltfreie gesellschaftliche Verhältnisse abzielt (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

Theoretisch orientiert sich das Projekt maßgeblich am Konzept des positiven Friedens nach Johan Galtung. Entsprechend werden neben direkter Gewalt auch strukturelle und kulturelle Gewaltformen (z. B. soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Geschlechterhierarchien oder institutionalisierte Ausgrenzung) thematisiert. Frieden wird damit als normative Zielperspektive verstanden, die gesellschaftliche Bedingungen ebenso einbezieht wie individuelle Handlungs- und Beziehungsmuster (Galtung, 1990; Galtung, 1996).

11.1.2 Projektkontext und Zielsetzungen

Die Friedenswochen werden seit 2007 vom ACP erfolgreich umgesetzt. Sie richten sich an Schüler:innen der 3. bis 13. Schulstufe aller Schultypen

sowie ergänzend an Lehrkräfte. Die Durchführung erfolgt entweder als Projektwoche/Projekttag auf der Friedensburg Schlaining oder in Form modularer Angebote direkt an Schulen („Friedenswochen mobil“).

Das Projekt ist als präventive Maßnahme konzipiert. Es setzt zu einem frühen Zeitpunkt an und zielt darauf ab, psychosoziale, kommunikative und konfliktbezogene Kompetenzen nachhaltig zu fördern, bevor sich konflikthafte oder gewaltförmige Interaktionsmuster verfestigen (Reardon, 1988; Glasl, 2013).

Zentrales Anliegen der Friedenswochen ist es, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Konflikte reflektiert, konstruktiv, kreativ und gewaltfrei zu bearbeiten und Verantwortung für das soziale Miteinander zu übernehmen. Die Zielsetzungen sind auf mehreren Ebenen angesiedelt:

Individuelle Ebene

- Entwicklung zentraler psychosozialer Lebenskompetenzen (Life Skills) (WHO, 1997)
- Stärkung von Selbstwahrnehmung, Empathie, Emotions- und Stressregulation
- Förderung von Selbstwirksamkeit
- sowie reflektierter Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit

Soziale Ebene (Klasse und Schule)

- Nachhaltige Verbesserung des Klassen- und Lernklimas
- Reduktion konflikteskalierender und ausgrenzender Interaktionsmuster
- Stärkung kooperativer, solidarischer und demokratischer Gruppenprozesse

Gesellschaftliche Ebene

- Beitrag zur Entwicklung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit
- Sensibilisierung für strukturelle Ursachen von Gewalt und Ungleichheit
- Förderung sozialer Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 2030 (UNESCO, 2015)

11.1.3 Pädagogisch-didaktischer Ansatz

Der pädagogische Ansatz der Friedenswochen ist erfahrungs-, prozess- und dialogorientiert. Lernen wird nicht primär als Wissensvermittlung, sondern als reflexiver Entwicklungsprozess verstanden, der kognitive, emotionale und soziale Dimensionen integriert (Dewey, 1938).

Zentrale didaktische Prinzipien bilden die Grundlage für eine lernförderliche und nachhaltige Bildungsarbeit. Im Mittelpunkt stehen dabei Partizipation und Subjektorientierung, wodurch die Lernenden aktiv in den Bildungsprozess einbezogen werden und ihre individuellen Bedürfnisse, Erfahrungen und Perspektiven Berücksichtigung finden. Lernen wird bei den Friedenswochen außerdem als erfahrungsbasierter Prozess verstanden, der durch interaktive Methoden unterstützt wird. Diese ermöglichen es den Teilnehmenden, Inhalte nicht nur theoretisch zu erfassen, sondern durch eigenes Erleben und Handeln zu vertiefen.

Ein weiteres wesentliches Prinzip ist die Beziehungs- und Reflexionsorientierung. Eine wertschätzende Lernatmosphäre sowie tragfähige Beziehungen zwischen den Beteiligten fördern Vertrauen und Offenheit. Gleichzeitig werden die Lernenden angeregt, ihre eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Ergänzend dazu spielt die Schaffung eines geschützten Lernraums eine zentrale Rolle. Ein solcher Raum bietet Sicherheit und unterstützt die Teil-

nehmenden dabei, sich offen auszudrücken, Emotionen zuzulassen und persönliche Entwicklungen anzustoßen.

Dieser Zugang folgt einem Verständnis von Friedenspädagogik als Bewusstseins- und Haltungsbildung und steht in der Tradition emanzipatorischer Bildungskonzepte, wie sie u. a. von Paulo Freire formuliert wurden (Freire, 2000).

Die Friedenswochen sind modular aufgebaut und werden zielgruppen-, alters- und bedarfsorientiert gestaltet. Zentrale Inhaltsfelder sind:

- Konfliktwahrnehmung, Konfliktodynamiken und Eskalationsprozesse
- Gewaltprävention und Zivilcourage
- Wertschätzende, bedürfnisorientierte Kommunikation (GFK) (Rosenberg, 2003)
- Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Perspektivenübernahme
- Kooperation, Teamfähigkeit und Gemeinschaftsbildung
- Diversität, Gleichwertigkeit und soziale Gerechtigkeit
- Globales Lernen und nachhaltige Entwicklung

Spezifische Module (z. B. Holocaust History Project, Heimatland Erde) erweitern den Fokus um historische, gesellschaftliche und globale Dimensionen von Gewalt, Verantwortung und Frieden (Morin, 2011; Reardon, 1988).

Theoretische Verankerung: Die konzeptionelle Ausrichtung der Friedenswochen ist interdisziplinär fundiert und bezieht sich insbesondere auf folgende theoretische Ansätze:

- Johan Galtung: Positiver Frieden sowie das Konzept direkter, struktureller und kultureller Gewalt (Galtung, 1990; 1996)
- Marshall B. Rosenberg: Gewaltfreie Kommunikation als bedürfnis- und beziehungsorientierter Ansatz der Konfliktbearbeitung (Rosenberg, 2003)

- Paulo Freire: Dialogische, emanzipatorische Bildung und kritische Bewusstseinsbildung (Freire, 2000)
- Friedrich Glasl: Theorie der Konflikteskalation zur Analyse und Prävention eskalierender Konfliktverläufe (Glasl, 2013).
Spezifische Module (z. B. Holocaust History Project, Heimatland Erde) erweitern den Fokus um historische, gesellschaftliche und globale Dimensionen von Gewalt, Verantwortung und Frieden (Morin, 2011; Reardon, 1988).

11.1.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung, WHO Life Skills und SDGs

Die Friedenswochen sind klar dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zuzuordnen. Sie fördern zentrale BNE-Kompetenzen wie kritische Reflexionsfähigkeit, systemisches Denken, Partizipation, Verantwortungsübernahme sowie Handlungs- und Gestaltungskompetenz (UNESCO, 2015).

Darüber hinaus orientiert sich das Projekt an den von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definierten Life Skills, insbesondere Kommunikations-, Empathie-, Problemlösungs- und Stressbewältigungsfähigkeiten (WHO, 1997).

Auf Ebene der Nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals – SDGs) leisten die Friedenswochen insbesondere Beiträge zu:

- SDG 4 hochwertige, inklusive Bildung einschließlich des UNESCO-Bildungsziels SDG 4.7
- SDG 5 Geschlechtergerechtigkeit
- SDG 10 Abbau von Ungleichheiten
- SDG 16 Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen

2024 waren die Friedenswochen Vorzeigeprojekt beim österreichischen Nationalreport an die UNO zur Umsetzung der Agenda 2030 (ACP, 2024).

11.1.5 Wirkung und Evaluation

Die Friedenswochen werden kontinuierlich evaluiert und wissenschaftlich reflektiert. Die bisherigen Ergebnisse weisen auf positive Wirkungen auf individueller, sozialer und interaktiver Ebene hin, insbesondere im Hinblick auf verbesserte Konflikt- und Kommunikationskompetenzen, ein stabiles Klassenklima sowie eine erhöhte Sensibilität für Gewalt- und Ausgrenzungsmechanismen.

Die Friedenswochen stellen ein langjährig etabliertes, theoriegeleitetes und empirisch reflektiertes friedenspädagogisches Projekt dar, das Prävention, Persönlichkeitsentwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung systematisch verbindet. Durch ihren mehrdimensionalen Ansatz leisten sie einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung konflikt- und friedensfähiger Individuen und zur Stärkung einer demokratischen, solidarischen und gewaltfreien Gesellschaft (Reardon, 1988; Galtung, 1996).

Das engagierte Kernteam der Friedenswochen-Trainer:innen hat jahrzehntelange Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen sowie Personen aus dem pädagogischen Bereich und bringt diese in die regelmäßige Weiterentwicklung des Projektes ein.

Begleitend zu den Workshops für Schüler:innen werden in Zusammenarbeit mit der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPH) systemische Kompetenztrainings für Lehrpersonen angeboten. Dabei erwerben Lehrkräfte die Fähigkeit, Konflikte und Mobbingprozesse frühzeitig zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren sowie präventive Maßnahmen kontinuierlich in ihren Klassen und idealerweise im gesamten Schulumfeld zu verankern. Thematisiert werden zudem die Bedeutung tragfähiger Beziehungsarbeit sowie die Einbindung aller relevanten Ebenen – der persönlichen, strukturellen und kulturellen. Auf diese Weise kann Präventionsarbeit nachhaltig im schulischen Alltag etabliert werden (Reardon, 1988).

Präventive Wirkung: Mobbing wird nicht als individuelles Problem betrachtet, sondern als gemeinsame Verantwortung der gesamten Schulgemeinschaft.

Die **Theory of Change** (Wirkungsannahme) der Friedenswochen basiert auf der Annahme, dass frühzeitige, erfahrungsorientierte friedenspädagogische Interventionen in schulischen Sozialräumen einen nachhaltigen Beitrag zur Gewaltprävention und zur Entwicklung friedensfähiger Individuen leisten können. Wenn Kinder und Jugendliche in einem geschützten, dialogischen Lernsetting gezielt psychosoziale Kompetenzen – insbesondere Selbstwahrnehmung, Empathie, Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz – entwickeln und erproben, erhöht sich ihre Fähigkeit, Konflikte konstruktiv und gewaltfrei zu bearbeiten. Werden diese Lernprozesse durch qualifizierte Lehrkräfte begleitet und im schulischen Alltag aufgegriffen, verfestigen sich die erworbenen Kompetenzen auf Klassen- und Schulebene. Daraus resultieren verbesserte Beziehungsstrukturen, ein stabileres Klassenklima und eine reduzierte Eskalationsdynamik. Langfristig tragen diese individuellen und kollektiven Veränderungen zur Stärkung demokratischer Handlungskompetenz, zur Sensibilisierung für strukturelle und kulturelle Gewaltmechanismen sowie zur Entwicklung einer Kultur des positiven Friedens bei. Die Friedenswochen entfalten ihre Wirkung somit entlang einer mehrstufigen Wirkungslogik, die von individueller Kompetenzentwicklung über soziale Transformation in Bildungsinstitutionen hin zu gesellschaftlicher Friedens- und Nachhaltigkeitsförderung reicht (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Mit Stand März 2026 haben rund 24.500 Schüler:innen an den Friedenswochen teilgenommen. Damit ist es das quantitativ größte Projekt des ACP (ACP, 2026).

11.2 Gewaltprävention durch Erinnerung: Das Holocaust History Project

Das Holocaust History Project ist ein langjähriges Bildungs- und Präventionsprojekt des ACP, das seit 2012 erfolgreich an österreichischen Schulen umgesetzt wird. Ziel des Projekts ist es, junge Menschen für die Geschichte des Holocaust zu sensibilisieren und daraus zentrale Lehren für die Gegenwart und Zukunft abzuleiten. Im Mittelpunkt steht die Überzeugung, dass wirksame Gewaltprävention auch bedeutet, aus der Vergangenheit zu lernen – besonders aus den Erfahrungen rund um Ausgrenzung, Radikalisierung, Antisemitismus und staatlich organisierte Gewalt (Adorno, 1966; Reardon, 1988).

11.2.1 Entstehung und Hintergrund

Das Holocaust History Project entstand im Kontext der friedenspädagogischen Arbeit des ACP. In der praktischen Arbeit mit Schüler:innen wurde deutlich, dass ein großer Bedarf an vertiefender Holocaust Education besteht – nicht nur im Sinne historischer Wissensvermittlung, sondern als Reflexionsraum für aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen (UNESCO, 2017). Gewaltprävention, so die Grundannahme des Projekts, bedeutet auch, die Mechanismen zu verstehen, die zur Shoah geführt haben, und diese mit heutigen Formen von Diskriminierung, Hass und Extremismus in Beziehung zu setzen (Arendt, 1951; Galtung, 1990).

Aus dieser Überlegung heraus wurde der Holocaust History Workshop zunächst als Modul der Friedenswochen konzipiert, bald jedoch als eigenständiges Angebot etabliert, das auch unabhängig davon von Schulen gebucht werden kann. Diese Öffnung erwies sich als wesentlicher Erfolgsfaktor.

11.2.2 Ein einzigartiger pädagogischer Zugang

Kern des Projekts ist ein mehrteilig aufgebauter, interaktiver Workshop, der sich an Schüler:innen ab der 7. Schulstufe richtet – vorausgesetzt, der

Zweiter Weltkrieg wurde zuvor im Unterricht behandelt. Die inhaltliche und methodische Konzeption stammt von Daniela Ebenbauer (geb. Moszkowicz), die den Workshop auch als Hauptreferentin leitet.

Was den Workshop besonders macht, ist der biografische Zugang: Daniela Ebenbauer erzählt die Geschichte des Holocaust anhand ihrer eigenen Familiengeschichte – aus zwei radikal unterschiedlichen Perspektiven. Sie ist die Tochter eines jüdischen Vaters, Imo Moszkowicz, der das Konzentrationslager Auschwitz als einziger seiner Familie überlebt hat, und zugleich die Enkelin eines hochrangigen nationalsozialistischen Funktionärs, Armin Dadiou, Gauhauptmann der Ostmark.

Diese Konstellation ermöglicht es den Schüler:innen, Täter- und Opferperspektiven nicht abstrakt, sondern konkret, menschlich und nachvollziehbar zu erleben. Der Workshop beginnt bewusst mit der Geschichte der nationalsozialistischen Familie und thematisiert danach die jüdische Familiengeschichte. Den Abschluss bildet ein umfangreicher Teil zur rechtsextremen Szene heute. Diese Dramaturgie stärkt Aufmerksamkeit, emotionale Beteiligung und kritisches Denken (Kohlberg, 1984; Adorno, 1966).

11.2.3 Inhalte, Methoden und Wirkung

Neben fundierten historischen Einordnungen arbeitet der Workshop mit Bildern, Originaldokumenten, persönlichen Erzählungen und interaktiven Übungen. Gruppenarbeiten wie das Opfer–Täter–Helfer-Dreieck oder die Übung „Der Stempel“ machen erlebbar, wie schnell Menschen in Rollen gedrängt werden können – und wie fließend diese Rollen oft sind (Hilberg, 1985; Staub, 1989).

Ein zentraler Gedanke zieht sich durch den gesamten Workshop: Hinter dem Holocaust stehen keine Zahlen, sondern Menschen. Die persönliche Begegnung mit Geschichte fördert Empathie und Reflexion und ermöglicht es den Teilnehmer:innen, Verbindungen zwischen Vergangenheit und Ge-

genwart herzustellen (Reardon, 1988; UNESCO, 2017). Dabei werden Fragen von Zivilcourage, Verantwortung, Widerstand und demokratischem Handeln explizit thematisiert (Arendt, 1963).

Im dritten Teil richtet sich der Blick bewusst auf die Gegenwart: Rechts-Extremismus, antisemitische Codes, Musik, Kleidung, Symbole und Online-Radikalisierung werden altersgerecht und lebensnah vermittelt. Ziel ist nicht Abschreckung, sondern Aufklärung, Stärkung der Wahrnehmung und Handlungssicherheit im Alltag (UNESCO, 2020; Bundesstelle Extremismus, 2022).

Bis März 2026 wurden im Rahmen des Holocaust History Projects über 5.400 Schüler:innen erreicht. Besonders während und nach gesellschaftlichen Krisen wie der COVID-19-Pandemie oder im Zuge des Terroranschlags der Hamas auf Israel im Oktober 2023 wurde ein deutlich gestiegenes Interesse an Holocaust Education und Antisemitismusprävention sichtbar (IHRA, 2024).

Das Projekt wurde mehrfach für den Simon-Wiesenthal-Preis nominiert und 2024 mit dem renommierten burgenländischen Theodor-Kery-Preis ausgezeichnet (Land Burgenland, 2024). Viele Schulen buchen den Workshop regelmäßig und betrachten ihn mittlerweile als festen Bestandteil ihres Bildungsangebots im Bereich Geschichte, politische Bildung und Prävention.

Denn das Holocaust History Project ist weit mehr als ein historischer Workshop. Es ist ein Raum der Begegnung, der Erinnerung und der Verantwortung. Durch seine persönliche, systemische und zugleich hochprofessionelle Herangehensweise leistet das Projekt einen nachhaltigen Beitrag zur Gewaltprävention, Demokratieförderung und Antisemitismusprävention. Es zeigt eindrücklich, dass Lernen aus der Vergangenheit eine zentrale Voraussetzung dafür ist, die Gegenwart zu verstehen – und die Zukunft friedlicher zu gestalten (Adorno, 1966; Reardon, 1988).

11.3 Das Symposium „7 Tage für Frieden“ – Friedenspädagogik als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen

Die „7 Tage für Frieden“ sind ein jährlich stattfindendes friedenspädagogisches Symposium auf der Friedensburg Schlaining, das sich seit mehreren Jahren als zentrale Plattform für Austausch, Reflexion und Qualifizierung im Bereich Friedensbildung, Gewaltprävention und Demokratieförderung etabliert hat. Das Format ist eine Kooperation von ACP mit der Privaten Pädagogischen Hochschule (PPH) Burgenland sowie der Kinder- und Jugendanwaltschaft (KiJA) Burgenland und der Bildungsdirektion Burgenland.

11.3.1 Von der Friedenskonferenz zum siebentägigen Symposium

Den inhaltlichen Kern der „7 Tage für Frieden“ bildet die seit 2018 regelmäßig durchgeführte Friedenskonferenz „Friedenspädagogik lernen, lehren, leben“, die sich an Pädagog:innen, Studierende, Vertreter:innen von Schulbehörden sowie Fachkräfte aus dem Sozialbereich richtet (ACP, 2018). Während der COVID-19-Pandemie wurde dieses Konferenzformat programmatisch weiterentwickelt und zu einem siebentägigen, modularen Symposium ausgebaut – ein Schritt, der neue Zielgruppen erschloss und innovative pädagogische Zugänge ermöglichte (ACP, 2021).

Seitdem verbinden die „7 Tage für Frieden“ Keynotes, Fachkonferenzen, Workshops, Lesungen, kreative Formate und regionale Veranstaltungen zu einer thematisch dichten Woche, die sowohl theoretische Grundlagen als auch praxisorientierte Impulse vermittelt (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

11.3.2 Thematische Schwerpunkte im historischen Verlauf

Über die Jahre hinweg reagierten die Programme der „7 Tage für Frieden“ konsequent auf gesellschaftliche, politische und pädagogische Herausforderungen. Zu den wiederkehrenden und weiterentwickelten Themenfeldern zählen:

- **Demokratiebildung und Zivilgesellschaft** – etwa mit der Frage, wie demokratische Werte in Zeiten zunehmender Polarisierung gestärkt werden können (Dewey, 1938; UNESCO, 2015)
- **Antisemitismus, Extremismus und Radikalisierung** – sowohl historisch fundiert als auch mit starkem Gegenwartsbezug, inklusive eigener Folgekonferenzen (Arendt, 1951; Adorno, 1966)
- **Friedensbildung in Krisenzeiten** – Pandemien, Kriege in Europa und im Nahen Osten sowie globale Unsicherheiten werden explizit in die pädagogische Reflexion einbezogen (Galtung, 1996; Lederach, 2005)
- **Nachhaltigkeit, Klima und Frieden** – ökologische Krisen werden als soziale und friedenspolitische Herausforderungen verstanden (Morin, 2011; UNESCO, 2017)
- **Resilienz, Empathie und Zukunftskompetenzen** – mit Fokus auf die Stärkung von Kindern, Jugendlichen und Pädagog:innen (WHO, 1997; Reardon, 1988)

Diese thematische Offenheit erlaubt es dem Symposium, zugleich reaktiv (auf aktuelle Entwicklungen) und präventiv (im Sinne langfristiger Friedensarbeit) zu agieren (Reardon, 1988).

Charakteristisch für die „7 Tage für Frieden“ ist ihre starke Praxisorientierung. Neben klassischen Vorträgen und Podiumsdiskussionen stehen interaktive Workshops, kreative Lernformate und dialogische Settings im Vordergrund. Dazu zählen unter anderem erlebnisorientierte Workshops zu Gewaltprävention, Zivilcourage und Konfliktkompetenz; medienpädagogische Zugänge zu Extremismusprävention; künstlerische und narrative Formate wie Lesungen, Musik- und Theaterprojekte; sowie Formate zum „inneren Frieden“, zur Selbstreflexion und zur Stärkung professioneller Haltung (Freire, 2000; Rosenberg, 2003).

Ein wichtiges Merkmal ist zudem die regionale und grenzüberschreitende Öffnung: Mehrere Programmpunkte finden dezentral im Burgenland statt oder beziehen internationale Perspektiven und Austauschformate mit ein, etwa im Rahmen von EU- und Interreg-Projekten (ACP, 2024).

11.3.3 Zielgruppe und Wirkung

Die „7 Tage für Frieden“ richten sich in erster Linie an Pädagog:innen aller Schulstufen, Studierende pädagogischer Hochschulen, Schul- und Bildungsadministration sowie Akteur:innen aus der Jugendarbeit und dem Sozialbereich. Über die Jahre hinweg nahmen mehrere hundert Teilnehmende jährlich an unterschiedlichen Programmpunkten teil – viele davon wiederholt.

Zahlreiche Schulen und Institutionen berichten, dass Impulse aus dem Symposium nachhaltig in den Unterricht, in Schulentwicklungsprozesse und in präventive Konzepte eingeflossen sind. Damit wirken die „7 Tage für Frieden“ in den schulischen und gesellschaftlichen Alltag hinein.

Die „7 Tage für Frieden“ sind kein Einzelereignis, sondern ein kontinuierlicher Lern- und Entwicklungsprozess. Durch die Verbindung von friedenspädagogischer Theorie, biografischer und gesellschaftlicher Reflexion sowie konkreter pädagogischer Handlungsmöglichkeiten leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Demokratiebildung, Gewaltprävention und Stärkung einer Kultur des Friedens (Galtung, 1996; Lederach, 2005).

Gerade in einer Zeit globaler Krisen und zunehmender gesellschaftlicher Spannungen zeigen die vergangenen Jahre deutlich: Friedensbildung braucht Zeit, Räume und Beziehungen – und genau diese schaffen die „7 Tage für Frieden“ Jahr für Jahr aufs Neue (Reardon, 1988; Morin, 2011).

11.4 Friedens- und Life-Skills-Pädagogik: Ein Masterlehrgang für Bildung in bewegten Zeiten

Der außerordentliche Masterlehrgang „Friedens- und Life-Skills-Pädagogik“, der von der PPH Burgenland in Kooperation mit dem ACP durchgeführt wird, ist eine innovative, berufsbegleitende Weiterbildung für

Pädagog:innen und Fachkräfte im Bildungs- und Sozialbereich. Der viersemestrige Lehrgang verbindet wissenschaftlich fundierte Friedenspädagogik mit praxisnaher Life-Skills-Pädagogik und reagiert damit gezielt auf die Herausforderungen einer komplexen, krisenhaften Gegenwart (ACP, 2025; PPH Burgenland, 2024).

Ausgangspunkt des Studiums sind die von Wolfgang Klafki formulierten epochaltypischen Schlüsselprobleme – globale Herausforderungen wie Krieg und Frieden, soziale Ungleichheit, ökologische Krisen, technologische Entwicklungen oder Fragen des Zusammenlebens in Vielfalt (Klafki, 1996). Der Masterlehrgang verfolgt das Ziel, Pädagog:innen aus dem Bildungs- und Sozialbereich dazu zu befähigen, Menschen kompetent, reflektiert und handlungsorientiert auf diese Themen vorzubereiten und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

Dabei wird Bildung nicht nur als Wissensvermittlung verstanden, sondern als ganzheitlicher Entwicklungsprozess, der Fachkompetenzen, soziale Fähigkeiten, emotionale Intelligenz, ethische Haltung und demokratisches Verantwortungsbewusstsein miteinander verbindet (Reardon, 1988; Freire, 2000).

11.4.1 Aufbau, zentrale Inhalte und Schwerpunkte

Der Lehrgang umfasst 120 ECTS, erstreckt sich über vier Semester und wird berufsbegleitend in geblockter Präsenzform mit ergänzenden digitalen Lehr- und Lernsettings durchgeführt. Die modulare Struktur ermöglicht eine enge Verzahnung von Theorie, Praxis und persönlicher Reflexion (PPH Burgenland, 2024).

Absolvent:innen schließen das Studium mit dem akademischen Grad Master of Science Continuing Education (MSc CE) in Friedens- und Life-Skills-Pädagogik ab.

Inhaltlich gliedert sich der Masterlehrgang in sieben Module, die sowohl grundlegende Theorien als auch angewandte Kompetenzen vermitteln:

■ **Theorien und Konzepte der Friedens- und Life-Skills-Pädagogik**

(1. Semester)

Vermittelt werden Grundlagen der humanistischen Bildung, Friedenspädagogik, Life-Skills-Pädagogik, Konflikttransformation sowie interkulturelle Pädagogik. Internationale Perspektiven und der Austausch mit Akteur:innen aus Praxis und Forschung sind integraler Bestandteil.

■ **Wissenschaftliches Arbeiten und Aktionsforschung**

(1. Semester)

Studierende erwerben fundierte Kompetenzen in qualitativer und quantitativer Forschung mit besonderem Fokus auf Aktionsforschung für soziale Innovation. Ziel ist es, Forschung unmittelbar mit der eigenen beruflichen Praxis zu verknüpfen.

■ **Beratung im Bildungsbereich**

(2. Semester)

Dieses Modul qualifiziert für beratende Tätigkeiten in Bildungseinrichtungen: von systemischer Beratung über Projekt- und Change-Management bis hin zu einer begleiteten Praxiserfahrung.

■ **Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung**

(3. Semester)

Globale Herausforderungen, Global Citizenship Education, Menschen- und Kinderrechte sowie die Sustainable Development Goals (SDGs) stehen im Zentrum. Studierende lernen, diese Themen didaktisch aufzubereiten und institutionell zu verankern (UNESCO, 2015).

■ **Positive Pädagogik und Persönlichkeitsbildung**

(4. Semester)

Aufbauend auf Erkenntnissen der Positiven Psychologie werden Wohlbefinden, Resilienz, Achtsamkeit, Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung gezielt in den Bildungsalltag integriert (Seligman, 2011).

■ **Vertiefungsmodul (1.–4. Semester)**

Im Wahlmodul wählen Studierende individuelle Schwerpunkte in Friedens- oder Life-Skills-Pädagogik und gestalten ihren Professionalisierungsprozess selbstbestimmt.

■ **Mastermodul (1.–4. Semester)**

Den Abschluss bildet eine Masterarbeit im Format eines aktionsforschungsbasierten Projekts. Die Studierenden entwickeln, erproben und reflektieren konkrete Innovationsprozesse in ihrem beruflichen Feld und verteidigen ihre Arbeit im Rahmen einer Defensio.

11.4.2 Haltung, die trägt

Ein besonderes Merkmal des Masterlehrgangs ist der explizite Fokus auf **pädagogische Haltung**. Gefördert werden unter anderem:

- Empathie und Dialogfähigkeit
- verantwortungsbewusstes und reflektiertes Handeln
- Konfliktfähigkeit und Transformationsbereitschaft
- Engagement für Frieden, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit
- kritische Selbstreflexion und professionelle Integrität

Diese Haltung bildet die Grundlage dafür, Bildungsprozesse nicht nur fachlich kompetent, sondern auch menschlich und gesellschaftlich wirksam zu gestalten (Freire, 2000; Lederach, 2005).

Der Masterlehrgang richtet sich an Pädagog:innen aller Schulstufen, Elementarpädagog:innen, Bildungswissenschaftler:innen sowie Fachkräfte mit mindestens dreijähriger einschlägiger Berufserfahrung im Bildungs- oder Sozialbereich. Absolvent:innen qualifizieren sich für:

- die Entwicklung und Umsetzung von Friedens- und Life-Skills-Programmen,
- Beratung und Begleitung von Bildungsinstitutionen,

- Schulentwicklung und präventive Bildungsarbeit,
- die Stärkung von Resilienz, Demokratie- und Gesundheitskompetenzen bei Kindern und Jugendlichen (WHO, 1997).

Der Masterlehrgang Friedens- und Life-Skills-Pädagogik ist eine zukunftsweisende Antwort auf die Anforderungen moderner Bildung. Er verbindet wissenschaftliche Tiefe mit hoher Praxisrelevanz, fördert persönliche und professionelle Entwicklung und stärkt Pädagog:innen in ihrer zentralen Rolle als Multiplikator:innen und Gestalter:innen einer friedlichen, gerechten und nachhaltigen Gesellschaft (Reardon, 1988).

11.4.3 Bezug zu den SDGs und zur UN-Resolution 1325

Neben dem Fokus auf die WHO Life Skills leistet der Masterlehrgang Friedens- und Life-Skills-Pädagogik einen klaren Beitrag zur Umsetzung der Agenda 2030. Insbesondere werden die SDGs 4 Hochwertige Bildung, 3 Gesundheit und Wohlergehen, 5 Geschlechtergleichstellung, 10 Weniger Ungleichheiten, 13 Klimaschutz sowie 16 Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen adressiert (UNESCO, 2015). Inhalte wie Friedenspädagogik, Global Citizenship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Resilienzförderung, Demokratiebildung und Menschenrechte sind integrale Bestandteile des Curriculums.

Darüber hinaus trägt der Lehrgang zur Umsetzung der UN-Sicherheitsratsresolution 1325 sowie der Agenda zu „Frauen, Frieden und Sicherheit“ bei, indem Gender- und Diversitätsperspektiven systematisch in Friedensbildung, Konfliktprävention und Beratung integriert werden. Aspekte wie Empowerment, Partizipation, Schutz vor Gewalt sowie die Stärkung von Handlungskompetenzen in Bildungsinstitutionen sind zentrale Bestandteile der Ausbildung (UN Security Council, 2000; Reardon, 1988).

Der Masterlehrgang wird im Rahmen des Interreg-Projekts „Bounce back“ durchgeführt und ist mit Studierenden aus Österreich und Ungarn grenzüberschreitend organisiert.

11.5 Der internationale Pilotkurs „Peace Education“: Friedensbildung als gelebte Praxis

Der einwöchige Kurs wurde im Februar 2026 pilotiert und setzte ein deutliches Zeichen für Friedensbildung als zentrale Säule nachhaltiger Friedensarbeit.

Ausgangspunkt des Kurses war ein umfassendes Verständnis von Frieden als dynamischem sozialen Prozess, der auf Gerechtigkeit, Dialogfähigkeit, Empathie und der konstruktiven Bearbeitung von Konflikten beruht. Friedensbildung wird dabei als transformativer Ansatz begriffen, der Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Werte miteinander verbindet (Galtung, 1996; Reardon, 1988).

Der Kurs folgte einem ganzheitlichen Modell, das drei Lernebenen integriert:

- kognitives Lernen (Konfliktanalyse, Systemdenken, strukturelle Gewalt),
- affektives Lernen (Selbstreflexion, Empathie, emotionale Kompetenz),
- handlungsorientiertes Lernen (gewaltfreie Kommunikation, Partizipation, zivilgesellschaftliches Engagement).

15 Teilnehmende aus Europa, dem Nahen Osten und Nordafrika, Subsahara-Afrika, Südasien und Australien nahmen am Kurs teil. Ihre beruflichen Hintergründe reichten von Wissenschaft und Hochschulbildung über Friedens- und Menschenrechtsarbeit, Kinderschutz, Zivilgesellschaft, Kommunikation bis hin zur Privatwirtschaft. Diese Vielfalt war zentraler Bestandteil des Konzepts. Der Kurs verstand sich ausdrücklich als

Peer-Learning-Raum, in dem Erfahrungen, Perspektiven und Fachwissen der Teilnehmenden aktiv in den Lernprozess eingebunden wurden. Rund ein Drittel der Kurszeit war bewusst so gestaltet, dass Teilnehmende als „Real Contributors“ eigene Inhalte, Projekte und Reflexionen einbrachten (Lederach, 2005).

Methodik: Lernen mit Kopf, Herz und Händen

Didaktisch setzte der Pilotkurs auf ein interaktives, erfahrungsbasiertes und reflexives Lernformat. Klassische Inputs wurden bewusst mit Übungen, Gruppenarbeiten, Rollenelementen, Storytelling, Outdoor-Settings und Reflexionskreisen kombiniert. Ein besonderer Fokus lag auf der Schaffung eines psychologisch sicheren Raums, der offenes Denken, kritische Auseinandersetzung und emotionale Präsenz ermöglichte (Dewey, 1938; Freire, 2000).

Zu den zentralen Themen des Wochenprogramms gehörten:

- Konfliktkompetenz und Konflikttransformation,
- Systemisches Denken und Gewaltprävention,
- Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg (Rosenberg, 2003),
- Globale Bürgerschaftsbildung, Menschenrechte und Nachhaltigkeit (UNESCO, 2015),
- Medienkompetenz, Narrative und die Rolle von digitalen Technologien,
- Friedensbildung in Kunst, Kultur und Museen.

Ein Besuch der Ausstellung „Schlaining & Frieden“ im Friedensmuseum ermöglichte es den Teilnehmenden, historische und globale Perspektiven auf Friedensarbeit mit konkreten Bildungsansätzen zu verknüpfen.

Der Höhepunkt des Kurses war das zweitägige Co-Creation Lab, in dem die Teilnehmenden eigene Friedensbildungsinitiativen entwickelten. In einem strukturierten Design- und Prototyping-Prozess entstanden Projektideen

für sehr unterschiedliche Kontexte: Schulen, Gemeinden, Postkonflikt-Gesellschaften, Trainingsprogramme, medienbasierte Formate oder intersektorale Initiativen. Die Projekte wurden am letzten Kurstag in einem Gallery Walk vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Der Fokus lag nicht auf Bewertung, sondern auf kollegialem Feedback, Lernen und gegenseitiger Inspiration (Reardon, 1988; Lederach, 2005).

Ein notwendiger Schritt angesichts globaler Herausforderungen

Der Pilotkurs machte deutlich, dass Friedensbildung heute mehr denn je gebraucht wird. Globale Krisen – von bewaffneten Konflikten über soziale Polarisierung bis hin zu Klimawandel und digitaler Desinformation – erfordern Menschen, die Konflikte verstehen, Verantwortung übernehmen und konstruktiv handeln können (Morin, 2011; UNESCO, 2015).

In diesem Sinne verstand sich der Kurs nicht als einmaliges Bildungsangebot, sondern als Startpunkt eines längerfristigen Lern- und Vernetzungsprozesses (Community of Practice). Friedensbildung wurde nicht als elitäres Fachgebiet präsentiert, sondern als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe, die Politik, Bildung, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Kultur gleichermaßen betrifft (Reardon, 1988).

Mit dem Pilotkurs „Peace Education“ hat das ACP einen wichtigen Impuls gesetzt. Der Kurs zeigt, wie Friedensbildung als lebendige Praxis gestaltet werden kann: dialogisch, partizipativ, kontextsensibel und zukunftsorientiert. Aufbauend auf den Erkenntnissen des Piloten plant das ACP, das Format weiterzuentwickeln und Friedensbildung noch stärker als integralen Bestandteil von Friedenspolitik und gesellschaftlicher Transformation zu verankern (ACP, 2026; Lederach, 2005).

Schlussbetrachtung

Die Schlaininger Schule der Friedensbildung als integrierter Ansatz von Theorie, Praxis und Haltung

Die vorliegende Arbeit hat Friedenspädagogik konsequent aus der Perspektive des Schlaininger Modells der Friedensbildung analysiert. Diese sogenannte „Schlaininger Schule“ steht nicht für eine lose Sammlung friedenspädagogischer Ideen oder Methoden, sondern für einen klar konturierten, institutionell verankerten und über Jahrzehnte weiterentwickelten Zugang, der am Austrian Centre for Peace in Stadtschlaining entstanden ist und dort bis heute angewendet, reflektiert und weiterentwickelt wird. Das Schlaininger Modell repräsentiert damit eine spezifische Schule der Friedenspädagogik, die durch die systematische Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung, pädagogischer Praxis und professioneller Haltung gekennzeichnet ist.

Zentral für das Schlaininger Modell ist ein erweiterter, prozessualer Friedensbegriff, wie er insbesondere in der Friedens- und Konfliktforschung nach Johan Galtung entwickelt wurde. Frieden wird nicht als Zustand, sondern als dynamischer Gestaltungsprozess verstanden, der personale, relationale, strukturelle und globale Dimensionen umfasst (Galtung, 1996). Diese Perspektive bildet die normative Grundlage aller friedenspädagogischen Aktivitäten des ACP und unterscheidet das Schlaininger Modell klar von verkürzten, rein verhaltensorientierten oder moralisch appellativen Zugängen zu Friedenserziehung. Friedenspädagogik wird hier nicht als Konfliktvermeidung oder Harmoniepädagogik verstanden, sondern als bewusste Befähigung zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Konflikt, Macht und Gewalt (Galtung, 1996).

Theoretisch speist sich die Schlaininger Schule der Friedensbildung aus einem expliziten, reflektierten Theorieverbund, der nicht additiv, sondern integrativ gedacht ist. Prägend sind insbesondere die Konzepte des positiven Friedens und der Gewaltformen (Galtung), der dialogisch-emanzipatorischen Bildung (Freire), des erfahrungsbasierten Lernens (Dewey), der Konflikttransformation (Lederach) sowie der Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg). Diese Ansätze werden am ACP nicht als konkurrierende Theorien behandelt, sondern als komplementäre Bezugsrahmen, die gemeinsam ein handlungsleitendes Orientierungswissen für friedenspädagogische Praxis bilden (Freire, 2000; Dewey, 1938; Lederach, 2005; Rosenberg, 2003). Das Schlaininger Modell zeichnet sich dadurch aus, dass Theorie nicht als vorgelagerte Begründung, sondern als laufend wirksame Reflexionsfolie pädagogischen Handelns verstanden wird.

Methodisch beruht das Schlaininger Modell auf erfahrungs-, dialog- und beziehungsorientierten Lernformen, welche Lernen als sozialen und reflexiven Prozess begreifen. Typisch sind partizipative Settings, die bewusste Gestaltung psychologisch sicherer Lehr- und Lernräume, der systematische Einsatz von Reflexion sowie die Arbeit mit realen Konflikterfahrungen (Dewey, 1938; Reardon, 1988). Programme wie die Friedenswochen, das Holocaust History Project, internationale Trainingsformate oder Pilotkurse zu Friedensbildung sind konkrete Ausprägungen dieses Ansatzes. Sie folgen keinem standardisierten Curriculum im engen Sinn, sondern werden kontext-, zielgruppen- und bedarfsorientiert gestaltet, bleiben dabei jedoch klar im Schlaininger Modell verankert. Entscheidend ist nicht die Methode an sich, sondern ihre Einbettung in eine kohärente friedenspädagogische Logik.

Ein zentrales Alleinstellungsmerkmal der Schlaininger Schule liegt im primären Fokus auf Haltung und Habitus. Friedenspädagogik wird hier nicht auf Kompetenztraining oder Wissensvermittlung reduziert, sondern als Prozess verstanden, der auf die Ausbildung eines Friedenshabitus abzielt. In Anlehnung an Pierre Bourdieu bezeichnet Habitus jene tief verinner-

lichten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die das Handeln von Menschen oft präreflexiv steuern (Bourdieu, 1991). Das Schlaininger Modell setzt genau hier an: Ziel ist es, dialogische, gewaltfreie und verantwortungsorientierte Handlungsmuster so einzuüben, dass sie auch unter Druck, in Ambivalenz oder in konflikthaften Situationen handlungsleitend bleiben. Haltung wird dabei als professionelle, ethisch reflektierte Grundorientierung verstanden – nicht als individuelle Meinung, sondern als Grundlage institutioneller Praxis.

Diese Haltung ist in der Schlaininger Schule ausdrücklich nicht neutral. In der Tradition Paulo Freires wird Friedenspädagogik als politisch-ethische Praxis verstanden, die sich klar zugunsten von Menschenwürde, Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit und demokratischer Teilhabe positioniert (Freire, 2000). Neutralität gegenüber Gewalt, Diskriminierung oder Ungleichheit wird nicht als Professionalität, sondern als Verkürzung pädagogischer Verantwortung begriffen. Gleichzeitig zeichnet sich das Modell durch eine hohe Dialogoffenheit aus: Konflikte, Widersprüche und Ambivalenzen werden nicht moralisiert oder simplifiziert, sondern als Lern- und Transformationsräume bearbeitet (Lederach, 2005).

Darüber hinaus ist das Schlaininger Modell durch seine institutionelle Kohärenz gekennzeichnet. Forschung, Bildung, Training, Beratung und Politikdialog sind am ACP keine getrennten Bereiche, sondern greifen ineinander. Diese strukturelle Verschränkung macht Friedenspädagogik zu einer langfristigen, nachhaltigen Praxis, die über projektformiges Denken hinausgeht. Das Modell wirkt nicht nur auf individueller Ebene, sondern entfaltet seine friedenspädagogische Kraft auch auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene – indem es Institutionen, Professionen und Diskurse prägt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Schlaininger Schule der Friedensbildung einen klar profilierten, wissenschaftlich fundierten und praxiserprobten Ansatz darstellt, der Frieden nicht nur thematisiert, sondern als

Haltung, Kompetenz und institutionelle Praxis realisiert. In einer Zeit globaler Krisen, gesellschaftlicher Polarisierung und wachsender Unsicherheit zeigt dieses Modell, dass Friedenspädagogik mehr ist als ein ergänzendes Bildungsangebot: Sie ist ein zentraler Baustein nachhaltiger Friedensfähigkeit (Galtung, 1996; Reardon, 1988). Das Schlaininger Modell steht exemplarisch für eine Friedenspädagogik, die gelernt, geübt und gelebt wird – individuell, relational und gesellschaftlich.

Literaturverzeichnis

ACP – Austrian Centre for Peace. (2018). *Friedenspädagogik lernen, lehren, leben: Dokumentation der Friedenskonferenz*. ACP.

ACP – Austrian Centre for Peace. (2021). *7 Tage für Frieden: Programm und Konzept*. ACP.

ACP – Austrian Centre for Peace. (2024). *7 Tage für Frieden: Symposiumsdokumentation*. ACP.

ACP – Austrian Centre for Peace. (2025). *Masterlehrgang Friedens- und Life-Skills-Pädagogik: Curriculum und Studieninformation*. ACP.

ACP – Austrian Centre for Peace. (2026). *Peace education pilot course: Projektbericht*. ACP.

Adorno, T. W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*. Suhrkamp.

Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Buckley, K. E. (2010). *Violent video game effects on children and adolescents*. Oxford University Press.

Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt, Brace & Company.

Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.

Arendt, H. (1970). *On violence*. Harcourt, Brace & World.

Augustinus. (2003). *De civitate Dei (Vom Gottesstaat)*. Reclam. (Originalarbeit ca. 413–426)

Baacke, D. (1999). *Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Berghof Foundation. (2012). *Peace education and conflict transformation*. Berghof Foundation.

Boulding, E. (2000). *Cultures of peace: The hidden side of history*. Syracuse University Press.

Boulding, K. E. (1969). *National images and international systems*. Journal of Conflict Resolution, 13(2), 120–131.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.

Buber, M. (1957). *Zwiesprache*. Lambert Schneider.

Buddha (Siddhartha Gautama). (ca. 5. Jh. v. Chr.). *Dhammapada*. Verschiedene Ausgaben.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Epiktet. (2004). *Handbüchlein der Moral (Enchiridion)*. Reclam. (Originalarbeit 1./2. Jh. n. Chr.)

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Freire, P. (2000). *Pädagogik der Unterdrückten* (Originalausgabe 1970). Rowohlt.

Frieters-Reermann, N. (2013). *Friedenspädagogik und soziale Konfliktfähigkeit*. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik – Grundlagen, Praxisfelder, Entwicklungsperspektiven* (S. 45–62). Barbara Budrich.

Fromm, E. (1976). *Haben oder Sein*. dtv.

Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. Journal of Peace Research, 6(3), 167–191.

Galtung, J. (1990). *Cultural violence*. Journal of Peace Research, 27(3), 291–305.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage.

Gandhi, M. K. (1925). *Young India, 1919–1922*. Navajivan.

Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11. Aufl.). Haupt.

Grotius, H. (2005). *De iure belli ac pacis (Vom Recht des Krieges und des Friedens)*. Mohr Siebeck. (Originalarbeit 1625)

Hasebrink, U., Livingstone, S., & Haddon, L. (2017). *Children, risk and safety on the internet*. Journal of Children and Media, 11(1), 1–8.

Hilberg, R. (1985). *Die Vernichtung der europäischen Juden*. Fischer.

Hobbes, T. (1996). *Leviathan*. Cambridge University Press. (Originalarbeit 1651)

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

IHRA – International Holocaust Remembrance Alliance. (2024). *Antisemitism education and prevention*. IHRA.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Kant, I. (2008). *Zum ewigen Frieden*. Reclam. (Originalarbeit 1795)

King Jr., M. L. (1967). *Where do we go from here: Chaos or community?* Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development (Vol. 2: The psychology of moral development)*. Harper & Row.

Kunczik, M., & Zipfel, A. (2006). *Medien und Gewalt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.

Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2019). *European research on children's internet use*. Journal of Children and Media, 13(1), 1–11.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Suhrkamp.

Luther, M. (2012). *Von der Freiheit eines Christenmenschen*. Reclam. (Originalarbeit 1520)

Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50(4), 370–396.

Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5–12.

Morin, E. (2011). *La voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Rawls, J. (1999). *The law of peoples*. Harvard University Press.

Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. Teachers College Press.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. B. (2003). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.

Staub, E. (1989). *The roots of evil: The origins of genocide and other group violence*. Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.

UN Security Council. (2000). *Resolution 1325 on women, peace and security*.

UNESCO. (1997). *Declaration and programme of action on a culture of peace*.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.

UNESCO. (2017). *Education about the Holocaust and preventing genocide*.

UNESCO. (2020). *Addressing antisemitism through education*.

World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*.

World Health Organization. (2002). *World report on violence and health*.

In der edition lex liszt 12 erschienen:



HEINZ JANISCH
NADINE KAPPACHER
Der Kranich und das Du
 Text: Heinz Janisch
 Illustration: Nadine Kappacher
 Geb., Bilderbuch, 28 Seiten,
 € 16,00
 ISBN: 978-3-99016-308-5

„Ich. Ich. Ich. Ich!“

Der Kranich kann es schon nicht mehr hören.

Er wohnt in der Friedensburg Schlaining und ist müde.

Als Streitschlichter hat er viel zu tun.

Und vor lauter „Ich!“ vergessen alle auf das DU ...

Bis vier Kinder auftauchen und dem Kranich zuhören.

Und plötzlich ist das Ergebnis ganz einfach:

Ich und Du = Wir!

Ein Kranich aus gefaltetem Papier ist seit vielen Jahren das Friedenssymbol der Friedensburg Schlaining im Südburgenland. Die vielfach ausgezeichnete Illustratorin Nadine Kappacher und der Hans-Christian-Andersen-Preisträger Heinz Janisch – beide aus dem Burgenland – lassen ihn in diesem Bilderbuch lebendig werden.

Vom Wissen zur Haltung – vom Lernen zur Praxis

Frieden ist kein Zustand, den man erreicht und bewahrt. Frieden ist ein lernbarer, gestaltbarer Prozess. Dieses Buch entfaltet erstmals in systematischer Form die **Schlaininger Schule der Friedensbildung** – einen über Jahrzehnte entwickelten, wissenschaftlich fundierten und praxisbewährten Ansatz, der am **Austrian Centre for Peace (ACP)** in Stadtschlaining entstand und seit vielen Jahrzehnten umgesetzt wird.

Ursula Gamauf-Eberhardt verbindet zentrale Theorien der Friedens- und Bildungsforschung mit konkreter pädagogischer Praxis. Aufbauend auf dem Denken von Johan Galtung, Paulo Freire, John Dewey, John Paul Lederach und Marshall Rosenberg zeigt sie, wie Friedensbildung als **transformative Bildungsarbeit** wirkt: nicht nur durch Wissensvermittlung, sondern durch die Entwicklung von Haltung, Beziehungskompetenz und Handlungsfähigkeit.

Im Zentrum steht ein erweiterter Friedensbegriff, der individuellen, sozialen, strukturellen und globalen Frieden zusammendenkt. Konflikte werden nicht als Störungen, sondern als Lern- und Entwicklungschancen verstanden. Gewalt – in ihren direkten, strukturellen und kulturellen Formen – wird analysiert und in präventive Bildungs- und Praxisansätze übersetzt. Besonderes Augenmerk gilt Schulen als zentralen Erfahrungsräumen für Demokratie, Resilienz und gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Anhand konkreter Programme des ACP macht das Buch sichtbar, wie Friedensbildung gelebt, gelernt und institutionell verankert werden kann. Ein zentrales Leitmotiv ist die Entwicklung eines **Habitus des Friedens** – einer verinnerlichten Haltung, die Dialogfähigkeit, Empathie, Verantwortung und Gewaltfreiheit trägt.

Dieses Buch richtet sich an Pädagog:innen, Studierende, Friedens- und Sozialwissenschaftler:innen, politische Entscheidungsträger:innen sowie alle Menschen, die Frieden nicht nur denken, sondern im Alltag und in gesellschaftlichen Strukturen wirksam gestalten wollen.