

Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 21

Norbert Frieters-Reermann
Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)

Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit

Denkanstöße für eine differenzsensible
Kommunikations- und Konfliktkultur

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0190-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0415-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – disegno-kommunikation.de

Titelbildnachweis: © PeterPunk - Fotolia.com

Lektorat und typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Gregor Lang-Wojtasik/Norbert Frieters-Reermann

Friedenspädagogik gewaltfrei!? Einführende Überlegungen.....7

Gregor Lang-Wojtasik

Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit
als Option Globalen Lernens.....21

Dieter Senghaas

Frieden gestalten – aktuelle und historische Lehrstücke.....39

Joachim R. Söder

Vertraute Fremdheit. Eine kurze Theorie der Gewalt49

Theodor Ebert

Shanti Sena in Deutschland? Soziale Verteidigung
als gesellschaftlicher Handlungsauftrag und pädagogische Option63

Johannes Lähnemann

Die Erfahrung der Gewalt und die Verheißung des Friedens –
Perspektiven aus dem Dialog der Religionen79

Martin Arnold

Gütekraft entfalten93

Joachim Bauer

Gerechtigkeit als Aggressionsprävention: Menschliche Aggression
aus Sicht der Hirnforschung.....109

Alexander Trost

Ich kooperiere, also bin ich ... Mensch! Evolutions-
und Bindungswissen für die Friedenspädagogik.....119

Norbert Frieters-Reermann

Chancen und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen
Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken.....137

Julia Lang/Gregor Lang-Wojtasik

Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse
und pädagogische Chancen.....151

Achim Schmitz

Trainings in Gewaltfreiheit – Geschichte und
aktuelle Herausforderungen167

Constanze Berndt

Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit –
Schule als Ort des Demokratielernens?
Ein Essay177

Josef Freise

Internationale Freiwilligendienste als Lernorte
gewaltfreien Friedensengagements191

Norbert Frieters-Reermann

Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung –
oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen
Entwicklungszusammenarbeit209

Angaben zu den Autorinnen und Autoren225

Friedenspädagogik gewaltfrei!? Einführende Überlegungen

Gregor Lang-Wojtasik/Nobert Frieters-Reermann

1. Buchidee

Mit dem vorliegenden Band *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit? Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* soll ein Feld gestärkt werden, das angesichts weltpolitischer Herausforderungen mehr Beachtung verdient hätte. Damit sind auch drängende friedenspädagogische Aufträge verbunden. Es geht gegenwärtig um zahlreiche komplexe innerstaatliche Kriege, diverse Kriegsökonomien im Kontext von Waffen-, Drogen-, Rohstoff- und Menschenhandel, an denen viele Staaten direkt oder indirekt beteiligt sind, ein weltweit massives Erstarren v.a. des islamistischen menschenverachtenden Terrorismus, eines globalen Kampfes gegen diesen Terror, der seinerseits mit systematischen Völker- und Menschenrechtsverletzungen einhergeht, sowie einer zunehmenden Technisierung und Dehumanisierung der Kriegsführung und zunehmenden Unberechenbarkeit hybrider Kriege, die auf militärischer, politischer, ökonomischer und medialer Ebene geführt werden.

In Anbetracht dieser Weltlage rücken zumindest zwei vertraute, seit langem erfahrbare Paradoxien in den Blick, die das Ringen um gewaltfreien Frieden in pädagogischen Prozessen als Teil gesellschaftlicher Entwicklungen von Beginn an begleitet haben:

- 1) Die Herausforderung, im Rahmen von Bildungsprozessen für eine Kultur der Gewaltfreiheit sowie eine demokratisch-konstruktive Konfliktkultur einzutreten und gleichzeitig zu realisieren, dass die gesamtgesellschaftlichen Prozesse dieses Ansinnen sicherheitspolitisch-militärisch überrollen zu scheinen.
- 2) Die ernüchternde Einsicht, dass auch nicht alle friedenspädagogischen Bildungsprozesse nur positive und konfliktmindernde Wirkungen entfalten, sondern dass sie auch je nach Konfliktkontext immer Gefahr laufen, konfliktverschärfende und gewaltbegünstigende Dynamiken auszulösen.

Diese Paradoxien und die damit verbundenen Spannungsfelder markieren den Ausgangspunkt für den vorliegenden Sammelband und sollen zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung einladen, wie Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit in ihren politischen und pädagogischen Dimensionen zusammen-

hängen, sich beeinflussen, aber auch wie sie sich gegenseitig herausfordern und aneinander reiben. Um dies für die Themenstellung des vorliegenden Bandes einordnen zu können, erlauben wir uns einen kurzen erinnernden Rückblick in die jüngere deutsche Geschichte. Es waren demokratisch gesinnte Menschen v.a. auch aus kirchlichen Kontexten, die die *gewaltfreie Revolution* in der DDR 1989 möglich machten und so auch der Entspannungspolitik Willy Brandts zu einer späten Bestätigung verhalfen. Diese Menschen gehen manchmal unter, wenn an die *Wiedervereinigung* der beiden Deutschlands erinnert wird.

Das Jahr des Endes der Blockkonfrontation und des *Kalten Krieges* war auch von der Hoffnung geprägt, dass nun ein dauerhafter Frieden ohne Militär eintreten könne. Wer hätte es damals für möglich gehalten, dass schon wenige Jahre später das neue Feindbild Islam bemüht würde, um die bekannten und für Friedensschaffung/-sicherung dysfunktionalen Logiken militärischer Gewalt wieder in neuer Blüte auferstehen zu sehen? Es hat schon etwas von einer Ironie der Geschichte, wenn ein Bundespräsident von neuer Verantwortung Deutschlands in der Welt spricht, dabei v.a. militärische Optionen meint und im gleichen Atemzug seine gesamte Biografie als professioneller Christ ausblendet; der also eigentlich weiß, dass Nächsten- und Feindesliebe mit militärischer Gewalt unvereinbar ist und dass der zum Schwert Greifende durch das Schwert umkommen wird (Mt 26, 52).

Die mögliche Friedenszeit nach 1989 war spätestens mit der Veröffentlichung der *Verteidigungspolitischen Richtlinien* von 1992 schon wieder ernsthaft in Frage gestellt. Die darin festgeschriebene Interventionspolitik außerhalb der Landesgrenzen zur Sicherung vitaler Interessen Deutschlands ist ein Hinweis darauf, welcher Geist sich offiziell erneut durchgesetzt hat. Es sind insbesondere die Kriege gegen Jugoslawien und gegen die Taliban, mit denen die rot-grüne Regierung außenpolitische Zeichen setzte. Das ist deshalb erstaunlich, weil sich beide Parteien ursprünglich auf pazifistische und antimilitaristische Überzeugungen beriefen. Da blickt dann erneut der deutsche Kaiser Wilhelm durch, der den präventiven Kriegsbeginn 1914 mit seinem unbändigen Friedenswillen begründete, der durch andere Mächte in Gefahr sei. Ende der 1990er Jahre wurde diese Logik zur militärischen Durchsetzung von Demokratie und Menschenrechten umgewidmet. Krieg wird damit erneut zur Ultima Ratio in den Reden von PolitikerInnen stilisiert.

Dieses Buch entstand im Erinnerungsjahr 2014: 100 Jahre nach dem Beginn des Ersten Weltkrieges, 75 Jahre nach Beginn des Zweiten Weltkrieges und 25 Jahre nach dem Mauerfall sollte innegehalten und Bilanz gezogen werden. Es sollten Denkanstöße angeboten werden, mit denen sich ein Nachdenken über Friedenspädagogik neu lohnt und warum es keine Alternative dazu gibt, diese grundsätzlich gewaltfrei zu begreifen. Es scheint dringender geboten denn je, der Entkoppelung von Frieden und Gewaltfreiheit sowie der Parallelsetzung von Frieden und (militärischer) Sicherheit etwas entgegenzu-

setzen, wodurch die Begriffe wie *humanitäre Kriegsführung*, *humanitäre militärische Intervention*, *Krieg gegen den Terror*, *Präventionskrieg* usw., salonfähig geworden zu sein scheinen. Letztlich sind sie nichts anderes als vermeintlich verniedlichende Umschreibungen menschlicher Katastrophen. Sie firmieren semantisch auf einer Ebene mit *Entsorgungspark* als Beschreibung von Sondermülldeponien für radioaktiven Abfall.

Mit der Abschaffung der Wehrpflicht in Deutschland hat die Bundeswehr begonnen, neue Rekrutierungsstrategien zu entwickeln. Sie agiert zunehmend in Schulen, wo Heranwachsende für einen Dienst an der Waffe begeistert werden sollen, um der mutmaßlich neuen deutschen Verantwortung gerecht zu werden. Dabei stehen in der Regel die großen, vermeintlich friedensfördernden Verdienste der Auslandseinsätze im Mittelpunkt, die sich bei genauer Betrachtung als Misserfolge darstellen, wenn man z.B. an die Aktivitäten in Somalia oder Afghanistan denkt. Darüber hinaus wird ignoriert, dass mit allen Kriegseinsätzen Folgeschäden verbunden sind, die dem langfristigen Frieden entgegenstehen. Systematisch werden die Belastungen für die Familien ausgeblendet, aus denen die Menschen kommen, die als SoldatInnen tätig sind. Verschwiegen werden seelische Schäden, wie posttraumatische Belastungsstörungen, und körperliche Schäden wie fehlende Gliedmaßen oder Krebserkrankungen aufgrund von Kontakt mit Uranmunition sowie die Möglichkeit des Todes (vgl. IPPNW/terre des hommes 2015). Die Nebenwirkungen *militärischer Friedenseinsätze* belasten die betroffenen Völker oftmals über Generationen und damit wird erneut die Unvereinbarkeit von Militär und Friedensschaffung mehr als deutlich.

Auch die Debatten um eine Zunahme der *Rüstungs-/Kriegsforschung* an den Universitäten und Hochschulen gehören in diesen Zusammenhang. Zivil- und Friedensklauseln in den Leitbildern und Grundordnungen der höheren Bildungseinrichtungen sind ein bedeutsamer Weg, um den grundgesetzlich garantierten Friedensauftrag als Rahmen der Freiheit zu schützen, der in der Präambel des Grundgesetzes festgeschrieben ist. Bei alledem geht es darum, sich um den grundgesetzlich Freiheitsbegriff von Forschung und Lehre (vgl. GG 5, 3) klar zu werden. Da Rüstungsforschung immer interessengeleitet ist und von der Durchsetzung spezifischer Interessen durch Gewalt ausgeht, steht das grundgesetzliche Friedensgebot zur Debatte. In Deutschland darf nicht alles erforscht werden, was möglich ist. Dazu gehören z.B. Menschenversuche oder unbegrenzte Versuche an Tieren. Daher ist es nur konsequent, im Sinne des Friedens jeden Versuch zu unterbinden, der das friedliche Zusammenleben der Völker durch gegen das Leben gerichtete Forschung gefährdet. Frieden geht nur gewaltfrei (vgl. Braun/Schulze 2015).

Die oben zusammengetragenen skizzenhaften Rück- und Einblicke in die jüngere deutsche Geschichte stehen paradigmatisch für globale sicherheitspolitische Diskurse und militärische Praktiken, die gegenwärtig allen Bemü-

hungen um Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit entgegenzustehen scheinen.

Doch auch wenn oftmals durch die mediale Inszenierung eine Alternativlosigkeit sicherheitspolitischer Diskurse und militärischer Praktiken suggeriert wird, so zeigt die Geschichte der Menschheit, dass diese mehr ist als eine Abfolge von Gewalt und Krieg. Sie ist auch eine Geschichte der gewaltfreien Alternativen (vgl. stellvertretend: Berndt 1998; Goss-Mayr 1996; Gugel 2003; Chenoweth/Stephan 2011).

Selbst wenn weltweit in nationalstaatlichen Bildungssystemen und im schulischen Kontext oftmals die eigene nationale Militär- und Kriegsgeschichte glorifiziert, die Unvermeidlichkeit von Kriegen suggeriert und jede militärische Intervention als Handlungsoption legitimiert und idealisiert wird (vgl. Davies 2004), so existieren weltweit auch in allen Kulturen und Kontexten Formen gewaltfreien Widerstandes und friedenspädagogische Initiativen. Diese sind aber oftmals verschüttet oder verborgen, da sie ignoriert und durch die dominanten Gewalt- und Militarisierungsdiskurse marginalisiert werden.

Deshalb wollen wir mit diesem Buch auch an jene Entwicklungen der Weltgeschichte erinnern, die Gewaltfreiheit und konstruktive Umgangsformen mit Gewalt in den Mittelpunkt des Handelns stellen. Dazu gehören jene Initiativen, die Friedenspädagogik als einen lebenslangen Handlungsauftrag begreifen; wissend, dass sich institutionalisierte Bildung immer auch in Formen struktureller, kultureller, psychischer und – bis heute – physischer Gewalt offenbart. Gerade Pädagogik war seit ihrer Erfindung immer mit dem Paradox konfrontiert, *Freiheit bei dem Zwange* (vgl. Kant 1803/2011: 711) zu realisieren, der sich aus dem Zusammenhang von Individualisierung und kollektiven Konventionen ergibt.

Das bis heute übergeordnete Ziel einer Pädagogik für Frieden und Gewaltfreiheit ist es, Menschen, Gruppen und Gesellschaften zu befähigen, Konflikte konstruktiv und gewaltfrei austragen zu können. Um dies als realisierbar zu gestalten, braucht es ein stetiges und ständiges Bemühen darum, Frieden immer wieder neu zu lernen und sich mit den Bedingungsfaktoren stets neu zu beschäftigen.

Trotz zunehmender Gewalteskalationen weltweit erscheinen die Debatten um Zukunftsfähigkeit im Horizont eines nachhaltigen Friedens nach wie vor marginalisiert. Auffällig ist, dass in den meisten Debatten zwar auch international gedacht, dabei allerdings im Horizont von Nationalgesellschaften argumentiert wird.

Mit der geplanten Publikation wird das Ziel verfolgt, bekannte Argumentationslinien von Gewaltfreiheit und Friedenspädagogik im Horizont der Weltgesellschaft zu vermessen und so innovative Perspektiven für eine Friedenspädagogik im 21. Jahrhundert anzubieten. Auffällig ist im vorliegenden Diskurs, dass Gewaltfreiheit auf unterschiedlichen Ebenen von Gesellschaft in den Blick genommen wird (Mikro-, Meso-, Makroebene) und dass Argu-

mentationen der Friedenspädagogik auf verschiedenen Niveaus angelegt sind (theoretisch, konzeptionell, praktisch).¹ Die damit verbundene Vielfalt des friedenspädagogischen Denkens und Handelns verweist auf die nachfolgend skizzierten Herausforderungen und Argumentationslinien.

2. Frieden(spädagogik) angesichts aktueller Herausforderungen – zentrale Argumentationslinien

Friedenspädagogisches Denken und Handeln steht in enger Verbindung zur entwicklungspolitischen Bildung und zum Globalen Lernen als auch zu jüngeren internationalen Diskursen im Kontext einer Global Citizenship Education (vgl. UNESCO 2014). Um gesellschaftsimmanente Beschreibungen von Gewaltfreiheit und erzieherische sowie bildnerische Maßnahmen damit assoziierter Friedenspädagogik aufeinander beziehen zu können, wird nachfolgend systematisch auf die theoretischen Reflexionen und konzeptionellen Aspekte Globalen Lernens Bezug genommen (vgl. Scheunpflug 2003a; b; Tremel 2000; Lang-Wojtasik 2010; 2011; Lang-Wojtasik/Klemm 2012). Zwei Grundüberlegungen sind dabei leitend, um das visionäre Potential einer gewaltfreien Friedenspädagogik zu bündeln:

Erste Grundüberlegung – Vision einer gewaltfreien Gesellschaft: Gewaltfreiheit ist eine aktiv-pragmatische Vision des Friedens jenseits unkontrollierter Gewalt (bis hin zum Krieg) sowie passiver Gewaltlosigkeit.

Zweite Grundüberlegung – Vision einer konstruktiven Friedenspädagogik: Ein gewaltfreier Umgang mit Konflikten setzt die fortlaufende Bereitschaft voraus, in und durch Bildungsprozesse Wege der konstruktiven Konfliktbearbeitung zu erlernen, zu erproben und weiter zu entwickeln.

Was bedeutet dies für eine visionäre Betrachtung von Gewaltfreiheit und Friedenspädagogik angesichts von Problem- und Kommunikationsherausforderungen im Welthorizont?

Die beiden Grundüberlegungen werden im Folgenden auf acht Argumentationslinien bezogen. Und je zwei dieser Argumentationslinien werden mit einer Leitfrage der vier Perspektiven (räumlich, sachlich, zeitlich, sozial) auf das Thema konfrontiert.

1 Vgl. u.a. Seitz 2004; Jäger 2006; Gugel/Jäger 2007; Grasse/Gruber/Gugel 2008; Gruber/Wintersteiner/Duller 2009; Grasse 2009; Lenhart/Mitschke/Braun 2009; Navarro-Castro/Nario-Galace 2009; Salomon/Cairns 2009; Frieters- Reermann 2009; Frieters-Reermann 2013; Gruber/Wintersteiner 2014; Jäger 2014.

- 1) *Weltumspannende Perspektive*: Eine gewaltfreie Gesellschaft umfasst die lokale, regionale, nationale, internationale und transnationale Perspektive, die auf intra-, inter- und suprastaatliche Aktivitäten bezogen wird.
- 2) *Orientierung*: Friedenspädagogisches Handeln braucht Reflexion, die an Gewaltfreiheit orientiert ist und damit auch institutionell gegebene Gewaltstrukturen (z.B. Schule) in Frage stellen kann.

Was bedeutet dies, wenn *räumlich* mit der zunehmend wahrnehmbaren *Entgrenzung* und *Glokalisierung* von Gesellschaft Unsicherheit und Risiko zu Grundkonstanten menschlichen Handelns werden?

- 3) *Klares Begriffsverständnis*: Eine zukunftsorientierte Debatte braucht Klarheit über die zugrundeliegenden Begriffe und Zusammenhänge; personelle Gewalt (direkt, physisch, psychisch), strukturelle Gewalt (indirekt, benachteiligend, diskriminierend), kulturelle Gewalt (direkt und indirekt legitimierend); Konflikt (v.a. Widerstreit, Spannung, Kriminalität, Krieg); Frieden als Pazifismus jenseits von Dualismen (z.B. Antimilitarismus); Gewaltfreiheit als pragmatische Technik oder Lebensprinzip (Achtsamkeit und Gütekraft).
- 4) *Pädagogik und Gewaltfreiheit*: Die Umsetzung der pragmatischen Vision einer gewaltfreien Gesellschaft durch pädagogische Bemühungen geht von Bildung aus, die sich jenseits bloßer Informationsvermittlung an Mündigkeit, Volition und Motivation orientiert und nach konzeptionellen Bezügen Ausschau hält. Dazu gehört auch, friedenspädagogische Entscheidungen jenseits struktureller Konkurrenz und verordneter Kooperation zu gestalten, also eine Erziehung zu konstruktiven Problembearbeitungen und Lösungen anzustreben (z.B. Mediation und Gewaltfreie Kommunikation).

Was bedeutet dies, wenn *sachlich* durch das zunehmende Informationsangebot auch die wahrgenommene *Komplexität* steigt und damit *kontingente Entscheidungen* immer schwieriger werden?

- 5) *Kontinuität des Friedens*: Frieden ist ein kontinuierliches Ringen um Wandel hin zu konstruktiver Veränderung in der Gegenwart mit Bezügen zur Vergangenheit (Tradition) und Innovation für die Zukunft (Modernität). Dabei ist Frieden seit jeher mehr als die Abwesenheit von Krieg und bedeutet die Durchdringung einer als historisch gegeben angenommenen Spirale (*dritter Weg*). Genauso wie Kriege nicht plötzlich ausbrechen, sondern am Ende von Eskalationen stehen, braucht das Ringen um Frieden einen langen Atem, der akut erhofft werden kann und gleichzeitig Zeit zum Wachsen braucht. Die Optionen von Deeskalation nehmen mit den zunehmenden Phasen der Es-

kalation ab bis zum gemeinsamen Abgrund, in dem nichts mehr als wandelbar angesehen wird und doch möglich bleibt.

- 6) *Lebenslange Selbsttransformation*: Friedenspädagogik hat eine lange außerschulische Tradition, die heute außerhalb und innerhalb der Schule für die nachhaltige Gestaltung von Gewaltfreiheit reflektiert werden kann. Herausragend sind dabei Überlegungen, wie Erziehung im Jetzt jenseits von Strafe/Drohung/Schuld, Richtig/Falsch, Besser/Schlechter möglich ist und wie eine persönliche Veränderung kontinuierlich in lebenslanger Perspektive gestaltet sein kann, um interventiv und präventiv aktiv zu werden.

Inwieweit ist dies denkbar, wenn *zeitlich* die Welt als immer *entzeitlicher* und *ihr sozialer Wandel als beschleunigter* erscheint, also Schnelligkeit Orientierungen im gegebenen Moment erschwert?

- 7) *Kollektiv und Individuum in der Zivilgesellschaft*: Ausgehend vom Menschen und seiner Mitleidensfähigkeit (Empathie) bedeutet Gewaltfreiheit ein Ringen um Verbindung mit anderen Menschen jenseits eines Freund- und Feinddenkens. Interethnische und -religiöse Konfliktlinien können vor diesem Hintergrund anders bearbeitet und damit jenseits bewertender Diskriminierung bearbeitet werden. Um dies zu ermöglichen, gibt es verschiedene Methoden Gewaltfreier Aktion, die auch kreative Überwindungen legaler Gewalt einschließen (z.B. Ziviler Ungehorsam), um ein Gegenüber zu anderen Lösungen zu motivieren.
- 8) *Kollektives und individuelles Friedenslernen*: AdressatInnen der Friedenspädagogik sind alle lebenslang Lernenden inner- und außerhalb von Bildungseinrichtungen, die selbst einen Prozess des Friedenslernens durchlaufen und die dabei gemachten Erfahrungen mit anderen teilen. Da Konflikte immer multiperspektivisch betrachtet werden können, braucht es einen sensiblen Umgang mit den Sichtweisen der Einzelnen und der sie umgebenden Gemeinschaft, um widerstreitende Interessen für alle angemessen und konstruktiv bearbeiten zu können. Dies braucht spezifische Methoden der Bildungsarbeit in gewaltfreier Absicht im schulischen und außerschulischen Bereich.

Welche Herausforderungen sind damit verbunden, wenn sich *sozial* eine immer stärkere *Individualisierung* wahrnehmen lässt, die mit *Pluralisierung* einhergeht und zu größerer Uneindeutigkeit für lebenslange Lernprozesse mit anderen beiträgt?

Gewaltfreiheit und Friedenspädagogik haben – wie die meisten anderen gesellschaftlichen und pädagogischen Bemühungen – Blinde Flecken. Ihre *Aufdeckung* wird als Chance einer zukunftsorientierten Pädagogik der differenzsensiblen Konfliktbearbeitung gesehen.

3. Die Beiträge

Der vorgelegte Band hat zwei große Teile. Es geht einerseits um Interdisziplinäre Grundlagen für Frieden und Gewaltfreiheit als Grundlage einer damit assoziierten Pädagogik sowie andererseits um friedenspädagogische Trends in gewaltfreier Absicht.

Der Beitrag von *Gregor Lang-Wojtasik* beschäftigt sich – ausgehend vom Konzept Globalen Lernens – aus systemtheoretischer und philosophisch-anthropologischer Perspektive mit den Optionen einer Kultur der Gewaltfreiheit. Damit werden systematische Linien angedeutet, die für eine aktuelle Beschäftigung mit dem Thema Friedenspädagogik interdisziplinär anschlussfähig, leitend und rahmend sein können.

Dieter Senghaas beschreibt weltweite Möglichkeiten gesellschaftspolitischer Friedensgestaltung. Darin wird ein historisch-systematischer Blick auf friedensorientierte Beiträge für demokratischen Umbruch und Restabilisierung angeboten, die als Lehrstücke für zukunftsorientierte Verständnisse von Frieden als Alternative zur Gewalt entfaltet werden.

Im philosophischen Beitrag von *Joachim R. Söder* wird die notwendige Versöhnung mit der eigenen Fremdheit stark gemacht. Ausgehend von der Perspektive Kritischer Theorie zur Dialektik der Gewalt und mit Blick auf philosophische Diskurslinien seit der griechischen Antike werden systematische Anschlüsse an aktuelle Herausforderungen im Welthorizont (z.B. Migration und Umgang mit Fremdheit) angeboten.

Theodor Ebert bestärkt mit seinem politikwissenschaftlich argumentierenden Beitrag die realistische Option einer gewaltfreien Zivilgesellschaft, in der das Konzept der Sozialen Verteidigung im Anschluss an Gandhis Shanti Sena im Mittelpunkt steht. Er konzentriert sich auf Strategiefragen sowie Chancen und Grenzen, womit gleichzeitig das Potential einer gewaltfreien Gesellschaft auch im Bildungsbereich angedeutet wird.

Ausgehend von einem konkreten pädagogischen Beispiel beschreibt *Johannes Lähnemann* das Potential der Religionen für Dialog und Frieden in interreligiöser und -kultureller Absicht. Der zugrundeliegende Friedensbegriff wird historisch-systematisch am Phänomen der Gewalt geschärft, um Optionen der Prävention, Konfliktbewältigung und Versöhnungsarbeit zu unterstreichen.

Martin Arnold bietet das Gütekraft-Konzept auf der Basis der Gewaltfreiheitsverständnisse von Mohandas K. (Mahatma) Gandhi, Bart de Ligt und Hildegard Goss-Mayr an, das er historisch herleitet. Damit stärkt er den aktiven Part eines gewaltfreien Friedensbegriffs jenseits vermeintlicher Machtlosigkeit oder Passivität.

Joachim Bauer geht in seinem Beitrag von den Möglichkeiten des Menschen aus, Frieden schaffen und Aggression überwinden zu können. Aus

Perspektive der Hirnforschung verdeutlicht er, dass der Mensch per se auf Kooperation angewiesen ist. Er plädiert für eine zweite neolithische Revolution, in der Gerechtigkeit als Grundprinzip in den Mittelpunkt des Handelns tritt, um grenzüberschreitender Gewalt menschlich begegnen zu können.

Auch der Beitrag von *Alexander Trost* fokussiert den Aspekt der Kooperation als Grundlage menschlichen Handelns. Aus evolutions- und bindungswissenschaftlicher Perspektive beschreibt er dafür förderliche Aspekte und Zusammenhänge. Darin sieht er eine wissenschaftlich abgesicherte Basis für zukünftige und zukunftsfähige Friedenspädagogik, die jenseits von kognitiv-rationalen Lernprozessen auch gerade die emotionalen und bindungsbezogenen Lernprozesse von Geburt an umfasst.

Dieser Beitrag markiert in seiner Anlage zugleich den Übergang zum zweiten großen Teil des Buches, in dem es um friedenspädagogische Trends geht, die von Gewaltfreiheit ausgehen und diese fördern.

Hier verdeutlicht zunächst *Norbert Frieters-Reermann* Grenzen und Chancen einer systemisch-konstruktivistisch begriffenen Friedenspädagogik im Kontext aktueller Weltentwicklungen. Dazu unterscheidet er eine individuell-subjektive, eine systemisch-soziale und eine kommunikativ-beziehungsbezogene Ebene, um ein zukunftsfähiges Friedensverständnis zu fundieren, das sich über den Tellerrand normativer-handlungstheoretischer Ansätze hinausbewegt, das aber auch den Blick für damit verbundene Dilemmata, Paradoxien und Widersprüche jeder Friedenspädagogik schärft.

Julia Lang und *Gregor Lang-Wojtasik* beschreiben am Beispiel der Gewaltfreien Kommunikation, wie Wertschätzung und Empathie zur Verbindung von Menschen beitragen können. Dabei haben sie die Unterscheidung der einfach wirkenden vier Schritte der Methode sowie die grundlegende Haltung gegenüber dem Leben und dem Menschsein im Blick, die kontinuierliche Weiterentwicklung und -entfaltung braucht. Im Zentrum stehen die Bedürfnisse des Selbst und des Anderen, über die eine wertschätzende Verbindung jenseits von Richtig und Falsch ermöglicht werden kann – eine Option, die nachhaltige Folgen für pädagogische Prozesse hat.

Achim Schmitz analysiert in seinem Beitrag historische Beispiele und systematische Perspektiven von Trainings in Gewaltfreiheit. Dabei verdeutlicht er die fundamentaldemokratische Einbettung für friedenspädagogische Perspektiven und das Anliegen zivilgesellschaftlicher Partizipation, das durch derartige Trainings auch in pädagogischen Prozessen nachhaltig gestärkt werden kann.

Dass Schule ein Ort des Demokratielernens sein kann und muss, verdeutlicht *Constanze Berndt* in ihrem Essay. Sie geht von einem partizipativen Demokratiebegriff als universalem und transnationalem Projekt aus, der sich allgemein in Erziehung zur Demokratie und insbesondere schulischen Erziehungsbemühungen zeigen müsse, die sich an Gewaltfreiheit orientieren; wissend, dass Schule strukturell auch Gewalt reproduziert und damit

partizipativer Demokratie entgegen stehen kann. Sie verknüpft dies mit den Debatten um Schule und Globalisierung sowie Überlegungen zur Qualität pädagogischer Beziehungen und verweist auf eine ausbaufähige Beschäftigung mit den beiden Diskurslinien in friedenspädagogisch-globaler Absicht, bei denen Elemente personal-dialogischer Pädagogik zu fördern sind.

Ein weiteres Lernfeld für Friedenspädagogik sind Internationale Freiwilligendienste, wie *Josef Freise* anschaulich darstellt und in fünf Thesen zuspitzt. Dabei ist er an historischen Beispielen und Zusammenhängen interessiert, um das aktuelle Potential dieses spezifischen Zuganges für die Gestaltung einer gewaltfreien Weltgesellschaft herauszuarbeiten. Zu seinen Ausführungen gehören Überlegungen zum Entwicklungs- und Friedensbegriff, Anknüpfungsoptionen an neurobiologische Überlegungen sowie ein klares Plädoyer für die Einbettung internationaler Friedensdienste in ein Lernprogramm und eine kooperative Struktur auf Augenhöhe der beteiligten Partner, um postkoloniale Avancen als Aspekte struktureller Gewalt zu überwinden.

Die damit angesprochene Dekonstruktion friedenspädagogischer Semantik ist der Ausgangspunkt im Abschlussaufsatz von *Norbert Frieters-Reermann*. Darin geht es um eine Auseinandersetzung mit den Grenzen und Optionen gewaltsensibler Bildung. Nach systematischen Überlegungen zu drei Ebenen von Friedenspädagogik als Bildung/Erziehung über, für und durch Frieden sowie Gedanken zum strukturellen Gewaltpotential der Schule, werden Erfahrungen aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit auf das Feld der Schule bezogen.

Am 7. Februar 2015 ist Marshall B. Rosenberg gestorben. Damit ist einer jener Menschen gegangen, der das Anliegen des vorliegenden Buches in seinem Leben vertreten hat. Mit der Konzeptionierung der Gewaltfreien Kommunikation oder Giraffensprache hat er Zeichen gesetzt, wie Wertschätzung und Empathie gelingen können, um Menschlichkeit auf allen Ebenen des Zusammenlebens möglich zu machen – v.a. auch in Krisenregionen und in pädagogischen Einrichtungen (vgl. Rosenberg 2004; 2005). Über seinen Tod und sein Wirken ist medial kaum berichtet worden. Das ist überraschend in einer Zeit, in der die Konflikte der Welt als neue Kriege eskaliert werden und die alte Logik militärischen Handelns fröhliche Urständ feiert. Dabei ist es gerade jetzt an der Zeit, Alternativen zur Gewalt zu stärken. Um dies zu unterstreichen, *widmen wir Marshall Rosenberg dieses Buch!*²

Wir bedanken uns für die Unterstützung bei der Erstellung dieser Publikation bei Nina Bergmann, Brigitte Neuss und Tim Tetzlaff für Korrekturlesen und kritische Kommentare.

2 Seine Idee wird weltweit in Trainings fortgesetzt. Orientierungen weltweit: <https://www.cnvc.org/>; in Deutschland: <http://www.fachverband-gfk.org/>

Literatur

- Bar-On, Dan (2006): Die „Anderen“ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Berndt, Hagen (1998): Gewaltfreiheit in den Weltreligionen. Vision und Wirklichkeit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Braun, Reiner/Schulze, Dietrich (2015): Zivilklausel oder Militärforschung. <http://stattweb.de/files/DokuKITcivil.pdf> [Zugriff: 03.03.2015].
- Bush, Kenneth D./Salterelli, Diana (2000): The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF.
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2011): Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. New York: Columbia University Press.
- Davies, Lynn (2004). Education and Conflict: Complexity and Chaos. London: Routledge.
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg/Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, Norbert (2010a): Herausforderungen der gegenwärtigen Friedensbildung und Friedenspädagogik. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 33. Jg., H. 4, S. 4-12.
- Frieters-Reermann, Norbert (2010b): Frieden lernen aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Ein Beitrag zur überfälligen Theoriediskussion innerhalb der Friedenspädagogik. In: Friedenswarte. H. 4. S. 29-51.
- Frieters-Reermann, Norbert (2013): Eine permanente Aufgabe. Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung. In: Erwachsenenbildung, 59. Jg., H. 4, S. 163-166.
- Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske & Budrich.
- Goss-Mayr, Hildegard (1996): Wie Feinde Freunde werden. Mein Leben mit Jean Goss für Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit und Versöhnung. Freiburg: Herder.
- Grasse, Renate (Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik e.V.) (Hrsg.) (2009): Friedenspädagogische Analysen zur Gewalt und aktuelle Handlungsansätze. Dokumentation der Tagung vom 18./19. November 2008 in München. München. <http://www.agfp.de/projekte/friedenspaedagogische-fachtagung/doku.html> [Zugriff: 15.10.2009].
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt.
- Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (Hrsg.) (2009): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt: Drava.
- Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2014): Learning Peace – an integrative part of Peace Building. Experiences from the Alps-Adriatic Region. Klagenfurt: Drava.
- Gugel, Günther (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ/Tübingen: Institut für Friedenspädagogik

- Gugel, Günther (2003): Wir werden nicht weichen. Erfahrungen mit Gewaltfreiheit. Eine praxisorientierte Einführung. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik (3. Aufl.).
- Harris, Ian/Morrison, Mary L. (2003): Peace education. New York: Mcfarland & Co Inc (2. Aufl.).
- Iram, Yaacov/Hillel, Wahrman/Gross, Zehavit (2006): Education towards a culture of peace. New York: Information Age Publishing.
- IPPNW/terre des hommes (2015): Risiken und Nebenwirkungen eines Bundeswehreininsatzes im Kriegsgebiet. <http://www.ippnw.de/index.php?id=13&expand=6189&cHash=aaeccf388d> [Zugriff: 03.03.2015].
- Jäger, Uli (2006): Friedenspädagogik – Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Wiesbaden: VS (4. Aufl.), S. 537-557.
- Jäger, Uli (2014): Friedenspädagogik und Konflikttransformation. In: Berghof Foundation Handb. <http://www.berghof-foundation.org/de/publikationen/publikation/friedenspaedagogik-und-konflikttransformation/> [Zugriff: 03.03.2015].
- Kant, Immanuel (1803/2011): Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel: Werke Band VI (hrsg. v. Wilhelm Weischedel). Darmstadt: WBG (7. Aufl.), S. 691-761.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010): Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, Asit (Hrsg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, S. 115-130.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2011): Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Ruep, Margret (Hrsg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Baltmannsweiler/Zürich: Schneider / Pestalozzianum, S. 237-257.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Navarro-Castro, Loreta/Nario-Galace, Jasmin: Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace. <http://www.peace-ed-campaign.org/Peace%20Education-Castro-Galac.pdf> [Zugriff: 15.10.2009].
- Rosenberg, Marshall B. (2004): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, Marshall B (2005): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen Paderborn: Junfermann (6. Aufl.).
- Salomon, Gavriel/Cairns, Edward (Hrsg.) (2009): Handbook on Peace Education. London: Routledge Chapman & Hall.
- Salomon, Gavriel/Nevo, Baruch (Hrsg.) (2002): Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World. Mahwah/London: Taylor & Francis.
- Scheunpflug, Annette (2003a): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster et al.: Waxmann, S. 262-278.
- Scheunpflug, Annette (2003b): Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 2, S. 159-172.
- Seitz, Klaus (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ.

- Senghaas, Dieter (1970): Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt. In: Röhrs, Herrmann (Hrsg.): Friedenspädagogik Frankfurt/Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Senghaas, Dieter (1995): Frieden als Zivilisierungsprojekt. In: Senghaas Dieter (Hrsg.): Den Frieden denken. Frankfurt: Suhrkamp, S. 196-226.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart et al: Kohlhammer.
- UNESCO: Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Paris 2014.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>
[Zugriff: 06.07.2015].
- Wintersteiner, Werner (2008): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven . Reinbek: Rowohlt. S. 253-274.

Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens

Gregor Lang-Wojtasik

1. Vorbemerkungen¹

Frieden ist mehr als die Abwesenheit von Krieg. In der Geschichte der Menschheit gibt es kein Beispiel, bei dem Frieden durch Waffengewalt erzwungen worden wäre. Es war maximal möglich, einen Waffenstillstand für ein Durchatmen zu erzeugen; allerdings immer um den Preis massiver Zerstörungen und unzähligen Leids der betroffenen Menschen.

Sicherheit ist ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen, dessen Erfüllung sich durch verschiedene Strategien erhoffen lässt. Die bekannteste ist in der bisher vorherrschenden Geschichtsschreibung jene der vermeintlich erfolgreichen Armeen, in der ausgeblendet wird, welche Opfer mit dem Sieg der einen verbunden sind, die die Niederlage der anderen bedeuten. Die Dysfunktionalität des Krieges und der Gewalt zur Erreichung des Friedens ist an verschiedenen Stellen beschrieben worden (vgl. stellvertretend: Remarque 1929/2013; Suttner 1889/2008). Gleichzeitig gibt es in der Menschheitsgeschichte eine Vielzahl gewaltfreier Beispiele, die sich jenseits von Richtig und Falsch um aufrichtige Alternativen für einen nachhaltigen Frieden bemühen (vgl. Goss-Mayr 1996; Chenoweth/Stephan 2011). In der Geschichte und Semantik der heute wahrnehmbaren Weltgesellschaft erscheint es reizvoll, die Funktionalität von Gewaltfreiheit in den Blick zu nehmen, um zukünftige Entwicklungen der Nachhaltigkeit durch konstruktiven Frieden zu ermöglichen. Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages ist das Konzept Globalen Lernens als Bildungsauftrag (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000; Lang-Wojtasik 2010; Lang-Wojtasik/Klemm 2012), dem bestimmte Traditionslinien innewohnen und mit dem Optionen menschlichen Lernens angesichts der Weltgesellschaft eröffnet werden. In einem zweiten Schritt wird Gewaltfreiheit in Abgrenzung zu Gewalt und Gewaltlosigkeit thematisiert. Mit philosophisch-anthropologischen Überlegungen zum Zusammenhang von Mensch und Kultur wird der perspektivische Abschluss vorbereitet, der eine Kultur der Gewaltfreiheit mit Optionen Globalen Lernens zusammendenkt.

1 Dieser Beitrag ist meinen *Friedensgroßeltern* Ewis und Harmen Storck gewidmet, die mich seit meiner Kindheit durch ihr Vorbild, ihren Beistand und gemeinsame Aktivitäten dazu motiviert haben, dass das Bemühen um aktive Gewaltfreiheit für die Umsetzung einer menschenwürdigen Welt alternativlos ist. Für Rückmeldungen zum ersten Textentwurf bedanke ich mich bei Nina Bergmann.

2. Weltgesellschaft und Lernherausforderungen

Die heutige Gesellschaft lässt sich nur noch als Weltgesellschaft beschreiben (vgl. Luhmann 1971; 1997).³ *Räumlich* geht es um nationalgesellschaftliche Entgrenzung und *Glokalisierung* (vgl. Robertson 1998). Bisher als Halt und Orientierung gebende Ankerpunkte werden variabel. Die parallele Bedeutungszunahme sowie Verschränkung globaler und lokaler Prozesse erschwert sichere Entscheidungen für oder gegen etwas, was Konsequenzen für die Reflexion von Lebenswelten hat. *Sachlich* führt die zunehmende, grenzüberschreitende Informationsvielfalt zu einer verstärkten Zunahme von Komplexität. Notwendige und gleichzeitig immer schwerer begründbare Entscheidungen werden als Kontingenz wahrnehmbar. *Zeitlich* ereignet sich trotz bleibender Konstanz eine zunehmende Wahrnehmung *schrumpfender Zeit*, also jener Zeitabschnitte, in denen Handlung als möglich angesehen wird. Angesichts der zunehmenden Bedeutung neuer Medien wird das Phänomen der Entzeitlichung immer wahrnehmbarer, in dem Menschen an Ereignissen in Echtzeit jenseits von Zeitgrenzen virtuell teilhaben können, ohne konkret dabei zu sein. Damit einhergehend beschleunigt sich auch der Soziale Wandel, mit dem gewachsene Orientierungen zwischen Modernität und Traditionalität als möglich angesehen werden konnten. *Sozial* wird das aufklärerische Diktum der Individualisierung als Grundvoraussetzung der Teilhabe an Gesellschaft zum pluralisierenden Bumerang einer auf Homogenität setzenden Nationalgesellschaft. Sichtbar wird die *gleiche Verschiedenheit* aller Menschen. Heterogenität und die damit verbundenen Lebensentwürfe werden zum unplanbaren Normalfall einer sich ausdifferenzierenden Moderne. Parallel lassen sich Homogenisierungen von Lebenswelten beobachten, mit denen auch Annäherungen vergleichbarer Lebenskontexte jenseits nationalgesellschaftlicher Grenzen möglich sind. Teilhabemöglichkeiten orientieren sich v.a. an der Differenz von Privilegierten und Nicht-Privilegierten.

Die hier skizzierte Weltgesellschaft als weltumspannender Problem- und Kommunikationszusammenhang ist durch Variationsvielfalt und damit von Uneindeutigkeit, Schnelligkeit und Unübersichtlichkeit geprägt. Entscheidungen erscheinen in diesem Kontext als unsicher und risikoreich. Der Mensch als reflexives Wesen strebt jedoch immer nach Sicherheit, um handlungsfähig zu bleiben.

3 Die folgende Argumentation geht vom Konstrukt einer Weltgesellschaft aus, die als Problem- und Kommunikationszusammenhang potentiell und universal für alle Menschen auf dem Globus relevant ist. Der damit unterstellte Blickwinkel hat Wurzeln in der europäischen Aufklärung und die im Textverlauf folgenden Interpretationen sind davon geprägt; mit einem möglicherweise eurozentrisch erscheinenden Argumentationsgang. Dies sei deshalb erwähnt, weil es auch andere metatheoretische Zugänge zum Thema gibt, die an anderer Stelle durchbuchstabiert werden müssten.

Es geht um folgende *Lernherausforderungen*: Umgang mit Offenheit und Begrenzung, Wissen und Nichtwissen, Gewissheit und Ungewissheit sowie Vertrautheit und Fremdheit (vgl. Scheunpflug 2011; Lang-Wojtasik 2014b) (im Überblick: Tab. 1, Sp. 1).

3. Traditionslinien Globalen Lernens – Themen- und Diskursfelder

Um mit diesen Herausforderungen umzugehen, konzentriert sich das Konzept Globalen Lernens als Bildungsauftrag (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000) thematisch v.a. auf vier zirkulär gedachte Themen- und Diskursfelder im Kontext der Nachhaltigkeit und internationalen Gerechtigkeit: *Frieden und Gewaltfreiheit* als Rahmen angestrebter Handlungsoptionen (räumlich), *Migration und Interkulturalität* als zentrale Herausforderungen auf der Wissens-ebene (sachlich), *Entwicklung und Umwelt* für Überlebensfragen der Menschheit (zeitlich) sowie *Menschenrechte und Vielfalt* als Prämissen des Zusammenlebens von Menschen (sozial) (vgl. Lang-Wojtasik 2014b) (im Überblick: Tab. 1, Sp. 2). Konsequenterweise lassen sich auch verschiedene konzeptionelle Offerten formulieren, aus denen sich heutige Überlegungen Globalen Lernens speisen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden diese in folgendem Zitat auf europäischer Ebene benannt:

„Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the Global Dimensions of Education for Citizenship” (O’Loughlin/Wegimont 2002: 66).

Damit werden verschiedene Reflexionsfelder der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* (vgl. Klafki 1985/1996) konzeptionell aufgenommen. Im Hintergrund sind es in historisch-systematischer Perspektive v.a. vier normativ begründete Diskurslinien, die als gegebener Rahmen mitgedacht werden (müssen) und die historisch-systematisch als Traditionslinien der globalen Dimension von Bildung für heutige Überlegungen zu Schule und Gesellschaft Lernens beschrieben werden können.

Rahmengebend (*räumlich*) geht es um die Vision des *Weltbürgertums*. Diese Idee hat Wurzeln in der griechischen Antike und ist v.a. von Immanuel Kant stark gemacht worden. Demnach sollen alle Menschen von Natur aus als gleich angesehen werden. Es wird ihnen zugestanden, dass sie über Ver-

nunft zu Individuen in Mitmenschlichkeit werden können (vgl. Kant 1784/1964/2011; 1795/1964/2011; Seitz 2012). Dies ist eng verbunden mit der Idee einer Bildbarkeit des heterogenen Menschen (*sachlich*) (vgl. Comenius 1657/1954; Lang-Wojtasik 2011: 90f.), die bis heute im globalen Norden und Süden etwa in reformpädagogischen Diskursen diskutiert wird (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002). Um dies zu realisieren, braucht es eine Umsetzung einer *Bildung für alle (sozial)*, wie sie im Rahmen des Education-for-All-Prozesses spätestens seit den Weltbildungskonferenzen von Jomtien und Dakar (vgl. UNESCO 2014) und auch für die Umsetzbarkeit der Millennium-Entwicklungsziele (vgl. Lang-Wojtasik/Pfeiffer-Blattner 2012) diskutiert werden. Schließlich kommt die Realisierung intra- und intergenerationeller *Gerechtigkeit sowie Nachhaltigkeit* mit Perspektiven eines Post-Wachstums-Prozesses in seiner Relevanz für Bildungsarbeit in den Blick (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2013) (im Überblick: Tab. 1, Sp. 3).

4. Globales Lernen als gewaltfreie Friedenspädagogik

Diese historisch-systematischen Anregungen lassen sich in ihrer Dynamik aus heutiger Perspektive letztlich nur zirkulär begreifen und konzeptionell durch gewachsene Optionen bereichern. Mit dem hier vorgelegten Beitrag soll das Feld der *Friedenspädagogik* gestärkt werden, wie dies etwa von Wintersteiner (vgl. 1999: 288ff.) immer wieder in seiner *glokalen Dimension* hervorgehoben worden ist – also auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene der Weltgesellschaft. Beginnt man mit diesem Feld, so stellt es den Rahmen (*räumlich*) dar, in dem der Erhalt und die Förderung des Friedens als zentrales globales Problem der heutigen Zeit betrachtet wird. Dabei geht es darum, systematisch zwischen Sicherheit(spolitik) und Frieden zu unterscheiden, um neuen Ideen Platz zu machen. Die Remilitarisierung deutscher Außenpolitik ist ein Beispiel dafür, wie ein Rollback 100 Jahre nach Beginn des Ersten Weltkrieges zu einem unreflektierten Beibehalten historisch dysfunktionaler Logik beiträgt, wenn es um Friedenserhaltung und -stabilisierung gehen soll. Frieden funktioniert nur ohne Militär und beginnt dann, wenn sich Menschen aufmachen, mit anderen in einen Dialog einzutreten und von Belehrungen oder Bestrafungen abzusehen.

In historisch-systematischer Betrachtung gibt es bisher v.a. drei Strategien, wie mit dem Zusammenhang von Gewalt und Frieden umgegangen wird: *Aktive Gewaltanwendung* zur Durchsetzung spezifischer Interessen im Kontext als allgemeingültig betrachteter Werte und Normen, *passive Gewaltlosigkeit* als Verzicht auf Widerstand und *aktiv-konstruktive Gewaltfreiheit* als Suche nach Lösungen jenseits von Richtig und Falsch mit allen Beteilig-

ten auf Augenhöhe. Was heißt dies für den dahinter liegenden Gewalt-Begriff?

Prügelnde Heranwachsende in Schulen, Polizeieinheiten mit Schlagstöcken auf einer Demonstration im arabischen Frühling, der Einsatz von Kleinwaffen und Panzern in Kriegen und bewaffneten Konflikten, körperliche Auseinandersetzungen von Muslimen und Hindus in Indien, die Tötung Osama Bin Ladens durch US-amerikanische Spezialeinheiten in Pakistan, das fortschreitende Waldsterben, die zunehmende Verwüstung großer Landstriche und Migrationsbewegungen aufgrund schwindender Lebensbedingungen, ca. 60 Mio. nicht-ingeschulte Kinder weltweit... Die Liste ließe sich unbegrenzt fortsetzen.

Mit diesen Beispielen wird die Komplexität und Multiperspektivität des *Gewaltbegriffs* in *sachlicher* Perspektive angedeutet. Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Gewaltbeispiele erst vor dem Hintergrund von Konflikten ihre Bedeutsamkeit entfalten können – körperliche Gewaltanwendung, Umweltzerstörung oder unterbundene Bildungschancen setzen in der Regel einen expliziten oder impliziten Anlass voraus, der sich als Widerstreit von Interessen (vgl. Lang-Wojtasik 2012: 154) und Prioritätensetzungen darstellt. All diese Beispiele bieten aus pazifistischer Perspektive alternative Optionen, wie mit ihnen umgegangen werden kann. Gewalt ist lediglich eine, die sich in der bisherigen Geschichte der Menschheit als wenig zielführend beschreiben lässt, wenn Lösungen angestrebt werden sollen, die sich jenseits eines Entweder-Oder bewegen und zu denen sich alle Beteiligten konsensual verhalten können.

Seit es Menschen und von ihnen geschaffene Kultur gibt, ist Gewalt Teil der uns umgebenden Welt. Dahinter liegt ein visionär klingender und gleichzeitig empirisch unbestreitbarer Hinweis: Gewalt wird erst dann erkennbar, wenn sie in Differenz zu *Gewaltlosigkeit* in Erscheinung tritt. Letztere ist so alt wie die Berge (vgl. Gandhi, 13.10. 1921; zit. n. Prabhu/Rao 1967: 25) und spielt in fast allen Religionen der Welt eine herausragende Rolle (vgl. Berndt 1998). Zum theoriegeleiteten Verständnis von Gewalt ist es hilfreich, neben den explizit wahrnehmbaren auch die impliziten und latenten Formen von Gewalt zu benennen. Neben personeller, direkt und offen wahrnehmbarer, geht es somit auch um strukturelle und kulturelle Gewalt, die verdeckt und indirekt zu Tage treten. Strukturelle Gewalt drückt sich in Ungleichheiten innerhalb von Nationen und weltumspannend – also besonders zwischen globalem Norden und Süden – aus (vgl. Galtung 1972). Kulturelle Gewalt (vgl. Galtung 1990) umfasst die gesamte gesellschaftliche Semantik, die in „Überlieferungen, Erzählungen, Mythen, Literatur, Kunst, Religion, Bildung, Medien und Sprache“ zum Tragen kommt. Damit werden spezifische kollektive Normen und Werte im Kontext national-gesellschaftlicher Semantik verankert und legitimiert, mit denen eine Anschlussfähigkeit an den Mainstream-Diskurs impliziert ist. Es wird möglich, z.B. minderheitendis-

kriminierende, fremdenfeindliche oder rassistische Ideologien zu rechtfertigen, die zum Ausgangspunkt struktureller und personaler Gewalt werden können (vgl. Frieters-Reermann 2009: 45ff.).

Bei einer Beschäftigung mit dem Gewaltbegriff in seiner Relevanz für menschliches Zusammenleben und Handeln ist eine Unterscheidung in verletzende und schützende Macht hilfreich (vgl. Rosenberg 2009: 181ff.). Gerade in interpersonalen Prozessen erscheint es notwendig, Grenzen zu setzen, die als Gewalt verstanden werden können. Dies ist dann der Fall, wenn einem der beteiligten Menschen die Bereitschaft fehlt, sich an direkter Kommunikation zu beteiligen oder wenn eine nahende Gefahr die Fortsetzung des Gesprächsangebots im gegebenen Moment unmöglich macht. Entscheidend dabei ist, dass es um den Schutz des Lebens oder die Rechte des Einzelnen geht. Es sei unterstrichen, dass ein Kind davor bewahrt werden muss, auf eine viel befahrene Straße zu laufen oder die Hitze einer heißen Herdplatte zu erproben, da ein Gewährenlassen die körperliche Unversehrtheit in Frage stellen würde. Diese schützende ist zu unterscheiden von bestrafender Macht. Mit letzterer ist gemeint, dass in der Folge des beschriebenen Ereignisses entweder körperliche Gewalt gegen das Kind eingesetzt wird oder seelische Angriffe vorgenommen werden, indem dem Kind verbalisiert wird, wie dumm es sei und dass es sich schämen solle, so etwas getan zu haben.

Vergleichbares ist notwendig, wenn es um die Vitalität eines Staatswesens nach innen und außen geht, wenn also gemeinsam vereinbarte Rechte als demokratische Grundlage für alle in Frage gestellt sind. In jedem Fall muss allerdings abgewogen werden, ob die Mittel das Ziel rechtfertigen; konkret: Reichen die Arme eines Erziehungsberechtigten und die nachfolgenden Worte auf Augenhöhe aus, um Schutz zu gewährleisten? Wie gut und womit muss eine Polizei ausgerüstet sein, um die Staatsgewalt als schützende Macht zu repräsentieren und wie viel Vertrauen sowie Gestaltungskraft kann einem Volk zugemutet werden, dem eine Teilhabe an Demokratie ermöglicht wird und das daran partizipieren will? Welche Formen und Instrumente braucht es, um eine gewachsene Staatlichkeit gegenüber Einflüssen von außen zu schützen, die diese Staatlichkeit gefährden?

In allen drei Fällen geht es um die Frage körperlicher Unversehrtheit, Optionen eines aktiv-partizipativen Beitrages der Beteiligten und die klare Absage an intervenierende Gewalt zur Durchsetzung eigener Interessen auch im Sinne von Strafaktionen. Im Zentrum steht das Angebot einer menschlichen Gemeinschaft, die mit dem ihr gegebenen Potential von Gewalt und Gewaltlosigkeit gewaltfrei operieren kann, um Frieden in Freiheit zu realisieren. Möglicherweise gilt der damit angesprochene Pazifismus heute als wenig erfolgversprechend, weil er zu häufig auf den Aspekt des immanenten Idealismus reduziert wurde, der ideologisch als moralischer Zeigefinger ohne Handlungsoptionen interpretiert wird. Lässt man sich auf einen „pragmatic pacifism“ (Howes 2013: 435) ein, so geht es um die Option einer menschen-

zentrierten, authentischen und selbstintegren Haltung. Mit dieser werden die Dysfunktionalität von (strafender) Gewaltanwendung sowie ihre Unzuverlässigkeit gemessen an eigenen Zielen und *Kollateralschäden* aufgezeigt. Angeboten werden – jenseits bloßer Visionen – kraftvoll-aktive und an Verbindung interessierte Alternativen auf der Basis von Vergebung, Versöhnung und Hingebung für andere.

Gewaltfreiheit markiert demgegenüber die Option der Durchdringung des Dualismus von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Es geht um die Bereitschaft, konstruktive Orte jenseits eines Widerstreits interpersonaler, struktureller oder kultureller Interessen für möglich zu halten und entdecken zu wollen (*zeitliche* Perspektive). Dahinter liegt die Überzeugung, dass sich jenseits konträrer Positionen Anregungen für einen dritten Weg finden lassen, der bis dato unbeachtete Alternativen in den Mittelpunkt stellt. Für Gandhi, der sich selbst als „practical idealist“ im Gegensatz zu einem „visionary“ (Gandhi, 11.8.1920; zit. n. Gandhi 1990: 133) beschreibt, ist Gewaltfreiheit, als aktiver und konstruktiver Prozess, immer unendlich höherwertiger als Gewalt und Vergebung mehr als Bestrafung (vgl. ebd.: 132). Er hat Gewaltfreiheit auch als Geschenk charakterisiert, das man anderen Menschen machen kann, die einem in Opposition entgetreten. Zur weiteren Erläuterung weist er auf die enge Verknüpfung mit Ahimsa (Abwesenheit von Gewalt) und Compassion (Mitleid) hin, die ihrerseits ineinander verwoben seien (vgl. Gandhi, 5.2.1932; 12.5.1932; zit. n. Gandhi 1972: 67; 429f.). Gewaltfreiheit in diesem Sinne ist auch untrennbar verbunden mit Satyagraha (Festhalten an der Wahrheit), Furchtlosigkeit und Brahmacharya (Entsagung mit dem Ziel der Selbstlosigkeit) und Sarvodaya (das Wohl des Einzelnen im Wohle aller) (vgl. Lang-Wojtasik 2002: 188-190). All dies ist aus heutiger Perspektive verstehbar, wenn es in den damit assoziierten sozialphilosophischen Kontext gestellt wird, der immer auch eine politische Komponente hat, wie im *Constructive Programme* (1941) und in *Hind Swaraj* (1938) deutlich wird. Angesprochen sind drei charakteristische Grundpfeiler: Interdependenz moralischer Grundlagen und politischer Umsetzung, Sarvodaya als Basis einer egalitären Gesellschaft und Wirtschaft sowie Basisdemokratie und Dezentralisierung (vgl. Lang-Wojtasik 2002). In diesem Kontext wird deutlich, dass eine Überwindung personaler, struktureller und kultureller Gewalt impliziert ist, die als unteilbar und eng verwoben eingeschätzt wird. Möglicherweise lässt sich dieses Verständnis von Gewaltfreiheit mit dem Begriff *Gütekraft* (vgl. Arnold 2011) umschreiben, was konsequenterweise auf alle gesellschaftlichen Ebenen bezogen werden müsste. Im Zentrum steht die Verbindung von Menschen in ihrer gesellschaftlichen Verwobenheit, deren Herzen als erreichbar eingeschätzt werden.

Es geht in *sozialer* Perspektive darum, den Anderen als menschliches Gegenüber mit Gefühlen und Bedürfnissen jenseits von Feindschaft zu begreifen. Auch dieser andere Mensch ist verwoben in Formen struktureller und

kultureller Gewalt, die es zu entdecken und zu bearbeiten gilt, um neue Optionen von Menschlichkeit für alle zu entwickeln. Auf der interpersonalen Ebene hat sich seit den 1960er Jahren die Methode und Haltung der Gewaltfreien oder Wertschätzenden Kommunikation bewährt (vgl. Rosenberg 2004; 2009).⁴ Für die Realisierung von Gewaltfreiheit innerhalb und zwischen Staaten bietet sich in der Weltgesellschaft die Idee einer *Shanti Sena (Friedensarmee)* an, die in Gandhis Satyagraha-Konzept angelegt (vgl. Bhawe 1963; 1985: 38f.), in Deutschland als Soziale Verteidigung und Ziviler Friedensdienst stark gemacht worden ist (vgl. Ebert 1997)⁵ und etwa als Peace Brigades International (<http://www.peacebrigades.org/>) in Erscheinung tritt. Letztlich geht es um die Förderung eines Netzwerks von Menschen, „die sich in der gewaltfreien Aktion geübt hatten und nun bei kommunalen Konflikten, aber auch bei der Abwehr eventueller auswärtiger Aggressoren eingreifen sollten“ (ebd.: 25); also um *Alphabetisierung in Gewaltfreiheit* (vgl. ebd.).⁶ Möglicherweise hilft dies auch, um sich aus der Spirale von Gewalt und Gegengewalt zu lösen und nach konstruktiven Lösungen der Versöhnung zu suchen, mit denen Feindschaft überwindbar wird: „Der bloß niedergeworfene Feind kann wieder aufstehen, aber der versöhnte ist wahrhaft überwunden“ (Schiller 1793/1964: 46) (im Überblick: Tab. 1, Sp. 4).

Was bedeuten diese Überlegungen für das dahinter liegende Menschenbild sowie die Grenzen und Chancen des Menschen im Kontext der Weltgesellschaft?

5. Mensch und Welt – Kultur und Homo Absconditus

Philosophische Anthropologie bietet theoretische Möglichkeiten, die Position des Menschen als Homo Absconditus – also als verborgenes, tiefsinniges und unverfügbares Wesen – in der Welt und im Kontext des hier eingeführten Verständnisses von Weltgesellschaft zu beschreiben (vgl. Lang-Wojtasik 2013). Der Mensch ist demnach durch den *Doppelaspekt* eines gegebenen biologischen Körpers und eines veränderbaren sozialen Leibs charakterisiert (vgl. Plessner 1928/2003: 365). In dieser Einheit der Differenz eröffnen sich Möglichkeiten, die damit verbundene dynamische Grenze wahrzunehmen und reflexiv mit anderen über Optionen des Handelns in Gemeinschaft für Gesellschaft nachzudenken. Die Körper-Leib-Differenz des Selbst und jene in Differenz zu anderen lassen sich vermittelnd über eine Membran als Medi-

4 Vgl. auch den Beitrag von Lang/Lang-Wojtasik in diesem Band.

5 Vgl. auch den Beitrag von Ebert in diesem Band.

6 Lehrkräfte kennen diese Idee mit ihren Chancen und Grenzen als Förderung von Konfliktlotsen- und Streitschlichtermodellen in Schulen.

um in Beziehung setzen. Ein solches Medium kann die Sprache sein, über die interpersonale Kommunikation erhofft wird.

Damit angedeutete „Bedingungen der Möglichkeit des Menschseins“ (Plessner 1982: 6) ergeben sich aus den anthropologischen Grundgesetzen, die sich als vier Sinnerschließende Perspektiven beschreiben lassen: *Exzentrische Positionalität* des Körper-Leibs im Kontext eines *Kategorischen Konjunktivs* (räumlich), *Natürliche Künstlichkeit* (sachlich), *Utopischer Standort* zwischen Nichtigkeit und Transzendenz (zeitlich) sowie *Vermittelte Unmittelbarkeit* zwischen Immanenz und Expressivität (sozial) (vgl. Plessner 1928/2003; Lang-Wojtasik 2013; 2014a) (im Überblick: Tab. 1, Sp. 5).

Geht man von einem erweiterten *Kulturbegriff* aus, mit dem Phänomene jenseits nationalkultureller Zuschreibungen thematisiert werden, so kommt die Lebenswelt des Einzelnen und des Kollektivs in den Blick, die die *Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster* umfasst, zu denen auch materialisiert Begreifbares gehört (vgl. Nieke 2008: 50-65). Bezieht man die philosophisch anthropologischen Perspektiven auf diesen Kulturbegriff, so ergibt sich folgendes Bild: Der anthropologische Rahmen als Kulturraum (*räumlich*) ist durch Optionen des *Denkbaren und Möglichen* (Kategorischer Konjunktiv) für die Gestaltung einer eigenen Lebenswelt mit anderen gegeben. Der exzentrisch positionale Mensch kann seine Weltverortung selbst beschreiben und über alternative Optionen des Gegebenen mit anderen nachdenken. Kultur wird zu einer rahmengebenden Größe für die Bedingung der Möglichkeit von Gemeinschaft, die sich in Gesellschaft entfalten kann.

Was bedeutet ein solcher Gedankengang für Kultur in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive? Der natürlich existierende Mensch als biologischer Körper und sozialer Leib braucht zur Gestaltung von Welt *sachliche* Anregungen jenseits der gegebenen Tatsache des biologischen Seins, die sich als künstlich Geschaffenes darbieten. Kultur ist als *Kulturalität* in diesem Verständnis ein *weltbezogenes thematisches Angebot*, das von ihm selbst oder von und mit anderen angeregt werden kann. Der Mensch kann sich im gegebenen Moment zwar in seiner Körper-Leib-Differenz wahrnehmen und beschreiben; seine Überlegungen zur Anschlussfähigkeit und Umsetzbarkeit von in der Vergangenheit bewährten Strategien für erfolgreiches Handeln in der Zukunft haben gleichwohl einen stets irrealen Charakter, da die sichere Umsetzbarkeit im Kommenden unplanbar ist. Vor diesem Hintergrund wird seine Nichtigkeit als Vergänglichkeit und grundsätzliche Entwurzelung des Menschen im Fluss der Zeit wahrnehmbar. Um trotzdem als Körper-Leib in Welt zu bestehen, braucht es Möglichkeiten, mit denen konkrete Erfahrungen zumindest geistig und in orientierende Rückbindung an eine, das menschliche Bewusstsein überschreitende, Größe (Transzendenz) überwunden werden können. Die damit verbundenen Ideen können einen visionär-utopischen Charakter haben, um exzentrisch positional überlebensfähig zu bleiben. Dies

ist der Ausgangspunkt von *Kultivierung* als Schaffung *orientierender Angebote* im zeitlichen Kontinuum, das als haltlos in den Blick kommt.

Schließlich ist es *sozial* die Möglichkeit der *Enkulturation*, die sich in der Auseinandersetzung mit der immanenten Tatsache des Menschseins und der expressiven Möglichkeit des aus sich heraus und mit anderen in Verbindung treten Könnens. Der Mensch selbst kann sich expressiv als in sich wohnend beschreiben und gleichzeitig diese *dynamische Verbindung* von Immanenz-Expressivität zum Ausgangspunkt für einen Austausch mit anderen machen. Die Einführung in kulturelle Optionen (Regeln, Überlieferungen) ereignet sich somit in der Spannung *individueller und kollektiver* Anschlüsse an kulturelle Rahmungen von Gemeinschaft, die auch für Gesellschaft relevant werden können. Das aus sich heraus- und mit anderen in Verbindung treten, wird möglich über Sinnesmodale (vgl. Plessner 1923/2003) (im Überblick: Tab. 1, Sp. 6).

Im Sinne dieser vier anthropologischen Grundgesetze wird der Rahmen einer *Kultur der Gewaltfreiheit* angedeutet, in dem der Homo Absconditus (vgl. Plessner 1969/2003) ein sprachliches Angebot als grenzrealisierender Membran an die Hand bekommt. Durch die empathische und wertschätzende Würdigung menschlicher Bedürfnisse werden Möglichkeiten eröffnet, die Grenze zwischen biologischem Körper und sozialem Leib kommunikativ (reflexiv und affektiv) mit anderen zu überwinden und so die bleibende Unverfügbarkeit des Individuums im Kollektiv der menschlichen Gemeinschaft als verfügbar erfahrbar zu machen (vgl. Plessner 1928/2003). Lachen und Weinen (vgl. Plessner 1941/2003) rücken dabei als Feiern und Trauern in den Mittelpunkt einer neu zu ermöglichenden Menschlichkeit in der Weltgesellschaft (vgl. Lang-Wojtasik 2013).

Tab. 1: Weltgesellschaft – Mensch – Gewaltfreiheit

Lernherausforderungen der Weltgesellschaft ...als Umgang mit Sicherheit/Unsicherheit	1	2	3	4	5	6	7
	...Offenheit und Be- grenzung	Themen- und Diskursfelder Frieden und Gewaltfreiheit	Traditionsi- nien Weltbürger- tum	Friedenspä- dagogik als globale Offerte für Förderung und Erhalt des Friedens	... und Ge- waltfreiheit	Homo Absconditus Exzentrische Positinalität des Körper- Leibs und kategori- scher Kon- junktiv	Mensch und Welt Kultur
Räumlich							
Zeitlich	...Wissen und Nicht- wissen	Entwicklung und Umwelt	Gerechtig- keit und Nachhaltig- keit	Konstruktive Offerten der Gewaltfreiheit jenseits von Dualismen	Natürliche Künstlichkeit	Kulturräum als Entdeckung und Schaffung nachhaltiger Orientierung	Überwindung der Spirale von Gewalt und Gegengewalt
Sachlich	...Gewissheit und Ungewissheit	Migration und Interkulturali- tät	Heterogeni- tät als Chance	Gewalt, Gewaltlosig- keit und -freiheit	Utopischer Standort zwischen Nichtigkeit und Trans- zendenz	Kulturalität als themenbezo- genes Angebot in Welt	Soziale Verteidi- gung/Shanti Sena
	...Vertraulichkeit und Fremdheit	Menschen- rechte und Vielfalt	Bildung für alle	Verbindende Menschlich- keit als Her- zensanlegen	Vermittelte Unmittelbar- keit zwi- schen Immanenz und Expres- sivität	Enkulturation als dynamische Verbindung von Individuum und Kollektiv	Wertschätzende Kommunikation und Perspekti- venwechsel
Sozial							

(Eigene Darstellung)

6. Kultur der Gewaltfreiheit und Globales Lernen

Was bedeutet dies für die Betrachtung von Gewalt und funktionalen Äquivalenten in der Weltgesellschaft? Als biologischer Körper mag das Wesen des Menschen zunächst auf Reaktionen zwischen aktiver Gewalt und Gegengewalt sowie Passivität und Gewaltlosigkeit angewiesen sein, um evolutionär bewährte Strategien des Überlebens anzuwenden. Als sozialer Leib bieten sich ihm demgegenüber verschiedene selbstreflexive Optionen, mit denen diese gegebenen Dualismus überwindbar werden. Als „Bedingungen der Möglichkeit“ (Plessner 1961/2003: 140) eröffnen sich Perspektiven mit Entwicklungspotential für den Menschen als geschichtlichem Wesen mit anderen. Insofern geht es um eine Unterscheidung der dynamischen Grenze des Menschseins als „Menschenhaftigkeit“ und der darin angelegten ergreifbaren Chance, etwas daraus zu machen (ebd.), also die „Hominitas“ als ‚*Conditio sine*‘ qua non für Humanitas“ zu begreifen (Plessner 1956; zit. n. Fischer 2009: 540).

Geht man davon aus, dass in der langen Geschichte der Menschheit neben Optionen der Gewalt, Gegengewalt und Gewaltlosigkeit auch solche der Gewaltfreiheit bestehen, so ist es eine interessante Frage, was eine Kultur der Gewaltfreiheit als Option der Humanitas im Kontext der angedeuteten Anthropologie bedeutet.

Es erscheint sinngebend, das als vorherrschend angenommene Modell menschlichen Zusammenlebens in seiner Dysfunktionalität für ein auf Frieden ausgerichtetes Zusammenleben in den Blick zu nehmen. Konkret bedeutet dies, dem Herrschafts- ein Partnerschaftsmodell entgegenzustellen, das heißt:

- 1) Egalitäre Struktur mit Funktionshierarchien gegenüber autoritären Strukturen mit Herrschaftshierarchien,
- 2) Ersetzung von Höher- und Minderwertigkeiten entlang angenommener Geschlechterdifferenzen durch eine gleiche Wertschätzung der hinter den Rollen existierenden Menschen,
- 3) Institutionalisierung gegenseitiger Würdigung, Achtung und friedlicher Konfliktlösung als Überwindung institutionalisierter Formen von Angst, Gewalt und Missbrauch,
- 4) Stärkung von Empathie, Mitgefühl, Gewaltüberwindung und Fürsorge jenseits von Eroberungstendenzen,
- 5) Stärkung von Mythen und Geschichten, die Partnerschaftlichkeit jenseits von Herrschaftlichkeit in den Mittelpunkt stellen, würdigen und heiligen (vgl. Eisler 2009: 37).

Um dies zu realisieren, braucht es eine Bereitschaft des Umlernens, dass die in der Semantik der Weltgesellschaft angelegten Chancen der Gewaltfreiheit

wahrgenommen und zur Entfaltung gebracht werden können. Ob dies gelingt, ist kein kausaler Prozess, sondern bleibt ein Angebot an heute lebende Menschen, aus der Vergangenheit zu lernen, um eine nachhaltige Zukunft realisieren zu können und dabei auch auf die menschliche Lernfähigkeit zu vertrauen; wissend, dass die damit verbundene Hoffnung in sie nur bedingt belastbar ist. Da Pädagogik zu einem großen Teil aus Hoffnung besteht, wird im Folgenden die damit verbundene Steilvorlage einer *Kultur der Gewaltfreiheit* in ihren Grundideen für ein Lernen in der Weltgesellschaft als Globales Lernen angedeutet. Es geht um Lernoptionen, durch die das menschliche Bedürfnis nach Sicherheit mit der zunehmend wahrnehmbaren Unsicherheit und Risikoorientierung in der variationsreichen Weltgesellschaft in Balance gebracht werden kann. Welche Angebote gibt es also für Offenheit und Begrenzung? *Räumlich* ist die Frage nach der Relevanz eines Weltbürgertums gestellt, in dem Frieden und Gewaltfreiheit die Grundkonstanten des Denkens und Handelns darstellen. Als rahmengebendem *Kulturraum* für Gemeinschaft und erhoffte Gesellschaft braucht es eine exzentrische Positionalität und Positionierung, mit der die eigenen Standpunkte in der Welt von heute deutlich werden. Angesichts eines kategorischen Konjunktivs (*Denkbares und Mögliches*) bieten sich dem Menschen in seiner Doppelaspektivität von Körper und Leib chancenreiche Angebote. Dazu gehört auch ein prozessorientiert *visionärer Pazifismus* als Bekenntnis, der über idealistische Gedankengebäude hinausreicht, zum Abbau möglicher innerer Widerstände bei sich selbst und anderen beiträgt sowie konstruktive Handlungsoptionen *aktiver Gewaltfreiheit* mit anderen entfaltet. Um dies zu tun, hat die Differenz von Gewalt und Gegengewalt sowie Gewalt und passiver Gewaltlosigkeit ihren analytischen Charme, um reflexiv handelnd Alternativen zu diesen Dualismen zu entwickeln.

Die *Kultivierung* der Gewaltfreiheit (*zeitlich*) setzt die stetige Bereitschaft voraus, die *Entdeckung und Schaffung nachhaltiger* Orientierungen in der Gegenwart für die Zukunft möglich zu halten, weil es bereits in der Vergangenheit bewährte Beispiele gibt, in denen die damit assoziierten Chancen und Grenzen als Herausforderungen für Gestaltung sichtbar werden. Damit verbunden ist der Glauben an die Existenz und Kraft von Alternativen, an die Überwindung von Gewaltspiralen sowie Dualismen von Richtung und Falsch, Besser und Schlechter usw. Ins Zentrum rückt eine Betrachtung von Konflikten als Angeboten, um Neues zu entdecken, das im Rahmen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit alle potenziell Beteiligten in den Blick nimmt, alternative Entwicklungen ermöglicht und der Umwelt als angebotener Schöpfung mit Weitsicht begegnet.

Die *Kulturalität der Gewaltfreiheit (sachlich)* ist ein *themenbezogenes Angebot in Welt*, mit dem wissensbezogene Beispiele gewaltfreier Erfolgsgeschichten in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken und so auch eine Möglichkeit zum Umgang mit dem zunehmend wahrnehmbaren Nichtwissen

darstellen. Neben einer Vielzahl historischer Beispiele bietet das Konzept einer Shanti Sena/Sozialen Verteidigung in seiner historischen Verankerung, umfassende Alternativen zum verbreiteten Denken herrschaftsorientierter und kostspieliger Machtausübung. Die damit verbundene *Alphabetisierung im gewaltfreien Handeln* ist lokal, regional, national und global umsetzbar. Sie bietet Möglichkeiten, mit Heterogenität als konfligierendem Normalfall umgehen zu lernen, Migration als Chance jenseits unterstellter Defizite zu begreifen und so auch den Interkulturalitätsbegriff innovativ als Beschreibung kultureller Optionen zu begreifen, mit denen Welt erschließbar ist.

Eine *Enkulturation* in Gewaltfreiheit (*sozial*) beschreibt die dynamische Inbeziehungsetzung von Individuum und Kollektiv, in der die universalen Menschenrechte als Rahmen akzeptiert und Vielfalt als Ressource begriffen wird. Dies ist der Ausgangspunkt für die Umsetzung einer Bildung für alle, in der die Lernbedürfnisse des Einzelnen im Bildungsangebot der anderen repräsentiert sind. Um dies zu realisieren, müssen Möglichkeiten menschlicher Verbindung geschaffen werden, die den Menschen in seiner Menschlichkeit im Blick behalten. Hilfreich ist hier das Wissen um Lachen und Weinen als Grenzreaktionen zwischen Körper und Leib. Im Rahmen Gewaltfreier Kommunikation sind Feiern und Trauern reflexiv-sinngewandte Grundkonstanten menschlicher Verbindung, die über Einfühlung, Wertschätzung und bedürfnisorientierte Sprache den Homo Absconditus in seiner Besonderheit mit anderen würdigen. Hinzu kommt die Möglichkeit des Perspektivenwechsels, um den Anderen mit anderen Augen zu sehen: „aus dem Bekannten durch das Unbekannte hindurch zur Wiederbegegnung mit dem Vertrauten zu führen“ (Plessner 1953/2003: 94).

Diese vier Perspektiven sind als Säulen eines gewaltfreien Globalen Lernens ein Diskussionsangebot und eine Offerte für kommende praktische Erprobungen sowie theoretische und empirische Forschung.

Literatur

- Arnold, Martin (2011): Gütekraft. Ein Wirkungsmodell aktiver Gewaltfreiheit nach Hildegard Goss-Mayr, Mohandas K. Gandhi und Bart de Light. Baden-Baden: Nomos.
- Berndt, Hagen (1998): Gewaltfreiheit in den Weltreligionen. Vision und Wirklichkeit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bhave, Vinoba (1963): Shanti Sena. Varanasi: Bhargava Bhushan Press.
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2011): Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. New York: Columbia University Press.
- Comenius, Johann A. (1657/1954): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2002): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO.
- Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (2013): *Bildung für die Welt im Jahr 2050*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 35. Jg., H. 3, S. 4-10.
- Desai, Narayan (1985): *Hand-Book for Satyagrahis*. Delhi: Gandhi Peace Foundation (2. Aufl.).
- Ebert, Theodor (1997): *Ziviler Friedensdienst. Alternative zum Militär. Grundausbildung im gewaltfreien Handeln*. Münster: agenda.
- Eisler, Riane (2009): *Die Kinder von morgen. Die Grundlagen partnerschaftlicher Bildung*. Freiamt im Schwarzwald: Arbor (5. Aufl.).
- Fischer, Joachim (2009): *Philosophische Anthropologie. Eine Denkrichtung des 20. Jahrhunderts*. Freiburg/München: Alber (2. Aufl.).
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg/Köln: WiKu.
- Galtung, Johan (1972): *Eine strukturelle Theorie des Imperialismus*. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): *Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 29-104.
- Galtung, Johan (1990): *Cultural Violence*. In: *Journal of Peace Research*, 27. Jg., H. 3, S. 291-305.
- Gandhi, Mohandas K. (1938): *Hind Swaraj or Indian Home Rule*. Ahmedabad: Navajivan.
- Gandhi, Mohandas K. (1941): *Constructive Programme – its meaning and place*. Ahmedabad: Navajivan.
- Gandhi, Mohandas K. (1972): *Mahatma Gandhi, The collected works of*. Vol. 49. Jan. – May 1932. Ahmedabad: Navajivan.
- Gandhi, Mohandas K. (1990): *Mahatma Gandhi, The collected works of*. Vol. 17. Feb. – Jun. 1920. Ahmedabad: Navajivan.
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.) (2008): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt.
- Howes, Dustin E. (2013): *The Failure of Pacifism and the Success of Nonviolence*. In: *Perspectives on Politics*, 11. Jg., H. 2, S. 427-446.
- Kant, Immanuel (1784/1964/2011): *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In: *Kant, Immanuel: Werke Bd. VI*. Darmstadt: WBG, S. 33-50.
- Kant, Immanuel (1795/1964/2011): *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. In: *Kant, Immanuel: Werke Bd. VI*. Darmstadt: WBG, S. 191-251.
- Klafki, Wolfgang (1985/1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2002): *Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all*. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO, S.185-200.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010): *Zukunft des Globalen Lernens*. In: Datta, Asit (Hrsg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration*. Frankfurt: Brandes & Apsel, S. 115-130.

- Lang-Wojtasik, Gregor (2011): Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Ruep, Margret (Hrsg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider/Zürich: Pestalozzianum, S. 237-257.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2012): Kommunikation und Konflikt. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 153-158.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: Hornberg, Sabine/Richter, Claudia/Rotter, Carolin (Hrsg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick. Münster et al.: Waxmann, S. 13-34.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014a): Der Mensch auf der Suche nach Sicherheit. Unsicherheit und Risiko als Rahmen der Teilhabe. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 25-37.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014b): Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten? In: Zeitschrift für internationaler Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36. Jg., H. 3, S. 4-9.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Pfeiffer-Blattner, Ursula (2012): Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 185-188.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1971): Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 57. Jg., S. 1-35.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS (3. Aufl.).
- O'Loughlin, Eddie/Wegimont, Liam (2002): Maastricht Global Education declaration. European strategy framework for improving and increasing Global Education in Europe to the year 2015. <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf> [Zugriff: 01.02.2013].
- Plessner, Helmuth (1923/2003): Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Ästhesiologie des Geistes. In: Plessner, Helmuth: Anthropologie der Sinne. GS III. Frankfurt: Suhrkamp 2003, S. 7-315.
- Plessner, Helmuth (1928/2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. GS IV. Frankfurt: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1941/2003): Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In Plessner, Helmuth: Ausdruck und menschliche Natur. GS VII. Frankfurt: Suhrkamp, S. 201-387.
- Plessner, Helmuth (1953/2003): Mit anderen Augen. In: Plessner, Helmuth: *Conditio Humana*. GS VIII. Frankfurt: Suhrkamp, S. 88-104.
- Plessner, Helmuth (1961/2003): Die Frage nach der *Conditio humana*. In: Plessner, Helmuth: *Conditio Humana*. GS VIII. Frankfurt: Suhrkamp, S. 136-146.

- Plessner, Helmuth (1982): *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie.* Stuttgart: Reclam.
- Prabhu, R.K./Rao, U.R. (1967): *The Mind of Mahatma Gandhi* Ahmedabad: Navajivan.
- Remarque, Erich M. (1929/2013): *Im Westen nichts Neues.* Köln: KiWi.
- Robertson, Roland (1998): *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit.* In: Beck, Ulrich (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft.* Frankfurt: Suhrkamp, S. 192-220.
- Rosenberg, Marshall B. (2004): *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils.* Freiburg/Basel/Wien: Herder (3. Aufl.).
- Rosenberg, Marshall B. (2009): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens.* Paderborn: Junfermann (8. Aufl.).
- Scheunpflug, Annette (2011): *Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft.* In: Sander, Wolfgang/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Politische Bildung in der Weltgesellschaft.* Bonn: BfPB, S. 204-215.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.* Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schiller, Friedrich (1793/1964): *Über Anmut und Würde.* In: Schiller, Friedrich: *Schriften zur Philosophie und Kunst.* München: Goldmann, S. 20-66.
- Seitz, Klaus: *Weltbürgerliche Erziehung.* In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen.* Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 235-240.
- Suttner, Bertha v. (1889/2008): *Die Waffen nieder!* Berlin: Deutsche Literaturgesellschaft.
- UNESCO (2014): *Education For All. Teaching and Learning: Achieving quality for all.* Paris: UNESCO.
- Wintersteiner, Werner (1999): *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne.* Münster: agenda.

Frieden gestalten – aktuelle und historische Lehrstücke

Dieter Senghaas

Diagnosen über Krieg und Frieden mit weltweiter Reichweite informieren seit vielen Jahren über eine relativ geringe Zahl zwischenstaatlicher Kriege sowie eine bemerkenswerte Zunahme innerstaatlicher Konfliktlagen, bei denen unterschiedliche Ausmaße von Gewalt (bis hin zu lang anhaltenden Bürgerkriegskonstellationen) zu beobachten sind. Diese empirisch korrekte Beobachtung impliziert nicht, dass Friedensgestaltung auf zwischenstaatlicher, internationaler bzw. globaler Ebene eine zu vernachlässigende Größe ist. Doch unübersehbar ist, dass seit vielen Jahren mehr Menschen auf der Welt durch gewaltsame Auseinandersetzungen innerhalb von Staaten und Gesellschaften betroffen sind, als durch kriegerische Auseinandersetzungen konventioneller Art. Dies ist der Grund, warum theoretische und praktische Überlegungen zu den Voraussetzungen und zur Architektur einer konstruktiven Friedensgestaltung *innerhalb* von Staaten und Gesellschaften eine große Aufmerksamkeit in Wissenschaft und politischer Praxis verdienen. Denn in Theorie und Praxis muss es darum gehen, einen Beitrag zur nachhaltigen Überwindung solcher potenziell und aktuell gewaltsamer Problemlagen zustande zu bringen. Eine Fülle aktueller, auch vergangener, aber oft nur schwach oder nicht mehr erinnerter Lehrstücke und dennoch relevant – sofern man sie als Quelle friedenspraxeologischer Inspiration nutzt – kann hierbei hilfreich sein.

1. Arabellion: Unabgeschlossene Lehrstücke

Am 17. Dezember 2010 begann mit der Selbstverbrennung von Mohamed Bouazizi, einem Straßenhändler in der Stadt Sidi Bouzid (Tunesien), die arabische Revolution, die in den Tagen, Wochen und Monaten danach sämtliche arabische Gesellschaften von Marokko bis zu den Golfstaaten mehr oder weniger erschütterte. *Arabellion* wurde zum Begriff für diese dramatische politische Umbruchsituation. Wie ist erklärbar, dass die Selbstverbrennung eines Straßenhändlers in der Provinz eines arabischen Landes, gedacht als verzweifelter Zeichen gegen die ständige Schikanie durch die tunesischen Behörden, eine solche Welle politischen Protests zu mobilisieren im-

stande war? Es waren nicht Ideologien bekannter herkömmlicher Art, sondern elementare Forderungen, die den Protestversammlungen eine breite Grundlage für politische Mobilisierung vermittelten: Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Demokratie, sowie allem voran und übergeordnet die Beachtung der Würde des Menschen. Diese Forderungen resultierten aus den alltäglich abträglichen Erfahrungen mit Korruption, Vetternwirtschaft (Klientelismus), dem zynischen Umgang mit Menschen, den Erfahrungen mit schlechter Regierungsführung, der Verletzung von Menschenrechten, mit Ungleichheit und Diskriminierung, insbesondere der Benachteiligung von Frauen und Jugendlichen. Es war im alltäglichen Leben die leidvolle Erfahrung von Autokratie, Diktatur bzw. Despotie; letztere Herrschaftsgebilde allermeist politisch abgesichert durch finanziell und personell aufgeblähte, mit vielen Privilegien versehene Militär- und Sicherheitsapparate, einschließlich der Geheimdienste. Aufgrund eines starken Bevölkerungswachstums in den vergangenen Jahrzehnten sind fast alle arabischen Gesellschaften in der Tendenz junge Gesellschaften, d.h. das Durchschnittsalter ist relativ niedrig. In diesen Gesellschaften hat es innerhalb der vergangenen zwei Jahrzehnte durchaus auch Fortschritte in der Ausbildung junger Menschen gegeben. Deshalb ist die Analphabetenquote in der Generation der 15 bis 35-Jährigen niedrig, dennoch überrascht es nicht, dass angesichts der politischen und ökonomischen Lage in ihren Ländern, insbesondere angesichts der fehlenden Aussicht auf soziale Aufwärtsmobilität, gerade Jugendliche dieses Alters zumindest anfänglich zum Rückgrat des politischen Aufstands geworden sind.

Eine politische Umbruchsituation à la Arabellion ist nicht auf Tag oder Monat oder Jahr genau prognostizierbar, wie auch diese Welle von Aufstandsbewegungen erneut dokumentiert hat; prognostizierbar ist die potenzielle Umbruchsituation jedoch angesichts diesbezüglich heranreifender Hintergrundbedingungen: Die Mischung aus der Verkrustung des jeweiligen politischen Systems, einer ausufernden Vetternwirtschaft in der staatlichen Administration mit der Zurschaustellung von Privilegierung einerseits und der in einem solchen Umfeld frustrierenden Aussichtslosigkeit von Menschen mit Bildung und Kompetenzen einschließlich einer über moderne Medien vermittelten Welterfahrung andererseits lässt sich diktatorisch, despotisch oder auch nur autokratisch über Jahre, vielleicht Jahrzehnte zugunsten der herrschenden Schicht manipulieren, aber wie Arabellion erneut eindrucksvoll dokumentiert, nicht auf Dauer politisch aufrechterhalten. Insofern ist Arabellion ein Warnsignal für vergleichbare politische Ausgangssituationen andernorts, weshalb kluge umsichtige Politik, sofern die Fähigkeit hierfür überhaupt noch existiert, entsprechende Lehren ziehen sollten.

Arabellion vermittelt jedoch nicht nur eine Lehre im Hinblick auf heranreifende Hintergrundbedingungen für politischen Umbruch und Aufstand, sondern auch hinsichtlich der Erfordernisse einer Friedensgestaltung unter neuen politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen.

Worin bestehen die diesbezüglichen, letztlich ordnungspolitischen Aufgaben und Handlungsimperative?

Nach den mehr oder weniger breitenwirksamen Aufständen geht es heute und in den kommenden Jahren im Raum der arabischen Länder von Marokko bis zum Persischen Golf um die Grundlegung neuer Verfassungsordnungen. War schon Arabellion in jedem einzelnen arabischen Land durch sehr spezifische Ausprägungen gekennzeichnet, so wird sich diese Erfahrung auch im Prozess der jeweiligen Verfassungsgebung und deren Übersetzung in Institutionen, Parteien und kulturelle Orientierungen wiederholen. Unterscheidet sich die arabische Revolution in Marokko von derjenigen in Jemen, so wird auch der Prozess der Friedensgestaltung in den beiden genannten Ländern, wie in allen übrigen, in den detaillierten Ausprägungen nicht gleich strukturiert sein, obgleich die Grundproblematik einer Friedensgestaltung, d.h. die Stiftung eines einigermaßen dauerhaften inneren Friedens, durchaus vergleichbar ist. So geht es derzeit nach Lage der Dinge in Marokko, wie auch in Jordanien und einigen Golfstaaten, um den Übergang von absolutistischer Monarchie zu Formen konstitutioneller bzw. aufgeklärter Monarchie; vergleichbar den friderizianischen bzw. josephinischen Verfassungsreformen im späten 18. Jahrhundert in Preußen und Österreich-Ungarn. Ob entsprechende Konzessionen vonseiten der bisher absolutistisch regierenden Monarchen ausreichend sein werden, ist allerdings eine offene Frage, so wie ohnehin die weitere verfassungspolitische Entwicklung in den einzelnen Ländern, wie derzeit nicht anders zu erwarten, kaum detailliert prognostizierbar ist: So sind im Jemen Stammesrivalitäten zu überwinden, ohne dass heute erkennbar ist, ob dies überhaupt gelingen kann; eine Staatsbildung im echten Sinne des Begriffs war schon unter den alten Vorzeichen überfällig und nur zeitweilig oberflächlich gelungen. Ob man sich wirklich tiefgreifenden Reformen durch die Streuung finanzieller Wohltaten an die *Untertanen*, wie in Saudi-Arabien oder in Algerien erfolgt, entziehen kann, ist mittel- und langfristig eher fraglich, denn es sind nicht nur ökonomische Problemlagen, die die Menschen zum Aufstand getrieben haben, sondern eine breit gefächerte, sich über Jahre aufgestaute Unzufriedenheit in jedweder Hinsicht. Sie richtet sich gegen das überkommene politische System, das in den meisten Fällen eine Gewaltenteilung zwischen Exekutive, Legislative und Judikative nur fassadenhaft kannte. Diese Fassade zu überwinden und eine echte Gewaltenteilung, insbesondere die Unabhängigkeit einer, auf Grundrechte ausgerichteten und rechtsstaatlich fundierten, Justiz zustande zu bringen, gehört zu den fundamentalen Dimensionen einer auch im arabischen Raum überfälligen zeitgemäßen Verfassungsordnung.

Vorgängig jedoch ist eine Selbstorganisation der Zivilgesellschaft in politische Parteien, die die unterschiedlichen Interessenformationen der heute existierenden Gesellschaften überzeugend repräsentieren können, von besonderer Bedeutung. Schließlich ist dabei ein kollektiver Lernprozess, oft ein

solcher wider Willen, von nicht gering zu schätzender Relevanz: Nämlich zu lernen, wie man politische Differenzen zum einen zuspitzt, zum anderen jedoch mit ihnen gewaltlos umgeht; wie man kompromissbereit wird, Mehrheitsentscheidungen akzeptiert und letztendlich Toleranz als Voraussetzung einer neuen politischen Ordnung akzeptiert – ein politisch-kultureller Imperativ, ohne dessen Übersetzung in die politische Praxis die sich modernisierenden Gesellschaften in chronischer Gewaltanfälligkeit verharren würden.

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, wie sich der *politische* Islam im arabischen Raum weiterentwickeln wird. Es stellt sich die Frage, ob die politische Ausdifferenzierung der arabischen Zivilgesellschaften auch zu einer Ausdifferenzierung des politischen Islam führen wird; d.h. zu Ausprägungen in konservative, liberale, sozialdemokratische, sozialistische, aber auch theokratische und noch anders orientierte Strömungen, die wechselseitig um die Gunst der Menschen rivalisieren, sich aber nicht militant bekämpfen und somit zu Partnern einer allseits akzeptierten pluralistischen öffentlichen Ordnung würden. Wird es beispielsweise eine Entwicklung ähnlich der Türkei geben, wo die derzeit führende Partei (AKP) islamorientiert ist, jedoch (zumindest derzeit) im Großen und Ganzen einen säkular (wenn auch nicht mehr laizistisch) ausgerichteten Staat akzeptiert?

Kollektive Lernprozesse der genannten Art sind nicht innerhalb weniger Jahre erfolgreich realisierbar. Alle historische Erfahrung deutet auf langwierige und auch politisch konfliktreiche Prozesse hin. Das wird im arabischen Raum nicht anders sein können. Und all die genannten Prozesse der Stiftung und Konsolidierung einer neuen inneren Ordnung werden in einem erheblichen Ausmaß nur erfolgreich sein können, wenn zusätzlich zur Schaffung eines neuen, allseits weitgehend akzeptierten institutionellen Rahmens und der Herausbildung kongenialer Mentalitäten auch die Ökonomien dieser Gesellschaften schon kurz- und mittelfristig auf eine solide Grundlage umorientiert werden. Das dürfte in den ölproduzierenden und -exportierenden Ländern prinzipiell (wenn auch nicht tatsächlich) einfacher zu gestalten sein als in den Ländern, die nicht über international gut und immer günstiger vermarktbar Produkte verfügen. Nicht überraschend wäre jedoch, wenn gerade in den Letzteren (wie beispielsweise in Tunesien) ein viel schwieriger zu inszenierender Prozess tatsächlich besser und solider gelänge, als in den Ländern unter den Vorzeichen einer Alimentierung des Umbauprozesses durch internationales Renteneinkommen, das sich der Verfügbarmachung lokal abbaubarer und exportierbarer Rohstoffe verdankt – eines Einkommens, das in vielen Fällen nicht für die Inszenierung eines breit gefächerten Entwicklungsprozesses genutzt wird, sondern die Selbstbereicherung der jeweils herrschenden Elite fördert.

2. Aktuelle Lehrstücke – weltweit

In der weiten Welt gibt es heute ganz unterschiedliche Ausprägungen und Problemlagen hinsichtlich einer Gestaltung inneren Friedens. Zwei Dimensionen sind dabei zunächst für eine Analyse von Bedeutung: Die Existenz eines Staates pur und simpel (gibt es überhaupt einen Staat im gängigen Sinne des Begriffes?) sowie der ordnungspolitische Rahmen, der die innergesellschaftlichen Verhältnisse reguliert (im besten Falle demokratische Rechtsstaatlichkeit, im schlimmsten Fall Despotie).

Auch unter den Voraussetzungen einer konsolidierten Staatlichkeit, d.h. wenn der Staat als solcher nicht umstritten ist, ist ein ordnungspolitischer Rahmen, der demokratischer Rechtsstaatlichkeit entspricht, ständig optimierbar (Typ I): So erwarten in Neuseeland, einem der ältesten modernen, d.h. rechts- und sozialstaatlich verfassten Staaten, die Nachkommen der Ureinwohner, die Maori (15% der Gesamtbevölkerung) immer noch eine von ihnen geforderte angemessene Repräsentanz und Behandlung.

Devolution ist das Stichwort, wenn es wie im Falle Großbritanniens darum geht, dass ein Landesteil, derzeit Schottland, eine relative oder weitgehende Autonomie verlangt, ohne dass darüber die Gesamtstaatlichkeit zu Bruch gehen würde (Typ II), wobei der Übergang zur Trennung, wie im Falle des Auseinanderbrechens der ehemaligen Tschechoslowakei in eine tschechische und eine slowakische Republik, dann wahrscheinlich wird, wenn *Devolution* scheitert und *Separation* als folgerichtiger weiterer Schritt begriffen wird (Typ III). Gäbe es in Belgien nicht Brüssel als Hauptstadt, überdies als Sitz europäischer Institutionen, so wäre in diesem westeuropäischen Land ein solcher Schritt mit dem Ziel der Gründung eines wallonischen und eines flämischen Staates wohl schon längst erfolgt.

Viel häufiger in der derzeitigen Welt sind jene Fälle, in denen der äußere Rahmen des Staates unumstritten ist, jedoch die innere Verfasstheit dieser Staaten erhebliche ordnungspolitische Defizite aufweist, insbesondere angesichts fortschreitender sozialer Mobilisierung und folglich auch Politisierung der betroffenen Gesellschaften. In Staaten dieser Art (Typ IV) entstehen als Folge sich verändernder innergesellschaftlicher Problemlagen erwartungsgemäß zivilgesellschaftliche Bewegungen, deren Ziel es ist, die oft nur oberflächlich existierenden Ausprägungen von Rechtsstaatlichkeit zu überwinden und elementare Prinzipien wie Gewaltenteilung, insbesondere die Unabhängigkeit einer an Gesetzen orientierten Justiz institutionell abgesichert zustande zu bringen. China, Russland, die zentralasiatischen Republiken und viele andere Staaten wären in diesem Zusammenhang zu nennen.

In vielen Staaten der Welt fordern Minderheiten im Rahmen bestehender Staatlichkeit eigene Rechte im Hinblick auf Repräsentation sowie insbesondere den Gebrauch der eigenen Sprache in der öffentlichen Verwaltung und

in Bildungsinstitutionen sowie die Tolerierung religiöser Gebräuche (Typ V): Um die Achtung der eigenen Religion geht es den christlichen Kopten in Ägypten. Die offizielle Akzeptanz der ungarischen Sprache in Verwaltung und Schulen ist die Forderung der ungarischen Minderheit in der Slowakei. Deutsch- und ungarisch sprachige Bevölkerungsteile sowie die Roma fordern in Rumänien einen anerkannten Minderheitenstatus, so auch die balkanromantischen Bevölkerungsgruppen (u.a. die Vlachen) in dem an Rumänien angrenzenden Ostserbien, seit vielen Jahren ebenso die slowenischen Bevölkerungsteile im südlichen Kärnten (Österreich). Werden solche Minderheitenrechte verwehrt oder nur fassadenhaft zugestanden, so besteht die Gefahr, dass ursprünglich naheliegende bescheidene Forderungen in der Folge anhaltender Frustration sich ethnopolitisch, ggf. auch akzentuiert religiös aufladen und eskalieren, oft bis hin zur Forderung nach Autonomie bzw. Separation, sofern entsprechende Voraussetzungen v.a. territorialer Natur vorliegen. Ein solcher Fall ist hinsichtlich der sogenannten Kurdistanproblematik seit vielen Jahren in der Türkei zu beobachten, ebenso in China hinsichtlich Tibets. In Sri Lanka wurden über viele Jahre erfolgversprechende Bemühungen um einen Modus Vivendi zwischen dem singhalesisch-buddhistisch und dem tamilisch-hinduistisch geprägten Teil des Landes militärisch zunichte gemacht. Bosnien-Herzegowina stellt eine Gemengelage besonderer Komplexität dar. Wo mehrere Minderheiten gleichzeitig eine faire Repräsentanz im Rahmen einer unstrittenen Staatlichkeit fordern, steht (wie auch im derzeitigen Fall Myanmar/Burma) der ordnungspolitische Rahmen insgesamt infrage, insbesondere wenn dieser bisher in einer von Militär, Polizei und Geheimdiensten abgestützten Diktatur bestand. Auch von Interesse sind in diesem Zusammenhang jene Fälle, in denen einst eine Minderheit über eine Mehrheit herrschte (wie früher die serbische Minderheit über die albanische Mehrheit in Kosovo) und nach einem politischen Umbruch die bisher herrschende Minderheit zu einer tatsächlichen Minderheit in einer von der Mehrheit beherrschten neuen Gesellschaft wird (so die serbische Minderheit im Rahmen des unabhängig gewordenen Kosovo). Dass unter solchen Bedingungen die neue Staatlichkeit und somit auch der ordnungspolitische Rahmen von der neuen Minderheit schwerlich anerkannt wird, ist neben historisch bemühten Gründen ganz naheliegend.

Steht in der Folge politischer Agitation und einer darauf aufbauenden politisch-militanten Bewegung ein Staat als solcher und ebenso der ordnungspolitische Rahmen zur Disposition (Typ VI), ist ein Trend in Richtung auf einen zerfallenden oder gar zerfallenen Staat (*failing/failed state*) – wie derzeit tendenziell im bevölkerungsreichen Nigeria zu beobachten – in Abhängigkeit von den innergesellschaftlichen Machtlagen fast unabwendbar. Verfügt der überkommene Staat, wenngleich wie in Nigeria nur in Teilregionen, über erhebliche, international vermarktbarere Ressourcen und somit über ein entsprechendes Renteneinkommen, akzentuieren sich die überdies ethnopoli-

tisch aufgeladenen Auseinandersetzungen nicht nur in ordnungspolitischer Hinsicht (z.B. Scharia ja oder nein), sondern v.a. um ökonomische Ressourcen als mobilisierbare Beute zu jeweils eigenen Gunsten. Diese Konstellation wäre im Rahmen des aufgezeigten Spektrums der zugespitzte Kontrasttypus zu Typ I.

Was kennzeichnet die Umbruchsituationen in den hier nur exemplarisch zitierten Fällen der genannten Typen von ordnungspolitischen Konfliktkonstellationen? Der gemeinsame Nenner unterscheidet sich nicht grundlegend von der Erfahrung mit Arabellion: Es ist die wachsende Diskrepanz zwischen einer sich verändernden Gesellschaft mit neuen Sozialschichten sowie den sich herausbildenden und sich unabweisbar politisierenden Mentalitäten einerseits und den überkommenen politisch verkrusteten Strukturen und entsprechenden lernunfähigen Mentalitäten aufseiten der jeweils herrschenden Klasse andererseits, wobei eine schrittweise konzessionsbereite Öffnung eines einst diktatorischen politischen Systems, wie derzeit in Myanmar beobachtbar, eher die Ausnahme als die Regel ist. Viel eher sind eine Kollision und auch die Eskalation von Gewalt zu beobachten. Wobei Minderheiten aufgrund der Tatsache, dass sie eben Minderheiten sind, angesichts der asymmetrischen Machtlagen oft über Jahrzehnte hinweg das Nachsehen haben und es folglich zu einem chronischen Problemstau kommt. Denn wer wirklich Macht hat, glaubt, es sich leisten zu können, politisch nicht lernen zu müssen. Verfügenden Machthaber über erhebliche international vermarktbar Ressourcen (agrarische und mineralische Rohstoffe, Öl- und Gaslager u.a.), akzentuiert sich nach aller Erfahrung solche strukturbedingte Lernpathologie, die den Bemühungen um eine konstruktive Friedensgestaltung entgegenwirkt.

3. Vergangene Lehrstücke von bleibender Relevanz

Was heute außerhalb demokratischer Rechtsstaaten, der sogenannten OECD-Welt, zu beobachten ist, prägte auch die lange Geschichte der Staaten dieser Teilwelt. In aller Regel waren auch diese Staaten selbst das Ergebnis von machtpolitischen Ausscheidungskämpfen seit der frühen Neuzeit: Die Prinzipien von Rechtsstaatlichkeit und schon gar von demokratisch begründeter und sozialstaatlich rückversicherter Rechtsstaatlichkeit wurden erst nach langwierigen, konfliktreichen und oft qualvollen ordnungspolitischen Auseinandersetzungen in einer breiten Öffentlichkeit akzeptiert. Diesbezügliche Erfahrungen waren jedoch von bemerkenswerterweise immer unterschiedlicher Natur und Intensität: inkrementell-reformorientiert in einem Fall wie Großbritannien, von revolutionären Umbrüchen geprägt wie in Frankreich (heute existiert nicht die erste, sondern die fünfte Republik!), von dramati-

scher Regression durchsetzt (wie im Falle Deutschlands), frühzeitig um Dimensionen der Wohlfahrtsstaatlichkeit bemüht (wie in Skandinavien, Neuseeland und Australien). Eine relativ dauerhafte Konsolidierung des Ergebnisses dieser ordnungspolitischen Konfliktgeschichten ist erst nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere nach 1960 zu beobachten. Erst in diesen wenigen vergangenen Jahrzehnten kann man hinsichtlich der genannten Fallgruppe von der Existenz eines *nachhaltigen* inneren Friedens sprechen, wobei Anpassungsprobleme aufgrund von Migration, demografischer Entwicklung, Globalisierung u.a. immer wieder neue Herausforderungen bilden.

Dieser staatliche und ordnungspolitische Rahmen eines zivilisatorischen Hexagon (vgl. Senghaas 1995; 2004), zeichnet sich durch sechs Bausteine aus, zwischen denen eine Rückkopplung existiert: *Gewaltmonopol*, das durch *rechtsstaatliche Prinzipien* sowie durch *demokratische Partizipation* eingehegt wird; ausdifferenzierte Sozial- und Wirtschaftssysteme mit vielfältigen Interdependenzen, die ein erhebliches Ausmaß von *Affektkontrolle* mit sich bringen; Bemühungen um *sozialen Ausgleich* und soziale Gerechtigkeit – ein Vorgang, der unerlässlich ist, damit angesichts einer in marktwirtschaftlich verfassten kapitalistischen Gesellschaften sich immer wieder neu akzentuierenden sozialen Ungleichheit die inzwischen weithin akzeptierten Spielregeln der Konfliktartikulation und Konfliktbearbeitung als wirklich fair empfunden werden; schließlich die ebenfalls immer wieder erneut erforderliche Verinnerlichung einer *Kultur konstruktiver Konfliktbearbeitung*.

Es ist kein Ausdruck von Eurozentrismus, wenn man betont, dass Bausteine dieser Art und ihr Zusammenwirken auch in der außerwestlichen Welt Entsprechungen finden müssen. Das entscheidende Argument dabei ist nicht die vermeintliche oder tatsächliche Vorbildhaftigkeit der Kernstaaten der OECD-Welt, sondern die Vergleichbarkeit der ordnungspolitischen Problemsituationen einst in Europa und heute in der außerwestlichen Welt – Folge der Umwandlung traditionaler in sozial mobile Gesellschaften. Wer die wirkliche Geschichte Europas nicht ausblendet und also diese nicht nach dem Zweiten Weltkrieg oder gar erst nach 1960 beginnen lässt, sondern in der frühen Neuzeit und spätestens im 19. und frühen 20. Jahrhundert, wird in den Vorgängen in der heutigen außerwestlichen Welt, einschließlich bei der Beobachtung der Umbruchsituationen in der arabischen Welt, viele Parallelen entdecken. Dazu gehört v.a. die Grundproblematik, wie in sozial mobil werdenden und sich politisierenden Gesellschaften, die sich in eine Vielzahl von Interessen- und Identitätsgruppierungen ausdifferenzieren, Formen und Formeln der friedlichen Koexistenz als Grundlage eines dauerhaften inneren Friedens zu finden sind.

Der Umbau traditionaler in sich modernisierende und in der Folge sich pluralisierende Gesellschaften kommt auch einer Kulturrevolution gleich. Denn die in traditionellen Gesellschaften vorherrschenden Kulturen kennen in Ausnahmefällen gegebenenfalls plurale Meinungsströmungen auf intellektu-

eller Ebene der jeweiligen Elite (eine Seltenheit!), nicht jedoch eine durch sich modernisierende bzw. moderne Gesellschaftsstruktur vermittelte Pluralität von schicht- und berufsspezifischen Lebensorientierungen, einschließlich der dadurch mitbedingten sich pluralisierenden Wahrheiten. Im Verlauf und in der Folge eines solchen kulturellen Umbruchprozesses entstehen somit neue Kulturmuster, in aller Regel das Ergebnis voranschreitender fortschrittlicher Kräfte in ihrem Widerstreit mit beharrenden, im Grenzfall reaktionären politischen Strömungen, die lange Zeit nur wider Willen und, falls überhaupt, nur allmählich imstande sind, Veränderungsprozesse zu akzeptieren. Monopolansprüche, auch solche von Religionen, werden darüber unvermeidlich relativiert. In diesem Sinne ist auch zu beobachten, wie solche Religionsgemeinschaften sich in der Folge vielfältiger innerer Kontroversen selbst mehr oder weniger pluralisieren, um in einer ganz andersgearteten als der traditionellen Welt für unterschiedliche Lebensorientierungen attraktiv zu bleiben.

Welche Bedeutung hat Kultur oder *Tiefenkultur* (vgl. Friedli 2003) bei der Bewältigung von Friedensgestaltung unter den Bedingungen sozial mobil werdender und sich politisierender Gesellschaften? Bekanntlich lebt in traditionellen Gesellschaften in aller Regel die Masse der nichtmündigen, aber tributpflichtigen Menschen in einer kleinräumig gegliederten Subsistenzwirtschaft, dort abhängig von einer herrschenden tributeintreibenden Klasse. In einer solchen Gesellschaftsformation fungiert traditionale Kultur als Kitt, der ihrem Zusammenhalt dienlich sein soll. Und obgleich gelegentlich auch in solchem Zusammenhang eine programmatische Meinungsvielfalt über eine optimale Gestaltung der jeweiligen Gesellschaft zu beobachten ist (so eindrucksvoll in der klassischen chinesischen Philosophie), so handelt es sich hierbei doch um nichts anderes als einen abgehobenen Elite-Diskurs im eigenen engen Umkreis. In dessen Kontroversen lässt sich jedoch die Komplexität einer sich modernisierenden Gesellschaft, sollte dies versucht werden, nicht abbilden. Denn die Diskrepanz zwischen einer aus Modernisierungsprozessen sich ergebenden Komplexität und den daran gemessen unterkomplexen traditionellen Diskursen ist offenkundig, auch wenn bedeutende Grundfragen, so beispielsweise über die Dimensionen und Erfordernisse einer menschenwürdigen Gesellschaft, sich unter ganz unterschiedlichen Voraussetzungen immer wieder neu stellen.

Ökonomisch bedingte Modernisierungsprozesse, die zu neuen Sozialschichtungen führen, provozieren Kulturkonflikte, so wie auch umgekehrt intellektuelle Reorientierungen und neue ordnungspolitische Programmatiken sozio-ökonomische Veränderungen induzieren können. Kulturkonflikte sind somit in gesellschaftlichen Umbruchsituationen an der Tagesordnung, und sie dokumentieren sich sowohl in reagierenden bis reaktionären Verteidigungspositionen wie auch in intellektuellen Ausrichtungen, die eine gezielt umstürzlerische Funktion auf intellektueller Ebene haben. Auf solche Konflikte bezogen sind jene makrohistorischen Thesen wenig überzeugend, denen

zufolge die heute in modernen Gesellschaften ausgeprägten Kulturorientierungen schon in ihrem Kern, also gewissermaßen genetisch, in der jeweiligen traditionellen Kultur angelegt gewesen seien. Diesen Thesen widerspricht die erwähnte, letztlich unbestreitbare Beobachtung, dass die meisten der heute in modernen westlichen Gesellschaften wertgeschätzten Ausprägungen der politischen Ordnung und der öffentlichen Kultur nur über äußerst langwierige konfliktreiche Auseinandersetzungen, somit letztendlich wider Willen, schrittweise zustande kamen. Und ein Blick in die weite Welt heute lässt erkennen, dass sich analoge Kontroversen mit unterschiedlicher Intensität allenthalben wiederholen. Gewiss hat in diesem Zusammenhang traditionale Kultur im Sinne von ehemals eingespielten Werteorientierungen und Konfliktverfahren, auch von unterschiedlichen Erfahrungen mit Friedensgestaltung unter sich verändernden Bedingungen, eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung. Doch als Folge solcher durchlebten und historisch erinnerten Erfahrungen ist auch Kultur selbst wandelbar, d.h. konfrontiert mit jeweils neuen Erfahrungen immer erneut einem mehr oder weniger tief greifenden Wandel ausgesetzt.

Literatur

- Fischer Weltalmanach (2013): Der neue Fischer Weltalmanach 2014. Zahlen – Daten – Fakten. Frankfurt: Fischer.
- Friedli, Richard (1981): Frieden wagen. Ein Beitrag der Religionen zur Gewaltanalyse und zur Friedensarbeit. Freiburg: Universitätsverlag.
- Friedli, Richard (2003): Toleranz und Intoleranz als Thema der Religionswissenschaft. Von der Lebensmitte der Religionen zur Tiefenkultur der Konflikte. Frankfurt: Lembeck.
- Friedli, Richard (2010): Konfliktpotential und Versöhnungskompetenzen der Religionen. In: Delgado, Mariano/Vergauwen, Guido (Hrsg.), Interkulturalität. Stuttgart: Kohlhammer, S. 161-177.
- Perthes, Volker (2011): Der Aufstand. Die arabische Revolution und ihre Folgen. Berlin: Pantheon.
- Senghaas, Dieter (1995): Frieden als Zivilisierungsprojekt. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): Den Frieden denken. Frankfurt: Suhrkamp, S. 196-223.
- Senghaas, Dieter (1998): Zivilisierung wider Willen. Der Konflikt der Kulturen mit sich selbst. Frankfurt: Suhrkamp.
- Senghaas, Dieter (2004): Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Senghaas, Dieter (2012): Weltordnung in einer zerklüfteten Welt. Hat Frieden Zukunft? Berlin: Suhrkamp.

Vertraute Fremdheit. Eine kurze Theorie der Gewalt

Joachim R. Söder

Gewaltgebrauch entzündet sich an Gewalterfahrung. Sie kann Opfer zu Tätern werden lassen. Im Zentrum dieses innerpsychischen Umschlagens vom Erleiden zum Leidzufügen steht das Erleben eigener Fremdheit, die abgespalten und auf andere übertragen zum Katalysator aufgestauter Aggressivität wird. Eine Strategie zur Gewaltüberwindung muss auf individueller wie sozialer Ebene bei der Versöhnung mit der eigenen Fremdheit ansetzen.

1. Dialektik der Gewalt

Unter der Überschrift *Zur Genese der Dummheit* liefern Max Horkheimer und Theodor W. Adorno im letzten Fragment ihrer *Dialektik der Aufklärung* auf nur zwei Druckseiten eine pointierte Theorie der Gewalt. Unter dem Bild des Schneckenfühlers skizzieren die Protagonisten der Frankfurter Schule das Entstehen geistiger Taubheit durch Gewalterfahrung und die unheilvolle Wirkung einer solchen Ertaubung:

„Das Wahrzeichen der Intelligenz ist das Fühlhorn der Schnecke [...]. Das Fühlhorn wird vor dem Hindernis sogleich in die schützende Hut des Körpers zurückgezogen, es wird mit dem Ganzen wieder eins und wagt als Selbständiges erst zaghaft wieder sich hervor. Wenn die Gefahr noch da ist, verschwindet es aufs Neue, und der Abstand bis zur Wiederholung des Versuchs vergrößert sich“ (Horkheimer/Adorno 1969: 274).

Das animalische Verhalten ist für Horkheimer/Adorno eine Allegorie des Geistigen: Wo ein sich ausstreckender Fühler auf Widerstand stößt, gar zurückgeschlagen wird, zieht er sich zurück. „Das geistige Leben ist in seinen Anfängen unendlich zart. [...] Solcher erste tastende Blick ist immer leicht zu brechen, hinter ihm steht der gute Wille, die fragile Hoffnung, aber keine konstante Energie“ (ebd.). Das Erlebnis des Gebrochenwerdens am Widerstand, ja an der Gewalt führt dazu, die Fühler nicht mehr in diese Richtung auszustrecken. Wessen Entfaltungsdrang auf diese Weise gehemmt wurde, „ist an Erfahrung reicher, wie es heißt, doch leicht bleibt an der Stelle, an der die Lust getroffen wurde, eine unmerkliche Narbe zurück, eine kleine Ver-

härtung, an der die Oberfläche stumpf ist“ (ebd.: 275). Der blinde Fleck, die Taubheit, verändern die Interaktionsbereitschaft des Organismus, ganz gleich, ob es sich um Mensch oder Tier handelt. Damit verändern sie aber das Lebewesen selbst. „Das Tier wird in der Richtung, aus der es endgültig verschleucht ist, scheu und dumm. Dummheit ist ein Wundmal“ (ebd.: 274). Dialektisch ist die hier entworfene Theorie der Gewalt, weil sie nicht bei der Abfolge von Widerstand, Rückzug und Vernarbung stehen bleibt, sondern herausstellt, dass Gewalt das Resultat von Gewalt ist, dass Menschen, die Gewalt ausüben, selbst Gewalt erfahren haben, dass also auch die Täter Opfer sind. Je nach der psychischen Reaktion auf die Gewalterfahrung lassen sich drei Deformations-Typen¹ unterscheiden:

- 1) Gewalt kann Widerstandskräfte mobilisieren und hart machen. Dieser Vorgang wird heute oft als Resilienz bezeichnet und positiv gewertet. Aber die Repräsentanten der Kritischen Theorie können sich dieser Beurteilung nicht anschließen, steht doch hinter dem Zurechtkommen mit der Störung ein Schutzmechanismus, der die Persönlichkeit in ihrem ursprünglichen Entfaltungsdrang beeinträchtigt. Ein harter Charakter mag *tüchtig* sein und zu großen Leistungen fähig, die Verhärtung selbst bleibt eine *Deformation*. Auch noch die vernarbte Wunde zeugt von der Verletzung.
- 2) Eine zweite Reaktionsweise auf erlittene Gewalt ist das Ausweichen, die Resignation. Eingeschüchtert durch die Erfahrung des Widerstands, versucht das Opfer Situationen und Entfaltungsmöglichkeiten zu umgehen, die ein erneutes Hemmungserlebnis provozieren könnten. Das Subjekt beraubt sich selbst gewisser Lebenschancen; es nimmt den Ausfall von Verwirklichungschancen in Kauf, um der Ohnmachtserfahrung zu entgehen.
- 3) Besonders drastisch ist das Durchschlagen der Gewalt nach innen in Form *der Bosheit, des Trotzes und des Fanatismus*. Die *fragile Hoffnung* schlägt um in Hass, der *gute Wille wird zum bösen durch erlittene Gewalt*. Das erlittene Leid pervertiert das Opfer und disponiert es dazu, Täter zu werden. Ein scheinbar unentrinnbarer Zirkel der Gewalt nimmt seinen Lauf.

Offensichtlich lässt sich die dialektische Theorie der Gewalt nicht nur auf der Individualebene exemplifizieren, sondern auch kollektive Großkonflikte – etwa im Nahen Osten – bezeugen die Struktur. Wer ist Opfer? Wer ist Täter? Diese Fragen lassen sich nur noch nach Hinsichten, nicht aber kategorisch

1 „Solche Narben bilden Deformationen. Sie können Charaktere machen, hart und tüchtig, sie können dumm machen, im Sinn der Ausfallerscheinung, der Blindheit und Ohnmacht, wenn sie bloß stagnieren, im Sinn der Bosheit, des Trotzes und des Fanatismus, wenn sie nach innen den Krebs erzeugen. Der gute Wille wird zum bösen durch erlittene Gewalt“ (Horkheimer/Adorno 1969: 275).

beantworten. Der einmal böse gewordene Wille kann das Opfer zum Täter machen, der durch seine Tat wiederum Gegengewalt provoziert und damit erneut in die Opferrolle fällt. Das maligne Muster eines echten Teufelskreises: einmal etablierte Gewalt stabilisiert sich selbst.

2. Durchschlagen nach innen: Das Ressentiment

Das Eindringen der Gewalt ins Innere ihrer Opfer und die dadurch ausgelösten Umschlagprozesse hat bereits Friedrich Nietzsche analysiert:

„Einen Rachedgedanken haben und ihn ausführen heisst, einen heftigen Fieberanfall bekommen, der aber vorübergeht: einen Rachedgedanken aber haben, ohne Kraft und Muth, ihn auszuführen, heisst ein chronisches Leiden, eine Vergiftung an Leib und Seele mit sich herumtragen“ (Nietzsche 1988: 77).

Das unmittelbare Ausleben des Affekts kann nach Nietzsche kathartische Wirkung haben, die Unterdrückung hingegen, das Hineinfressen verstetigt die Gewalterfahrung. Charakteristisch hierfür ist nicht nur eine bewusste Wiedererinnerung an erlittenes Unrecht, sondern eine auch unbewusst noch vorhandene emotionale Einstellung („reactive attitude“; Strawson 1974: 6), die dazu disponiert, das Gefühl der Kränkung immer wieder zu durchleben. „Dieses Immerwieder-Durch- und -Nachleben [...] ist ein Wiedererleben der Emotion selbst – ein Nachfühlen, ein Wiederfühlen“ = ein Ressentiment (Scheler 1955: 36). Das Nachempfinden steigert und vertieft die Ausgangs-emotion, so dass sie sich schließlich immer tiefer ins „Zentrum der Persönlichkeit“ hineinfrisst (ebd.). Das Gefühl beschämter Ohnmacht wird stets aufs Neue durchlitten.

Ist der Wille im Ressentiment erst einmal böse geworden, können seine Intentionen kaum noch befriedigt werden; Vorwürfe und Forderungen tendieren nicht nur ins Maßlose, sondern sind tatsächlich darauf angelegt, dass ihnen nicht adäquat entsprochen werden kann.

„Die besondere Art von ‚Kritik‘, die man als ‚Ressentimentkritik‘ bezeichnen kann, besteht hierbei darin, daß jede Abhilfe der als mißlich empfundenen Zustände nicht Befriedigung auslöst – wie es bei jeder Kritik mit positiven Zielen der Fall ist – sondern im Gegenteil Mißbefriedigung hervorruft, da sie das wachsende Lustgefühl, das im puren Schelten und der Negation liegt, unterbindet. [...] Die ‚Ressentimentkritik‘ hat eben das Besondere, daß sie gar nicht ernstlich ‚will‘, was sie zu wollen vorgibt“ (ebd.: 44).

Ein Entgegenkommen der gegnerischen Seite kann unter diesen Umständen nicht nur nicht positiv gewertet werden, es fügt ganz im Gegenteil dem Opfer

eine neue Kränkung zu, indem es dessen Kritik – die ein Einlenken der Gegenseite nicht vorsieht – ins Unrecht setzt. Hier zeigt sich ein neuer *circulus vitiosus*, dessen Struktur noch paradoxer ist als die der Dialektik von Opfer und Täter: Ein Eingehen auf die Forderungen und Anklagen des gekränkten Subjekts wirkt keineswegs versöhnend, sondern stachelt die Dynamik des Hasses noch weiter an. Durch das Einlenken würde der Gegner seine pure Negativität verlieren und wieder Mensch werden; dadurch fände der aufgestaute Affekt kein Objekt mehr, gegen das er sich legitim richten könnte, das Opfer drohte an seinem eigenen Hass zu ersticken. Um dies zu verhindern, muss der versöhnliche Inhalt in einen negativen Bezugsrahmen gestellt werden: dem Gegner wird ein Trick unterstellt, Unaufrichtigkeit oder schlicht Niedertracht. Damit schnappt die Ressentiment-Falle zu: Das Ignorieren von Kritik bestärkt das Opfer in seinem Groll genauso wie das Einlenken. Der Gegner kann tun, was er will, er ist verdinglicht zum Negativen schlechthin, an dem sich nichts Menschliches findet. Die nach innen durchgeschlagene Aggression bedroht das Subjekt mit Selbsterstörung. Es liegt daher im Interesse der Selbsterhaltung, ein Ventil zu schaffen, durch das sich die Aggressivität wieder nach außen Bahn brechen kann. Dabei ist es unwesentlich, ob es zum manifesten Ausbruch von Gewalt kommt oder lediglich zum imaginierten; Hauptsache die Ranküne hat ein Triebziel. Um jeden Preis, auch den des Irrationalismus und Fanatismus, muss daher das Feindbild aufrecht erhalten werden: Entmenschlichung als Selbstschutz.

3. Denkmuster der Gewalt

Damit stellt sich die Frage nach stabilisierenden Faktoren für Feindbilder. An erster Stelle ist dabei an jene kurrenten Weltauslegungen zu erinnern, die in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit nicht mehr hinterfragt werden und gerade deshalb Vorurteile stützen. Was nicht mehr in Frage gestellt wird, weil es sich von selbst versteht, bietet sich für jede Art von idiosynkratischer Instrumentalisierung an. *Da sind wir uns doch einig* ist die auftrumpfende Lösung komplizierter Kumpanei.

Schon Destutt de Tracy wollte *richtige* von *falschen* Bewusstseinsinhalten unterscheiden und konzipierte zu diesem Zweck die *Wissenschaft von den Ideen – idéologie* – als Teil der menschlichen Zoologie. Marx und Engels fassen, in vermeintlicher Umkehrung der Hegelschen Dialektik, Ideologie als die herrschenden Gedanken einer jeden Epoche, die letztlich nichts anderes als die „Gedanken der herrschenden Klasse“ sind. „Die herrschenden Gedanken sind weiter Nichts als der ideelle Ausdruck der herrschenden materiellen Verhältnisse, die als Gedanken gefaßten herrschenden materiellen Verhältnisse“ (Marx/Engels 1990: 46). Dass bestimmte Lebensverhältnisse bestimm-

te Weltauslegungen begünstigen, dass uneingestandene oder auch eingestandene Interessen die Auffassung von der Wirklichkeit beeinflussen, ist sicherlich kein ‚Marxismus‘ im ideologischen Sinn, auch wenn es vom frühen Marx prägnant auf den Punkt gebracht wurde. Um jeden dogmatischen Schein zu vermeiden, empfiehlt es sich vielleicht, statt von Ideologien von Denkmustern zu sprechen.

Denkmuster können latenten Aggressionspotentialen über einen sehr langen Zeitraum Energien zuführen. Zur Veranschaulichung wähle ich einen scheinbar entlegenen Ausgangspunkt, die Biologie des vierten vorchristlichen Jahrhunderts in Griechenland. Der führende Theoretiker dieser Wissenschaft im genannten Zeitraum ist Aristoteles. Sein Denken prägt auf Jahrhunderte nicht nur beachtliche Teile der islamischen Kultur, sondern – nach der durch den Islam vermittelten Wiederentdeckung in Westeuropa – auch die abendländische Wissenschaft.

Die Bipolarität des Weiblichen und Männlichen versucht Aristoteles in ein übergreifendes theoretisches Schema einzuordnen, indem er die beiden Geschlechter mit abstrakten Prinzipien in Verbindung bringt: „Das Weibliche als Weibliches ist das passive Prinzip [bei der Zeugung], das Männliche als Männliches hingegen das aktive Prinzip: das, woher der Ursprung der Bewegung kommt“ (Aristoteles 1831: 729b12-14). Diese Zuordnung wird wenig später mit einem Werturteil verknüpft, das die Aufspaltung in zwei Geschlechter erklären soll:

„Da die Ursache der ersten Bewegung [...] besser und von Natur aus göttlicher ist als die Materie, ist es besser, dass das Höherwertige vom Minderwertigen getrennt ist. Deshalb ist, wo immer es geht und soweit es geht, vom Weiblichen das Männliche getrennt. Besser nämlich und göttlicher ist der Ursprung der Bewegung, er ist bei den durch Zeugung entstehenden Wesen das männliche Prinzip, die Materie hingegen das weibliche.“ (ebd.: 732a3-9).

Damit ist eine schiefe Bahn betreten, die konsequent dazu führt, nur das Männliche als vollkommen, das Weibliche hingegen als defizient anzusehen: „Das Weibliche ist durch eine Art Unvermögen gekennzeichnet“ (ebd.: 728a18) – „Die Frau ist so etwas wie ein verstümmelter Mann“ (ebd.: 737a27-28). Die Natur würde, wenn nicht Störungen sie in ihrem Lauf hinderten, stets nach dem Vollkommenen streben und deshalb nur vollkommene – also männliche – Exemplare hervorbringen: „Ein Nachkomme, der seinen Erzeugern nicht ähnlich sieht, ist in gewisser Weise bereits eine Missgeburt. Denn die Natur ist in solchen Fällen gewissermaßen von der Abstammungslinie abgewichen. Ein erster Anfang hierzu aber ist gemacht, wenn ein weiblicher Nachkomme statt eines männlichen entsteht“ (ebd.: 767b5-8). Zusammengefasst finden sich auf vierzig Seiten Aristoteles-Text folgende Charakterisierungen der Frau: Sie ist passiv, minderwertig, ein verstümmelter Mann und eine Naturabweichung.

Diese geradezu aberwitzige Theorie, die sich in ihren Schlussfolgerungen selbst ad absurdum führt – gesetzt den Fall, die Natur würde nicht gestört und nur noch vollkommene männliche Exemplare hervorbringen, so käme mit dieser definitiv letzten Generation der gesamte generative Prozess zum Erliegen – weist eine erstaunliche Langlebigkeit auf und diene immer wieder zur Legitimierung misogynen Einstellungen. Christliche Theologen des 13. Jahrhunderts übernahmen sie häufig kritiklos aus den wiederentdeckten Schriften des Aristoteles (vgl. Söder 2009: 231-237). Es machte sie auch nicht stutzig (vielmehr überzeugte es sie noch mehr), dass islamische Denker wie Ibn Sînâ und Ibn Rušd sich positiv zu dieser Art „irrationaler Rationalität“ (Adorno 1997b: 108) verhielten. Albertus Magnus, der Lehrer des wohl einflussreichsten mittelalterlichen Denkers Thomas von Aquin, steht nicht an, die entsprechenden Aristoteles-Stelle so zu erläutern: „Das weibliche Geschlecht entsteht auf Grund eines aktiven oder passiven Mangels des Zeugungsprinzips“ und deshalb „sehnt sich die Materie nach der Form wie die Frau nach dem Mann und das Schändliche nach dem Guten“ (Albertus Magnus 1900: 1101). Bis in Einzelheiten übernimmt Thomas von Aquin, u.a. in seiner *Summe der Theologie* (I 92), diese Interpretation:

„Hinsichtlich der besonderen Natur stellt die Frau etwas Mangelhaftes und Verstümmeltes dar. Denn [...] dass eine Frau entsteht, liegt entweder an der Schwäche der aktiven Kraft, oder an einer Indisponiertheit der Materie, oder auch an einer von außen herrührenden Umwandlung, etwa durch feuchte Südwinde, wie es [bei Aristoteles] heißt“ (Thomas de Aquino 1988: 445; weitere Belege bei Frank 1988).

Solche Überlegungen, häufig unter Aufbietung großen Scharfsinns vorgetragen und schließlich zu stereotypen Denkmustern verfestigt, wirken im Verein mit anderen Faktoren als Stabilisatoren zur Aufrechterhaltung von Feindbildern. Es schmerzt, aber es verwundert nicht, wenn im unmittelbaren Umfeld der zitierten Thomas-Stelle die Unterwerfung der Frau unter den Mann *zu ihrem Nutzen und Wohl* ausdrücklich gefordert wird:

„Es würde angesichts der menschlichen Vielfalt das Gut der Ordnung fehlen, wenn manche nicht durch andere, die verständiger sind, geleitet würden. Auf Grund einer solchen Unterwerfung steht die Frau von Natur aus unter dem Mann, denn von Natur aus findet sich beim Mann das vernünftige Unterscheidungsvermögen in größerer Fülle“ (ebd.).

Für die Unterordnung der Frau unter den Mann werden im christlichen Kontext traditionell sowohl alttestamentliche² als auch neutestamentliche³ Autoritäten herangezogen. Die im 13. Jahrhundert *moderne* Biologie des Aristoteles

2 Vgl. *Genesis* 3,16: „Unter der Herrschaft des Mannes sollst du stehen...“.

3 Vgl. *1 Korinther* 11,3-9: „Der Mann ist Haupt der Frau... Die Frau ist um des Mannes willen erschaffen worden“.

liefert ein weiteres Versatzstück zur Verfestigung eines fatalen Vorurteils, diesmal sogar mit wissenschaftlichem Anspruch. So verdichten sich kulturelle, religiöse, wissenschaftliche und andere Motive zu Denkmustern der Gewalt, deren ubiquitäre Verbreitung sie als Selbstverständlichkeiten erscheinen lässt. Gerade die scheinbar selbstverständliche Geltung aber verhindert ein kritisches Hinterfragen. Noch weit bis ins 20. Jahrhundert ringen katholische Theologen darum, die von Aristoteles und Thomas von Aquin bezeugte, angeblich naturbedingte Minderwertigkeit der Frau mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Moderne in Einklang zu bringen (vgl. Bendel-Maidl 1998).

4. Von der Fremdheit der Anderen zum Fremden in mir selbst

Sind Denkmuster und Ideologien erst einmal etabliert und durch breite Anerkennung gegen Kritik immun geworden, können sie ein langes Leben führen und alles, was den Werten des Musters nicht entspricht, als minderwertig, widernatürlich, feindlich, kurz: als das schlechthin Andere perhorreszieren. In seiner bedrohlichen Andersheit fordert dieses Andere – um der Wahrung meiner eigenen Identität willen – die Aggressivität geradezu heraus. Damit wird letztlich dem Anderen die Verantwortung für die eigene Aggression zugeschrieben.

Zwischen *mir* bzw. *uns* und *den Anderen* herrscht absolute Nicht-Identität; der imaginierte Feind ist kein Mensch, sondern *Ungeziefer*, *Ab-schaum* oder *Untermensch*. Deshalb ist Gewaltanwendung gegen ihn nicht nur gerechtfertigt, sondern geboten.

All das sind natürlich nachträgliche Rationalisierungen ursprünglich nicht-reflexiver Triebimpulse. Sie wehren auf der Ebene des Bewusstseins etwas ab, was im Unterbewussten latent anwesend ist und von dem zugleich eine heimliche Faszination und eine unheimliche Bedrohung ausgehen. Das eigentliche Fremde, vor dem mir graut, ist nicht außerhalb meiner selbst, sondern in mir. Die Übertragung meiner eigenen Andersheit auf andere Personen, so Julia Kristeva in ihrer Studie über Migration und Fremdenfeindlichkeit, stellt die Hauptdynamik („dynamique majeure“) der konstitutiven Fremdheit unserer eigenen psychischen Verfassung dar („l'étrangeté constitutive de notre psychisme“; Kristeva 1988: 269). Indem ich meine eigene Fremdheit auf andere übertrage, entlaste ich mich zugleich von ihr und den damit verbundenen Identitäts-Ängsten. Ich ziehe eine – künstliche – Linie zwischen mir und den Anderen; eine Linie, die aber auch wesentliche Anteile meiner selbst von mir abspaltet.

Für Kristeva stellt sich angesichts der weltweiten Migrationsbewegungen, der ökonomischen und politischen Globalisierung und der Herausforderung multikulturellen Zusammenlebens die Frage nach der Überwindung der gewaltfördernden und in Anbetracht der planetarischen Ausmaße lebensbedrohlichen Spaltung zwischen mir und den Anderen. Sie sucht nach einer Ethik, die ihren Ausgangspunkt nimmt bei der Versöhnung „mit der eigenen Andersheit-Fremdheit, die ich spiele und die ich lebe“ (ebd.). Diese Ethik fußt auf dem Respekt davor, dass es – in mir selbst, in den Anderen und zwischen mir und den Anderen – durchaus Unvereinbares gibt, das nicht einfach gewaltsam angeglichen werden kann, aber vor dessen verdinglichender Abspaltung man sich ebenso hüten sollte. „Das Fremde ist in mir, also sind wir alle Fremde. Wenn ich fremd bin, gibt es keine Fremden“ (ebd.: 284).

Die hier entworfene Ethik des Respekts ist nicht nur als Therapeutikum zur Überwindung von Gewaltdynamiken auf der Mikroebene gedacht. Sie impliziert auch eine politische Dimension, „einen Kosmopolitismus neuen Typs, der sich quer zu den Regierungen, den Wirtschaftssystemen und Märkten für eine Humanität einsetzt, deren Solidarität sich gründet auf dem Bewusstsein ihres – begehrenden, destruktiven, angstbesetzten, hohlen, unmöglichen – Unbewussten“ (ebd.).

5. Kein richtiges Leben im falschen? Oder: Von der Überwindung der Gewalt

Doch ist es angesichts des „universalen Verblendungszusammenhangs“ (Adorno 1997d: 397) nicht gänzlich utopisch, auf die verändernde Kraft einer Ethik des Respekts mit kosmopolitischen Ambitionen zu setzen? Hängt doch das Diktum „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1997a: 43) wie ein Damoklesschwert über jedem Versuch, in aller Bescheidenheit die Verhältnisse zum Besseren zu wenden.

Wir haben bei unseren bisherigen Überlegungen drei Sphären der Gewalt in den Blick genommen: 1. Gewalt als Erfahrung eines äußeren Widerstands, der das Subjekt an seiner Entfaltung hindert; 2. das Durchschlagen der Gewalt nach innen, welches das Subjekt zum Aggressor transformiert; 3. Ideologien als *irrationaler Rationalisierungen*, die ein Feindbild stabilisieren und damit dem Rückschlagen der Gewalt nach außen einen Schein von Legitimität verleihen. Auf allen drei Ebenen, die hier nur logisch auseinandergehalten werden, in der Realität aber inextrikabel miteinander verflochten sind, müsste eine Antwort gefunden werden.

Der entscheidende Wendepunkt scheint tatsächlich in der Erkenntnis zu liegen, dass *das Fremde* in mir selbst liegt und ich stets geneigt bin, es nach außen zu projizieren. Das bei Kristeva formulierte Eingeständnis „Wenn ich

fremd bin, gibt es keine Fremden“ formuliert eine Einsicht, die den falschen Schein überkommener Ideologien verblassen lassen kann: Was ich an anderen kritisiere, abwerte und ablehne, finde ich auch in mir selbst. Es ist durchaus unvereinbar mit meinem Selbstbild, aber gleichwohl – zumindest latent – vorhanden. Damit entfällt aber ein Grund, auf andere herabzuschauen, weil sie mir fremd sind – ich bin es mir ja selbst. Die klare Zuordnung der Stereotypen – *die da* sind so und so, ich bin es nicht – löst sich auf, damit besteht die Chance, dass der stereotype Inhalt des Denkmusters selbst in den Auflösungsprozess hineingezogen wird. Ein neues, weniger voreingenommenes Nachdenken kann das Irrationale innerhalb der ideologischen Rationalisierungen zu Tage fördern und einen Beitrag dazu leisten, das Feindbild auf der intellektuellen Ebene aufzulösen. Diese Hoffnung klingt stark nach dem heute abgestanden wirkenden Aufklärungsoptimismus vergangener Zeiten. Doch was wäre die Alternative? Wer nicht auf die erhellende Kraft des Denkens setzt, überlässt die Wirklichkeit dem unkontrollierbaren Irrationalismus. Zwar gibt es, wie Horkheimer und Adorno eindringlich gezeigt haben, eine Dialektik der Aufklärung, die selbst in totale Verblendung umschlagen kann – „aber aus der Dialektik ist nicht nach rückwärts herauszuspringen“ (Adorno 1997c: 104). Nur im Vertrauen auf den „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ (Habermas 1981: 47-53) bei der kooperativen Suche nach Verständigung kann die Verfestigung und Einseitigkeit gewohnter Denkschablonen produktiv aufgelöst werden. Die von Jürgen Habermas erarbeiteten Regeln für einen herrschaftsfreien Diskurs (vgl. Habermas 1983: 67-108) dienen der Überwindung von Denkmustern der Gewalt. Ihre Anwendung mag anspruchsvoll sein, setzt sie doch an Verständigung interessierte Subjekte mit einem Mindestmaß an gutem Willen voraus. Das ist in realen Konfliktsituationen schon deshalb nicht immer gegeben, weil gerade der gute Wille durch Gewalterfahrung zum bösen werden und sich von vernünftigen Überlegungen gänzlich abkehren kann. Deshalb muss zur intellektualen Bewältigung einer Konfliktsituation auch die voluntative kommen.

Sie liegt in der Stärkung der eigenartigen zweistufigen Struktur des menschlichen Willens, die Harry Frankfurt (1971) und Charles Taylor (1996) herausgearbeitet haben. Eine Person kann nicht nur unmittelbare Wünsche haben, sie kann zu diesen Wünschen selbst noch einmal reflexiv Stellung nehmen und sie wollen oder ablehnen. Der Wunsch zu rauchen etwa kann selbst zum Gegenstand einer voluntativen Bewertung werden, die zu dem Ergebnis kommt, ihn sich zu versagen. Damit ergibt sich die scheinbar paradoxe Situation, dass ein Subjekt auf der ersten, unmittelbaren Ebene etwas will (Wollen₁), was es auf der zweiten, reflexiven Ebene nicht will (Wollen₂). Es ist nicht selbstverständlich, dass sich das Wollen₂ gegen das Wollen₁ durchsetzt, doch besteht durch das höherstufige Wollen die Möglichkeit, aus der affektiven Triebhaftigkeit der puren Unmittelbarkeit auszubrechen. Für Frankfurt liegt darin das Wesen der menschlichen Personalität begründet. In

Konfliktsituation finden wir bei Beteiligten häufig ein unmittelbares affektives Streben nach Vergeltung und Gegengewalt. In dem Maß, wie der Affekt zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird, kann das Wollen₂ evaluativ auf ihn einwirken. Die Person gewinnt ihre Handlungshoheit zurück, der Affekt schwemmt sie nicht hinweg. „Wer denkt, ist in aller Kritik nicht wütend: Denken hat die Wut sublimiert. Weil der Denkende es sich nicht antun muß, will er es auch den anderen nicht antun“ (Adorno 1997e: 798). Damit ist eine Voraussetzung geschaffen, die durch nach innen schlagende Gewalt hervorgerufene Entmenschlichung rückgängig zu machen. Wo ich selbst nicht mehr nur Affekt, sondern Person bin, sehe ich im Anderen auch nicht mehr nur den Feind, sondern den Menschen. Wo ich meine intrinsische Fremdheit, die konfligierenden Emotionen, auf einer höheren Stufe anerkenne und evaluiere, billige ich dies auch der Anderen zu und lasse sie damit in menschlichem Licht erscheinen. „Wie könnte man einen Fremden tolerieren, wenn man sich nicht selbst fremd wüsste?“ (Kristeva 1988: 269). In jeder echten Toleranz steckt immer auch, neben der Anerkennung, eine Ablehnungskomponente (Forst 2003: 32-34). Die Einsicht, dass auch in der eigenen Persönlichkeit sich Anteile finden, die nicht gutzuheißen sind, und die dennoch nicht negiert, sondern respektiert werden, gestattet auch, trotz emotionaler Vorbehalte mit dem Gegenüber respektvoll umzugehen.

Wenn aber die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst so sind, dass sie Gewalt gegen die vergesellschafteten Subjekte ausüben, wenn der totale Verblendungszusammenhang nur noch ein beschädigtes Leben zulässt, sind dann nicht alle Bemühungen um die Überwindung von Gewalt auf der Mikroebene vergebens? Ist es nicht zynisch, Menschen zur Gewaltlosigkeit aufzufordern, wenn sie dauernd zu Opfern struktureller Gewalt werden? Wenn anonyme Mächte – *die Wirtschaft, die Politik, die Institutionen* – die tastend ausgestreckten Fühler, den Ausdruck des Willens zu Entfaltung, immer wieder zurückschlagen? Der pessimistische, ja geradezu verzweifelte Grundton in den Schriften von Horkheimer und Adorno wirkt keineswegs unangebracht. Seit Platons *Politeia* steht im Zentrum der Sozialphilosophie die Frage nach der Gerechtigkeit (vgl. Horn 2009: 170-173). Die globalisierte Ungerechtigkeit, die weltweit Krisenherden neue Nahrung gibt, scheint allen Gerechtigkeitstheorien Hohn zu sprechen. In Anbetracht der realen Schwierigkeiten, eine gerechte Gesellschaft zu etablieren, entwickelt Avishai Margalit das vielleicht realistischere Konzept einer anständigen Gesellschaft. Sie wird noch nicht das utopische Ideal der Gerechtigkeit verwirklichen, aber Menschen gestatten, menschenwürdig zusammen zu leben. „Eine Gesellschaft ist dann anständig (*decent*), wenn ihre Institutionen Menschen nicht demütigen“ (Margalit 2012: 13). Dies ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit, denn selbst hochdifferenzierte, *zivilisierte* Gesellschaften können Institutionen unterhalten, die Menschen in ihrer Würde verletzen. Der Umgang mit Flüchtlingen etwa, mit sozial Schwachen, mit ethnischen oder religiösen Minder-

heiten sagt etwas darüber aus, ob eine Gesellschaft anständig ist. Anders als die Kränkung, die das Selbstwertgefühl eines Menschen herabsetzt, greift die Demütigung die Selbstachtung an.

„Eine Person zu demütigen heißt, ihr die Menschlichkeit absprechen, was wiederum bedeutet, sie so zu behandeln, als ob sie kein Mensch wäre, sondern bloß ein Ding, Werkzeug, Tier, Untermensch oder Mensch zweiter Klasse“ (Margalit 2012: 126).

Zwei Hauptlinien einer solchen Strategie identifiziert Margalit: Menschen werden entweder – als Angehörige einer bestimmten Rasse, Klasse, Gruppe – direkt aus der menschlichen Gemeinschaft ausgeschlossen oder sie werden so behandelt, als wären sie keine *vollwertigen, ganzen, zurechnungsfähigen* Personen. In beiden Fällen werden sie zu bloßen Objekten degradiert, ihres Autonomie-Status und damit ihrer Würde beraubt. Gesellschaften, deren Institutionen so handeln oder die dies zulassen, sind unanständig und nicht menschenwürdig. Die Politik der Würde, muss solche Demütigungen aktiv bekämpfen. Die Beschämung der Opfer wird Menschen mit einem Sinn für Anständigkeit selbst beschämen. „Die Idee wäre, dass eine Gesellschaft nur anständig sein kann, wenn ihr das Schamgefühl nicht abhanden gekommen ist, mit anderen Worten, wenn sich ihre Mitglieder für demütigende Akte schämen“ (ebd.: 140).

An dieser Stelle schließt sich ein Kreis, der diesmal, so steht zu hoffen, sich nicht als Teufelskreis erweist: Dem nach innen geschlagenen Hass ist durch höherstufige Reflexion und Evaluation zu begegnen, was zur Rückgewinnung der personalen Selbstherrschaft des Subjekts führt. Personen als selbstreflexive Subjekte erkennen die eigene Ambiguität und *Fremdheit* an und werden dadurch in den Stand gesetzt, sich von vereinnahmenden Denkschablonen des Freund/Feind-Schemas zu lösen. Als gesellschaftliche Akteure mit einem Sinn für Anstand stehen sie auf gegen Strukturen und Institutionen, die durch Demütigung Gewalt ausüben. All dies wird nicht vom Himmel fallen, sondern erfordert den langen, sehr langen Atem einer auf mehreren Ebenen ansetzenden Pädagogik der Gewaltüberwindung und des Friedens.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997a): *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben [1951]. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 4. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-302.
- Adorno, Theodor W. (1997b): *Theorie der Halbbildung* [1959]. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt: Suhrkamp, S. 93-121.

- Adorno, Theodor W. (1997c): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt [1963]. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 14. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-167.
- Adorno, Theodor W. (1997d): Negative Dialektik [1966]. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 6. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-412.
- Adorno, Theodor W. (1997e): Resignation [1969]. In: Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 10/2. Frankfurt: Suhrkamp, S. 794-799.
- Albertus Magnus (1916/1920): De animalibus libri XXVI. Münster: Aschendorff [deutsche Übersetzung der Zitate JS].
- Aristoteles (1831): Opera. Berlin: Reimer [deutsche Übersetzung der Zitate JS].
- Bendel-Maidl, Lydia (1998): Die Frau – ein verhinderter Mann oder verhindert durch den Mann? Thomas von Aquin als Quelle für die Frauenfrage im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Thurner, Martin (Hrsg.): die Einheit der Person. Beiträge zur Anthropologie des Mittelalters. Stuttgart: Kohlhammer, S. 195-215.
- Forst, Rainer (2003): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt: Suhrkamp.
- Frank, Isnard (1988): Femina est mas occasionatus. Deutung und Folgerungen bei Thomas v. Aquin. In: Segl, Peter (Hrsg.): Der Hexenhammer. Entstehung und Umfeld des malleus maleficarum von 1487. Köln: Böhlau, S. 71-102.
- Frankfurt, Harry (1971): Freedom of the Will and the Concept of a Person. In: The Journal of Philosophy, 68. Jg., H. 1, S. 5-20.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Die Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Suhrkamp.
- Horn, Christoph (2009): Politische Philosophie. In: Horn, Christoph/Müller, Jörn/Söder, Joachim (Hrsg.): Platon-Handbuch. Leben–Werk–Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 168-181.
- Kristeva, Julia (1988): Étrangers à nous-même. Paris: Fayard [deutsche Übersetzung der Zitate JS].
- Margalit, Avishai (2012): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin: Suhrkamp.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1990): Die deutsche Ideologie [1846] (= Marx/Engels Werke Bd. 3). Berlin: Dietz.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Menschliches, Allzumenschliches I [1878]. In: Colli, Giorgio/Montinari,azzino (Hrsg.): Friedrich Nietzsche. Kritische Studienausgabe. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 9-366.
- Scheler, Max (1955): Das Ressentiment im Aufbau der Moralen [1912/1915]. In: Scheler, Maria (Hrsg.): Max Scheler. Gesammelte Werke. Bd. 3. Bern: Francke, S. 33-147.
- Strawson, Peter F. (1974): Freedom and Resentment and other Essays. London: Methuen.

- Söder, Joachim (2009): Die wiederentdeckte Frau – von Michael Scotus zu Johannes Duns Scotus. In: Gerwing, Manfred/Reinhardt, Heinrich (Hrsg.): Wahrheit auf dem Weg. Festschrift für Ludwig Hödl. Münster: Aschendorff, S. 226-245.
- Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Thomas de Aquino (1988): Summa theologiae. Cinisello Balsamo: San Paolo [deutsche Übersetzung JS].

Shanti Sena in Deutschland? Soziale Verteidigung als gesellschaftlicher Handlungsauftrag und pädagogische Option

Theodor Ebert

1. Gibt es eine demokratiespezifische, gewaltfreie Sicherheitspolitik?¹

Die Aufgabe einer Überschrift ist es im Idealfall, den Lesenden mit einem einzigen Schlagwort über den mutmaßlichen Inhalt des nachstehenden Artikels zu informieren. Wer also in den Titel gleich zwei Begriffe wie *Shanti Sena* und *Soziale Verteidigung* aufnimmt, die einem erheblichen Teil der potenziell Lesenden neu und unverständlich sind, läuft Gefahr, dass sein Beitrag nicht zur Kenntnis genommen wird. Um dies zu vermeiden, gibt es auch die Möglichkeit, auf ein gesellschaftliches Problem hinzuweisen, indem man nicht sofort die Antwort auf den Begriff bringt, sondern die Frage so formuliert, dass die Lesenden sie als ihre eigenen begreift und mit dem Autor nach der Antwort sucht.

Die Frage lautet dann: *Gibt es für Demokratien wie die Bundesrepublik Deutschland eine Alternative zum Militär, und was müssen die Bürger einer solchen Republik leisten, um diese Alternative effizient zu gestalten?*

Nach einer Alternative zum Militär wird derjenige suchen, der einerseits böse Erfahrungen mit dem Einsatz von Militär gesammelt und andererseits zumindest hat davon läuten hören, dass gewaltfreie Aktionsmethoden denjenigen zur Verfügung stehen, die bereit sind, sich über diese zu informieren und sich in diese einzuüben.

Dies war nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und bei der Wiederbewaffnung der Bundesrepublik nur bei einigen wenigen Kriegsdienstverweigerern der Fall, welche der Auffassung waren, dass der geplante Einsatz von Atomwaffen im Ernstfall alles Verteidigungswerte zerstören würde. In dieser

1 Im vorliegenden Text werden die Begriffe *gewaltfrei* und *gewaltlos* als Synonyme gebraucht. Damit wird der Schwierigkeit Rechnung getragen, dass eine systematische Trennung – v.a. auch im internationalen Kontext – mit mehreren Schwierigkeiten verbunden ist. Das Wort *gewaltfrei* setzte sich ab 1961 im deutschen Sprachraum durch, um Aktionen zu kennzeichnen, deren TrägerInnen sich von gewaltsamen Mitteln frei gemacht haben und entschlossen sind, an nicht verletzenden Methoden fest zu halten. Damit war verbunden, dass *gewaltlose Methoden* konnotativ als pragmatisch oder opportunistisch in den Blick kommen konnten. Hilfreich ist möglicherweise der Versuch von Gandhi, Nonviolence mit dem Begriff Satyagraha zu beschreiben (weitere Überlegungen dazu: vgl. Ebert 2010).

Situation wurden sie nicht nur auf die gewaltlosen Methoden Gandhis beim Widerstand gegen die englische Kolonialherrschaft aufmerksam, sondern bemerkten: Gandhi hatte für das unabhängige Indien keine Armee vorgesehen, sondern bereits am Ende des Ersten Weltkriegs die Vorstellung vertreten, dass aus dem gewaltlosen Widerstand gegen die Kolonialherren die Strukturen erwachsen sollten, die es ermöglichen würden, mitsamt der Kolonialherrschaft auch die Armee der Kolonialherren als Institution abzuschaffen. Gandhi wollte anstelle einer indischen Armee ein Netzwerk gewaltfreier Aktionsgruppen aufbauen. Er nannte diese alternative Institution schließlich *Shanti Sena*. Wenn man dies wörtlich übersetzt, sträubt sich zumindest die deutsche Sprache gegen diese Innovation. *Shanti Sena* heißt *Friedensarmee*, aber da *arma* lateinisch die Waffe ist, kann ein Netzwerk *gewaltfreier* Aktionsgruppen eigentlich keine Armee bilden.

Gandhi hat dennoch am Begriff der Armee festgehalten, um anzudeuten, dass es sich bei der *Shanti Sena* um eine echte Alternative zur Armee handle und nicht um eine bloße Nichtregierungsorganisation, die sich auch um den Schutz demokratischer Grundrechte kümmert. Es ist festzuhalten: Gandhi begriff die *Shanti Sena* nicht als Ergänzung, sondern als Alternative zum militärischen Apparat. Als in London ausgebildeter Jurist wusste er, dass zum herkömmlichen europäischen Staatsverständnis die Ausübung des Gewaltmonopols durch Militär und Polizei gehört, und viele Menschen sich darum einen Staat ohne Militär und schwer bewaffnete Polizei gar nicht vorstellen können.

Die Ausübung des Monopols der physischen Gewaltsamkeit ist nach Max Weber selbstverständliches und unverzichtbares Merkmal des modernen Staates. Doch es existieren in libertärer (anarchistischer) und pazifistischer Tradition auch Staatskonzepte bzw. Konzepte der Ausübung von Volkssouveränität, welche von der Fähigkeit, militärische Gewalt anzuwenden, absehen und ihre Stütze in der Fähigkeit zur gewaltfreien, direkten Aktion finden. Während Kanonen zu Beginn der Neuzeit und bei der Herausbildung des modernen Territorial- und Nationalstaates noch mit der als typisch zu bezeichnenden Aufschrift *ultima ratio regis* (das letzte Mittel des Königs) versehen wurden und damit die Vorstellung der Zusammengehörigkeit von Staat und Militärgewalt zum Ausdruck brachten, kann man im Blick auf Konzepte, die in Anlehnung an Gandhi in partizipatorischen Demokratien den gewaltlosen Widerstand als Mittel der Verteidigungspolitik vorsehen und die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, von einer *ultima ratio populi*, also dem letzten Mittel des souveränen Volkes sprechen.

In der Praxis wie in der Theorie ist jedoch die Verbindung von Staatlichkeit und Militär auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch das Übliche. Als die Sowjetunion zerfiel und sich neue souveräne Nationalstaaten bildeten, haben sich alle beeilt, kleinere oder größere Armeen zu bilden. Mehrere sind der NATO beigetreten. Die baltischen Staaten taten dies, obwohl sie sich im

Moment ihrer Neukonstituierung mit Methoden des gewaltlosen Widerstands erfolgreich gegen bewaffnete Kräfte verteidigen konnten, welche diese Neugründungen rückgängig zu machen suchten.

2. Gandhis Sicherheitskonzept und dessen Rezeption in Europa

Die Rezeption von Gandhis Sicherheitskonzept geschah zu einem Zeitpunkt, während dem in Deutschland – und auch in einigen anderen parlamentarischen, parteienstaatlichen Demokratien – von der Friedensforschung bereits das Konzept einer staatlichen Selbstbehauptung ohne die Existenz einer nationalen oder transnationalen Armee entwickelt worden war. In der Bundesrepublik Deutschland hatte dieses Konzept im BSV (Bund für Soziale Verteidigung e.V.), einem Zusammenschluss pazifistischer Vereinigungen, eine vorläufige organisatorische Struktur gefunden. Die Grünen hatten sich als im Deutschen Bundestag vertretene Partei dieses Verteidigungskonzept zu Eigen gemacht und sich mehr oder weniger intensiv bemüht, den gewaltfreien, zivilen Widerstand zu einem eigenständigen sicherheitspolitischen Konzept zu entwickeln.

Gandhi hat vor seiner Ermordung im Jahre 1948 die Alternative zu einer herkömmlichen Armee und zu schwer bewaffneter Polizei nicht mehr im großen Stil erproben können. Indien und Pakistan waren nach dem Ende der Kolonialherrschaft den Weg der Verbindung von Staatlichkeit und Militär gegangen. Gandhi hatte gehofft, dass es gelingen könnte, Indien – im Zuge eines lang anhaltenden, gewaltfreien Aufstandes gegen die englische Kolonialherrschaft – als Nation von Hindus und Muslimen zu erhalten und eine Shanti Sena aufzubauen. Diese nonviolent task force sollte sich aus den Satyagrahis (gewaltfreien Freiheitskämpfern) rekrutieren, die sich bei konstruktiven Aktionen zur Entwicklung Indiens, bei der Schlichtung lokaler, bewaffneter Zusammenstöße und im Widerstand gegen die Kolonialherrschaft kennengelernt und vernetzt hätten. Einiges konnte erreicht werden, aber das Projekt eines gewaltfreien, ökologisch eingepassten Indiens mit der Wohlfahrt für alle (Sarvodaya) als politischer Zielsetzung (vgl. Gandhi 1962) blieb in den Anfängen stecken. Die Shanti Sena gedieh über lokale Ansätze nicht hinaus. Zur Aufgabe der Entkopplung von Staat und Militär hinterließ Gandhi nur theoretische Schriften in der Form von Aufsätzen in Zeitschriften oder Aussagen in Interviews.² Im Übrigen zeigte er bei den Zusammenstößen zwischen Hindus und Muslimen, die mit der Unabhängigkeit und der Teilung

2 Sie wurden systematisiert und herausgegeben von Bharatan Kumarappa im November 1949 (deutsche Ausgabe: vgl. Gandhi 1996).

Indien einhergingen, wie er sich das gewaltfreie Eingreifen in blutige, innenpolitische Konflikte vorstellte.

Die Impulse Gandhis wurden in Europa und in den USA seit den 1950er Jahren von pazifistischen Organisationen und Friedensforschern aufgegriffen, die nach Alternativen zur atomaren Abschreckung und auch zum Guerillakrieg bzw. zur bewaffneten Résistance suchten. 1961 konstituierte sich im Stuttgarter Verband der Kriegsdienstverweigerer eine pazifistische Aktionsgruppe *Gewaltfreie Zivilarmee*, die sich mit ähnlichen gewaltfreien Aktionsgruppen in anderen deutschen Städten zu vernetzen suchte. Sie veröffentlichte nach der Programmschrift *Die Gewaltfreie Zivilarmee. Stimme der jungen Generation* (1962) einen Rundbrief *konsequent. Mitteilungen der Aktionsgruppen für gewaltfreien Widerstand* (1963 bis 1964). Diese Aktionsgruppen untersuchten (zunächst noch außerhalb der akademischen Friedensforschung) an Fällen von gewaltlosem Widerstand gegen Besatzungsregime und Staatsstrieche, ob sich demokratische Errungenschaften auch mittels gewaltfreien Widerstands gegen diktatorische oder gar totalitäre Gleichschaltungsversuche behaupten ließen. Die Stuttgarter Aktionsgruppe versuchte vorzuleben, wie eine solches Pendant zu Gandhis Shanti Sena in Deutschland leben und arbeiten könnte (vgl. Ebert 2014).

Es kam zur engen Zusammenarbeit der deutschen gewaltfreien Aktionsgruppen mit englischen Atomwaffengegnern und insbesondere den Mitarbeitern der Londoner Wochenzeitung *Peace News*. Deren Redakteure hatten die sicherheitspolitischen Anstöße des englischen Publizisten Sir Stephen King-Hall weiter verfolgt (vgl. Sharp 1959). Dieser war 1958 in seiner Analyse der britischen Verteidigungsstrategie zu dem Ergebnis gelangt, dass sich mit den bereitgestellten atomaren Waffen der britische way of life gar nicht verteidigen lasse und darum untersucht werden müsse, ob und wie Großbritannien sich mit gewaltlosen Mitteln verteidigen könne. Sein Buch *Defence in the Nuclear Age* (vgl. King Hall 1958) erschien bereits im selben Jahr auch in deutscher Sprache im Verlag des *Stern*-Eigentümers Henri Nannen unter dem Titel *Den Krieg im Frieden gewinnen* und wurde in deutschen Massenmedien aufmerksam besprochen. King-Hall forderte die Entwicklung einer mehrere westeuropäische Staaten umfassenden Organisation zur Vorbereitung und zum Einsatz gewaltlosen Widerstands als Mittel der Verteidigungspolitik. Den Anstoß zu diesem Umdenken hatte die Entwicklung der Waffentechnik gegeben. In dem Moment, in dem die äußerste Steigerung des Einsatzes vorhandener konventioneller und atomarer Waffen zur kompletten Zerstörung von Industriegesellschaften führen konnte, schien es plausibel, das komplette Ausscheiden dieses militärischen Instrumentariums aus der Sicherheitspolitik zu erwägen.

Am St. Hilda College der Universität Oxford trafen sich – selbst organisiert und aus eigener Tasche und mit ein paar privaten Spenden finanziert – im September 1964 US-amerikanische, britische, norwegische und deutsche

Friedensforscher zur Civilian Defence Study Conference. Erörtert wurden zum ersten Mal systematisch die Möglichkeiten der Vorbereitung und des Einsatzes gewaltfreien Widerstands als Mittel der Verteidigungspolitik. Die Publikation der Ergebnisse der Konferenz durch Adam Roberts (vgl. 1971) erfolgte kurz vor einem Ereignis, das die Welt überraschte. Im August 1968 traten Regierung, Partei und Bevölkerung der ČSSR den Interventionstruppen des Warschauer Paktes unbewaffnet entgegen, verweigerten die Zusammenarbeit und verstanden es, die Kommunikation zwischen den politischen Organen und der Bevölkerung aufrecht zu erhalten. Obwohl der Widerstand nur wenige Monate durchgehalten werden konnte, und die Reformer einem Regime von Parteigängern der UdSSR weichen mussten, war der Eindruck des gewaltlosen Widerstands auf die Weltöffentlichkeit und auch auf die Aggressoren nachhaltig. Der gewaltlose Widerstand gegen Fremdherrschaft galt künftig als ein Faktor der internationalen Politik, der Berücksichtigung verlangte (vgl. Roberts 1971).³

Als sich in den 1980er Jahren erneute Reformbestrebungen in Mitgliedstaaten des Warschauer Paktes, v.a. aber in Polen, zeigten, zögerten die sowjetischen Politiker, noch einmal zum Mittel der militärischen Intervention zu greifen und suchten sich mit mehr oder weniger willigen einheimischen Kollaborateuren zu behelfen, obwohl sich diese bei ihren Unterdrückungsmaßnahmen dann auffallend mäßigten. Das Regime von General Jaruzelski lässt sich am besten erklären, wenn man sich an die Erfahrungen der Truppen des Warschauer Paktes in der ČSSR im Jahre 1968 erinnert.

In der Bundesrepublik Deutschland gab es unter Friedensforschern ähnliche Überlegungen wie diejenigen, die in Großbritannien zur Oxforder Civilian Defence Study Conference geführt hatten. Die Vereinigung Deutscher Wissenschaftler befasste sich unter der Leitung des Physikers und Philosophen Carl Friedrich von Weizsäckers mit Studien zu den Schäden atomarer Kriegführung auf dem Gebiet der Bundesrepublik. Sie gelangte zu dem Ergebnis, dass die BRD einen atomaren Krieg als Industriegesellschaft nicht überdauern könnte. Spätere Studien zeigten, dass auch beim Großeinsatz nichtatomarer Mittel die Zerstörungen um ein vielfaches größer sein würden als bei den Bombardements des Zweiten Weltkriegs und dass Großbrände und damit verbundene chemische Reaktionen und Giftschwaden volksvernichtende Ausmaße annehmen würden.

3 Nachwort zur deutschen Ausgabe von Theodor Ebert: Voraussetzungen und Konsequenzen der Sozialen Verteidigung in der Bundesrepublik, S. 290-299.

3. Die Strategie der Sozialen Verteidigung

Aus der Einsicht in die Unmöglichkeit atomarer und konventioneller Kriegsführung in modernen Industriegesellschaften ergab sich die Frage, ob man den Einsatz von Waffen und Soldaten nicht von vornherein eliminieren und – statt weiterhin Grenzen und Territorien zu schützen – die sozialen und freiheitlichen Errungenschaften eines Landes direkt durch den gewaltlosen Widerstand der BewohnerInnen eines Landes verteidigen sollte. Aus europäischer Sicht war der direkte Schutz von Grenzen nicht mehr möglich. Wie John Herz (vgl. 1961) betonte, verfügten die Territorialstaaten seit der Erfindung fern tragender Waffen – und insbesondere der atomar bestückten Raketen – nicht länger über eine *harte Schale*, weil jeder Ort des angegriffenen Landes in kürzester Zeit von Vernichtung bedroht sein konnte.

Zog man daraus die Konsequenz, den Einsatz militärischer Mittel auszuscheiden und auch gar nicht mehr damit zu drohen, dann waren die künftigen Träger des Widerstands Zivilisten, die Methoden nichtmilitärisch und das Erfolgskriterium die Erhaltung sozialer Errungenschaften und Grundrechte.

Der Verteidigungsgedanke der staatlichen Souveränität wurde darum aber nicht aufgegeben. Diese Souveränität der sich gewaltfrei verteidigenden Nationalstaaten und Staatenbünde sollte sich aus der obstinaten Weiterarbeit der gesetzlichen Organe ergeben bzw. sollte nach eventueller, zeitweiliger Unterdrückung aus dem Volkswiderstand neu erwachsen.

Diese nichtmilitärischen Verteidigungskonzepte wurden unter Begriffen zusammengefasst, die meist einen Aspekt des Vorgehens besonders herausstellten. Es wurde von gewaltloser, nichtmilitärischer, ziviler und sozialer Verteidigung gesprochen. Gemeint war immer das Gleiche: Das Kennzeichen der neuen Verteidigungskonzepte war, dass ihre Träger nicht uniformierte Soldaten, sondern Zivilisten waren und dass nicht Territorien, sondern soziale Strukturen und Grundrechte verteidigt wurden. Diese VerteidigerInnen sollten auch nicht besonders mobilisiert werden, sondern in Form einer *dynamischen Weiterarbeit ohne Kollaboration* ihrer geregelten Arbeit nachgehen, und zwar gemäß den demokratisch erlassenen Gesetzen. Den Befehlen der Usurpatoren sollten sie sich auf einfallsreiche Weise verweigern und eventuelle Lücken kreativ schließen. Damit dies – trotz Androhung von Sanktionen durch den Aggressor bzw. Usurpator – auch durchgehalten werden könne, sollten entsprechende Übungen in Form von Trainings für Anfänger und Manövern für Fortgeschrittene abgehalten werden. Bei ungleichen Belastungen durch den Widerstand sollte auch für die Entschädigung Engagierter Vorsorge getroffen werden (vgl. Ebert 1971: 210 – 243).

Von der Vorbereitung auf diese neuen Verteidigungsformen sollte eine – der Abschreckung vergleichbare – warnende Wirkung ausgehen. Diese war-

nende Wirkung sollte sich aus einer Mischung wirtschaftlicher und politischer Faktoren ergeben. Die tragenden Überlegungen waren:

- 1) Die Okkupation und soziale Kontrolle eines Landes sind mit erheblichen Kosten verbunden.
- 2) Diese Kosten lassen sich durch die politische Missbilligung einer Usurpation durch die Weltöffentlichkeit und andere Staaten und auch durch dosierte wirtschaftliche Sanktionen noch vermehren.
- 3) Als besondere Gefahr kann sich für den Usurpator der Umstand erweisen, dass der gewaltlose Widerstand das Personal des Aggressors mit gewaltfreien Verhaltensweisen konfrontiert, die in provozierendem Widerspruch zur Ideologie des Aggressors stehen.

4. Erfahrungen mit zivilem Widerstand bei zwischenstaatlichen Konflikten

Die Kosten, welche durch gewaltlosen Widerstand verursacht werden, sollen den Aggressor bewegen, sich zurückzuhalten bzw. sich wieder zurückzuziehen. Bei der Besetzung des Ruhrgebiets durch französische und belgische Truppen im Jahre 1923 zeigte es sich rasch, dass die Okkupation kein geeignetes Mittel war, Reparationen einzutreiben. Die Kosten der Besetzung waren weit höher als der Wert der Kohlen, die von Deutschland gefordert und mit Zwangsmaßnahmen schließlich nach Frankreich transportiert wurden – unter Einsatz militärischen und zivilen französischen Personals.

Obwohl der *Ruhrkampf* nach einem halben Jahr abgebrochen werden musste, weil die finanziellen Kosten für die Reichsregierung zu hoch wurden und es zu einer galoppierenden Inflation kam, mussten auch die Besatzungsmächte einsehen, dass sie mit ihrem weitergehenden Ziel, das Ruhrgebiet aus dem Deutschen Reich herauszulösen, gescheitert waren und sie mit Deutschland zu einer Verständigung kommen mussten (vgl. Müller 1995).

Im Zweiten Weltkrieg kam es in den von deutschen Truppen besetzten Gebieten vielfach zu unbewaffnetem Widerstand, der nach Auskunft deutscher Generäle schwerer zu überwinden war als die bewaffneten Einsätze von Guerillaorganisationen. Aus den Erfahrungen mit dem Widerstand der norwegischen Lehrkräfte gegen die Gleichschaltungsversuche des Quislingregimes wurden auch Überlegungen zur Gestaltung einer unmilitärischen Verteidigungspolitik abgeleitet. Der Pionier bei der Entwicklung solcher Konzeptionen war der US-amerikanische Soziologe Gene Sharp, der in Norwegen geforscht und die Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen befragt hatte.

Keines der Länder, die im Zweiten Weltkrieg mehr oder weniger positive Erfahrungen mit der Anwendung gewaltlosen Widerstand gemacht haben, hat

nach dem Krieg daraus die Schlussfolgerung gezogen, auf die weitere Entwicklung militärischer Verteidigungskapazität zu verzichten und stattdessen eine neue Form der nichtmilitärischen, sozialen Verteidigung zu entwickeln. Die meisten zogen die Mitgliedschaft in der NATO oder eine Mischung von militärischen und zivilen Widerstandsformen – mit einem starken Übergewicht des militärischen Faktors – dem grundsätzlichen Ausscheiden von militärischen Mitteln vor.

Das galt sogar für die baltischen Staaten, die zu Beginn der 1990er Jahre bei ihrer Neugründung zunächst über keine militärischen Mittel verfügt hatten und ihren Souveränitätsanspruch nur mittels zivilen Widerstands gegen Putschisten und eine drohende Fortsetzung der sowjetischen Okkupation behaupten konnten (vgl. Ebert 1992). Die Aufstellung und Verteidigung bewaffneter Streitkräfte war eine der ersten Amtshandlungen der souveränen Regierungen dieser Länder. Sie meinten, gerade durch die Bildung einer Armee ihren Souveränitätsanspruch unterstreichen zu müssen. Nach der Aufnahme von Litauen, Lettland und Estland in die NATO trat die nichtmilitärische Komponente bei den sicherheitspolitischen Erwägungen noch weiter zurück. Im Jahre 1992 hatte eine Delegation des deutschen BSV Litauen und Lettland noch bereist und mit Verantwortlichen für die Sicherheitspolitik gesprochen und Verständnis für die Betonung der Kampfkraft zivilen Widerstands gefunden.

Auch Tschechien und die Slowakei haben aus ihren Erfahrungen mit dem gewaltlosen Widerstand gegen die Okkupanten im Sommer und Herbst des Jahres 1968 und aus dem Verschwinden der damaligen Besatzungsmächte nicht gefolgert, künftig die Komponente des zivilen Volkswiderstandes in der Verteidigungspolitik zu entwickeln. Für Polen und alle anderen ehemaligen Mitgliedsstaaten der UdSSR gilt dasselbe.

Man könnte aus diesen Erfahrungen die Schlussfolgerung ableiten, dass der zivile Widerstand nur in Notsituationen – mangels Waffen oder bei hoffnungsloser militärischer Unterlegenheit – zum Einsatz kommt, aber keine Regierung (und kein Volk?) freiwillig auf das Militär verzichten will. Man scheint sich auf Regierungsebene davor zu scheuen, die Möglichkeit einer nichtmilitärischen Sicherheitspolitik auch nur zu durchdenken, geschweige denn durch die Förderung entsprechender Formen der Ausbildung und des Einsatzes in geeigneten Bereichen damit zu experimentieren. Dies hatte der BSV im Blick auf das Auftreten rechtsextremer Organisationen in einigen Ländern der Bundesrepublik angeregt.

Wenn man auf die Anfänge der Forschung über den zivilen Widerstand als Mittel der Verteidigungspolitik zurückblickt, kann man zwar feststellen, dass das Wissen um diese Möglichkeit erheblich zugenommen hat und dass viele positive Erfahrungen mit gewaltfreien Aktionen in innenpolitischen Konflikten sich auf sicherheitspolitische Herausforderungen übertragen ließen; aber es hat auf staatlicher Ebene bisher keine systematischen Anstren-

gungen gegeben, eine umfassende zivile Alternative zum Militär zu entwickeln. Dabei müssten die Demokratien bei diesen Bemühungen eigentlich die Vorreiter sein.

Es gibt mehrere Staaten auf der Erde, in denen die Existenz von Militär und bewaffneten Milizen das eigentliche Problem und Hemmnis bei der Entwicklung demokratischer Verhältnisse und von sozialer Gerechtigkeit ist. Es wäre an der Zeit, dass in Anlehnung an Gandhis Konzept einer Shanti Sena in Ländern mit Militärdiktaturen oder konkurrierenden Warlords von den Befreiungsbewegungen, die für die Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und demokratische Strukturen eintreten, die völlige Abschaffung des Militärs und die Vorbereitung auf die Verteidigung demokratischer Errungenschaften mit zivilem Widerstand erwogen und ins Befreiungsprogramm aufgenommen wird.

5. Anläufe zu einer Umsetzung der Sozialen Verteidigung auf staatlicher Ebene

Bei der Entwicklung einer gewaltfreien Alternative hat sich die Partei der *Grünen* in ihren basisdemokratischen Anfängen am weitesten vorgewagt. Sie erklärte in den 1980er Jahren die *Soziale Verteidigung* (identisch mit nonviolent, civilian defence) zu ihrem ausschließlichen Verteidigungskonzept und fasste – noch ohne Rücksicht auf potenzielle Koalitionspartner – den Austritt aus der NATO ins Auge. Mit einer Anhörung internationaler ExpertInnen untersuchte die Fraktion der Grünen im Bundestag im Juni 1984 die politische Realisierung der Sozialen Verteidigung. Dieses Hearing wurde v.a. von Petra Kelly und Roland Vogt vorbereitet und durchgeführt. Das war eine Pionierleistung, für welche diese beiden auch die Mittel der Fraktion einzusetzen verstanden. Interne Friktionen führten dann aber dazu, dass die Dokumentation dieses Hearings sich lange verzögerte, die Ergebnisse innerparteilich kaum erörtert wurden und dann erst 1988 als Sonderheft 75/76 der Zeitschrift *Gewaltfreie Aktion* gerade noch rechtzeitig erscheinen konnten, um die Gründung des BSV konzeptionell zu unterfüttern.

Der BSV als repräsentative Dachorganisation deutscher und internationaler pazifistischer Verbände formierte sich im März 1989. Er sollte auf basisdemokratischem Wege die gewaltfreie Alternative zum Militär durchsetzen und die *Grünen* bei der Realisierung ihres sicherheitspolitischen Ziels unterstützen. Dieser Dachverband der pazifistischen Verbände verstand sich einerseits als pazifistische Lobby und andererseits als Organisation, welche die Konzepte des zivilen Widerstands weiter entwickeln und einüben könnte.

Die Soziale Verteidigung hatte auch in anderen Parteien einzelne Befürworter und Sympathisanten. Am stärksten war die Resonanz jedoch in der

Evangelischen Kirche und bei der katholischen Organisation Pax Christi. Am weitesten ging die EKİBB (Evangelische Kirche in Berlin und Brandenburg) mit ihrem Konzept eines Zivilen Friedensdienstes als Alternative zum Militär. Am 8. Juli 1994 gab die Kirchenleitung der EKİBB eine Erklärung zum Zivilen Friedensdienst ab:

„Einsatzgruppen für eine Politik mit gewaltfreien Mitteln.“ Erläutert wurde dieses Konzept in einer ausführlichen Handreichung „Ziviler Friedensdienst. Ein unverdrossenes Angebot an unsere Politiker“ (dokumentiert in Ebert 1997: 272-286).

Diese kirchliche Erklärung konnte gerade in Berlin zustande kommen, weil sich dort in West-Berlin die Erfahrungen der Friedenswochen und des zivilen Ungehorsams gegen die Stationierung von Atomraketen mit den Erfahrungen der Ost-Berliner Bürgerrechtsbewegung verbinden konnten. Die Erklärung zum Zivilen Friedensdienst war eine Frucht der Wiedervereinigung der Evangelischen Kirche in Berlin und Brandenburg.

6. Rückschläge für die Etablierung einer Shanti Sena in Deutschland und Europa

Auf der politischen Ebene förderte die Wiedervereinigung Deutschlands die Entwicklung einer deutschen Shanti Sena zunächst nicht. Der BSV wurde von dem Tempo und dem raschen Erfolg der gewaltfreien Revolution in der DDR überrascht und es gelang ihm nur langsam, sich auf die neue Lage einzustellen. In der westdeutschen Friedensbewegung hegte man zunächst die Hoffnung, dass sich nach dem Entfallen einer militärischen Bedrohung durch den Warschauer Pakt auch die NATO als überflüssig erweisen würde und man nicht nur die Nationale Volksarmee der DDR, sondern auch die Bundeswehr radikal abrüsten und auflösen könnte. Auf Initiative der Deutschen Friedensgesellschaft/Vereinigte Kriegsdienstgegner kam es zu der Kampagne *Bundesrepublik ohne Armee*. Man orientierte sich am Vorbild der Schweizer Volksabstimmung zur Abschaffung der dortigen Armee. In der Bundesrepublik scheiterte diese Kampagne jedoch ziemlich rasch, ohne wenigstens einen spektakulären Achtungserfolg wie die Schweizer Initiative erzielt zu haben.

In den Friedensorganisationen hielt man es nun für vordringlich, statt auf die Entwicklung einer Shanti Sena auf das Ende der allgemeinen Wehrpflicht zu drängen und sah nicht länger einen Bedarf für ein sicherheitspolitisches Netzwerk gewaltfreier Aktionsgruppen. Dieser Einschätzung kam entgegen, dass einerseits die Zahl der Kriegsdienstverweigerer enorm zugenommen hatte und andererseits die Bundeswehr gar nicht in der Lage war, die noch

verbleibenden Nichtkriegsdienstverweigerer auszubilden und in die Bundeswehr zu integrieren. Die Abschaffung der allgemeinen Wehrpflicht war also zunächst ein durchaus realistisches Ziel der pazifistischen Verbände. Dabei wurde aber zu wenig beachtet, dass die Abschaffung bzw. das Aussetzen der allgemeinen Wehrpflicht zu einer Verfestigung der Armee als staatlicher Institution – nun vollends in Form einer Berufsarmee – führen würde und dass diese Berufsarmee sich leichter *out of area* in Kriegs- und Unruhegebiete als eine Armee mit einem hohen Anteil von Wehrpflichtigen entsenden ließe.

Inzwischen hat sich die Lage weiter zuungunsten einer europäischen Version der Shanti Sena entwickelt. Die Ausweitung des US-amerikanischen Einflusses auf ehemalige Gebiete der Sowjetunion und v.a. die Osterweiterung der NATO waren von Russland nicht erwartet worden. Spätestens mit der Krise um die politische und wirtschaftliche Orientierung der Ukraine im Winter 2013/14 wurde deutlich, dass Russland diese Verschiebung der Einflussbereiche nicht länger hinnehmen, sondern den eigenen Einfluss eventuell auch unter Einsatz militärischer Mittel zu restaurieren versuchen würde.

Irritierend war, dass sich – zumindest aus russischer Sicht – in der Folge der gewaltlosen Aufstände in Osteuropa bzw. der sogenannten bunten Revolutionen in Georgien und in der Ukraine der politische und wirtschaftliche Einfluss der USA und der Europäischen Union ausweitete. Das schien im Interesse der Mehrheit der Bevölkerung in diesen Staaten zu liegen; es fehlte jedoch eine gewaltfreie Strategie, wie sie bei Gandhi oder Martin Luther King immer dazu gehört hatte, und die (zunächst) unbewaffneten Aufständischen ließen sich von Gruppierungen und Personen instrumentalisieren, die mit Gandhis Vorstellungen von Sarvodaya und gewaltfreier Innen- und Außenpolitik wenig oder nichts im Sinne hatten.

Das kann man beklagen, aber es war leider auch so, dass die pazifistischen Gruppen, die sich 1989 im BSV zusammengeschlossen hatten, ihrerseits wenig zustande gebracht haben, mit dem sie hätten zeigen können, dass sich mit einer Shanti Sena Menschenrechtspolitik machen ließe.

Es gab Bemühungen, auf dem Balkan mit Friedensgruppen auf die Bürgerkriegsparteien einzuwirken (vgl. Büttner 1995; Müller 2004), doch ihr Einfluss blieb begrenzt und das Schlimmste war, dass sie im Kosovokonflikt nicht in Erscheinung treten und keine Alternative zum Guerillakampf aufzeigen konnten.⁴ Dass es grundsätzlich möglich gewesen wäre, zeigte sich später, als das Regime vom Milosevic durch einen gewaltlosen Aufstand der Serben beseitigt werden konnte und damit eigentlich bewiesen war, dass bei entsprechender einheimischer Trägerschaft die gewaltfreien Mittel in solchen Konflikten besser funktionieren als militärische.

4 Das ganze Ausmaß des Versagens der Friedensbewegung im Kosovokrieg ist nie aufgearbeitet worden: vgl. Ebert 2001.

7. Politische und pädagogische Konsequenzen der bisherigen Experimente

Nachdem die Partei *Bündnis 90/Die Grünen* die Soziale Verteidigung als sicherheitspolitisches Konzept – zumindest vorläufig – fallen gelassen hat und es auch die Zeitschrift *Gewaltfreie Aktion*, die sich seit 1969 für die Soziale Verteidigung und seit 1991 für einen umfassenden Zivilen Friedensdienst als Alternative zu bewaffneten Einsätzen ausgesprochen hat, seit 2011 nicht mehr gibt, ist nicht erkennbar, wie Gandhis Konzept einer Shanti Sena in Deutschland in naher Zukunft zum Zuge kommen könnte. Die Vorstellung, dass es zivile, gewaltfreie Alternativen zum Militär geben könnte, hat sich zwar in der Bevölkerung und unter den Kulturschaffenden weiter verbreitet, aber es fehlt an Intensität und Konzentration. Im Bundestag vertretene Parteien oder Großorganisationen wie Gewerkschaften und Kirchen müssten sich den Aufbau und die Institutionalisierung einer nichtmilitärischen Alternative zu Armee und zu paramilitärischen Polizeieinsätzen vornehmen und dies öffentlich vertreten. Dies wird dadurch erschwert, dass der Konflikt mit der Supermacht USA gescheut wird.

Das ist die Negativbilanz. Andererseits hat sich in der deutschen Zivilgesellschaft die Fähigkeit enorm gesteigert, tief greifende Konflikte auch außerparlamentarisch mit gewaltfreien, direkten Aktionen zu bearbeiten. Aus den kleinen Bürgerinitiativen, die sich Anfang der 1970er Jahre vielerorts bemerkbar machten, sind große, vernetzte Bewegungen geworden, welche auf fast allen Feldern der Politik maßgeblichen Einfluss gewinnen konnten. Traditionsreiche Organisationen wie Parteien, Kirchen und Gewerkschaften haben zwar viele Mitglieder verloren, aber die Fähigkeit der Zivilgesellschaft, sich mit von unten entwickelten alternativen politischen Vorstellungen zu artikulieren, hat erheblich zugenommen (vgl. Steinweg/Laubenthal 2013).

Exemplarisch ist die Entwicklung auf dem Gebiet der Energiepolitik. Der deutsche Ausstieg aus der Atomenergie wurde zwar letzten Endes im Parlament beschlossen, aber ausgelöst und voran getrieben wurde er von außerparlamentarischen Vereinigungen und ganz direkt von Personen, die von Gandhi gelernt haben und auch mit der Perspektive eines schließlichen Ausstiegs aus der NATO tätig geworden waren. Ein typischer Vertreter dieser neuen Art, nach Gandhis Vorbild *Politik von unten* (vgl. Philipp 2006) zu betreiben, ist Dr. Wolfgang Sternstein. Nach dem Schaden, den die Rote Armee Fraktion angerichtet und damit linke Politik diskreditiert hatte (vgl. Ebert 1975), konnte Sternstein als Mitglied des Vorstands im Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz rechtzeitig die Selbstbindung an gewaltfreie Methoden durchsetzen (vgl. Sternstein 2005: 196) und die Entwicklung aktiv bis zum Ausstieg aus der Atomenergie verfolgen und darstellen (vgl. Sternstein 2014).

Wie aber lassen sich die Erfahrungen der gewaltfreien sozialen Bewegungen und der gewaltfreien Bürgerinitiativen sowie die Ausbreitung gewaltfreier Methoden in der Erziehung, die als kulturelle Errungenschaften nicht mehr wirklich umstritten sind, auf die letzten Sektoren des gesellschaftlichen Lebens übertragen, in denen die Gewaltandrohung staatlicher Organe noch als notwendig erachtet wird?

Die eine Möglichkeit ist, dass staatliche Einrichtungen in Kooperation mit den BürgerInnen Institutionen fördern und schaffen, die Funktionen übernehmen, für die bisher bewaffnete Organe vorgesehen waren. Die andere Möglichkeit besteht darin, dass nichtstaatliche Organe selbstständig und in konstruktiver Weise mehr und mehr Aufgaben übernehmen, die bisher Polizei, Militär und Strafjustiz übertragen waren. Beide Möglichkeiten lassen sich parallel entwickeln und schließen sich nicht wechselseitig aus.

Bereits in Gandhis Shanti-Sena-Programm steckten beide Möglichkeiten. Gandhi rechnete damit, dass die staatlichen Organe nicht über ausreichende Zwangsmittel verfügen würden und dass die Bevölkerung bei der Ablösung des englischen Kolonialregimes auf ihre zivilen, gewaltfreien Fähigkeiten angewiesen sein würde. Die Shanti Sena sollte aus der Not eine Tugend machen. Der Nachteil dieses Ansatzes war, dass die gewaltfreien, zivilen Kapazitäten sich in mehreren Fällen als zu gering erwiesen, um das gewaltfreie Zusammenleben und den Schutz gegen äußere Bedrohungen oder gar den Schutz von „Fremden“ bei Menschenrechtsverletzungen zu gewährleisten. Aus gandhistischer Sicht wurden Staat und Gesellschaft in Indien und Pakistan nach der Unabhängigkeit von Großbritannien *rückfällig*: Die gewaltsamen Staatsfunktionen wurden ausgebaut – bis hin zur Bereitstellung von Atomwaffen. Weil dies – jenseits des offiziellen indischen Gandhikults – klar erkennbar ist, kann man die ursprünglichen Impulse Gandhis auch wieder aufgreifen und in Indien wie auch in Europa und anderswo überlegen, wie die gewaltfreie Konfliktbearbeitung auf allen gesellschaftlichen Ebenen so eingeübt werden könnte, dass eines nicht allzu fernen Tages, ein Staatswesen wie die Bundesrepublik Deutschland bzw. die Europäische Union so weit wäre, einen stabilen Übergang in eine weitgehend gewaltfreie Gesellschaft zustande zu bringen.

Die Grundlinien einer solchen politischen Entwicklung sind konkret gefasst worden in der Handreichung zum Zivilen Friedensdienst der Evangelischen Kirche in Berlin und Brandenburg (vgl. Ebert 1997). Der dort vorgeschlagene Zivile Friedensdienst war viel umfassender konzipiert als der derzeitig unter dieser Bezeichnung agierende *Zivile Friedensdienst*, der mit einer kleinen Zahl von Einsatzkräften nur im Ausland unter dem Dach des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) tätig ist. Doch die Friedensfachkräfte in dieser kleinen Ausgabe des Zivilen Friedensdienstes entsprechen in ihrer Haltung und ihrer Ausbildung ungefähr dem, was Gandhi für die Shanti Sena konzipiert hatte und es wäre

realistisch, diesen Ansatz so auszubauen, dass auf diese Kräfte auch in den Fällen gewaltsamer Bedrohung zurückgegriffen werden könnte, die in der kirchlichen Handreichung von 1994 vorgesehen waren. Dort heißt es: Für einen Zivilen Friedensdienst bestehen bedeutsame Einsatzfelder

- 1) in Fragen der Sicherheitspartnerschaft auf lokaler Ebene (Überwindung von Fremdenfeindlichkeit, Förderung von Zivilcourage ...)
- 2) in Auslandseinsätzen (Konfliktschlichtung, peace-monitoring, Wahlbeobachtung ...)
- 3) in Bereichen der Welt-Flüchtlingsarbeit (Vorbeugung, Begleitung, Rückführung ...)
- 4) Im Bereich Soziale Verteidigung (Widerstand gegen bewaffnete Bedrohungen der Demokratie ...)

Deshalb müssen seine Mitglieder so realitätsgerecht und konsequent ausgebildet werden, dass sie in Konfliktfällen kompetent beraten, unterstützen, vermitteln und versöhnen, internationale Präsenz gewährleisten, deeskalieren und Gewalt beenden, gewaltfrei widerstehen und Soziale Verteidigung sowie organisieren können.

Der springende Punkt ist, dass es möglichst bald eine erhebliche Zahl von Personen gibt, welche die genannten Funktionen erfüllen und ähnlich abrufbar zum Einsatz kommen können wie Polizisten oder Soldaten. Zwar sind gewaltfreie Einsätze grundsätzlich freiwillig und niemand kann den Bürgern solche Einsätze befehlen, dennoch gibt es Wege, potenzielle Einsatzkräfte zu qualifizieren und sie für Einsätze zu verpflichten und auszustatten.

Die Kenntnisse über die passende Ausbildung haben seit Gandhis ersten Plänen für eine Shanti Sena zugenommen, aber, gemessen an dem heute üblichen Aufwand für polizeiliche und militärische Ausbildung, lässt sich die Ausbildung von gewaltfreien Einsatzkräften noch wesentlich verbessern (vgl. Schmitz 2010).

Ein wenig beachteter Ansatz auf der Ebene des Deutschen Bundestages ist der im Jahre 2004 konzipierte Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“, bei dem es darum geht, die vielfältigen Bemühungen zu vernetzen und für die erforderlichen finanziellen Mittel zu sorgen (vgl. Heidemann-Grüder/Bauer 2013). Was hier im Unterausschuss „Zivile Krisenprävention, Konfliktbearbeitung und vernetztes Handeln“ des auswärtigen Ausschusses des Deutschen Bundestages betrieben wird, ist quantitativ noch zu wenig, aber es ist in seiner Qualität zukunftsweisend, weil hier in Verbindung mit Friedensorganisationen und der Friedensforschung Strukturen geschaffen wurden, die aufwachsen können und im Ergebnis auch Gandhis Streben nach einer Shanti Sena entsprechen würden (vgl. Brinkmann 2014).

Literatur

- Ackerman, Peter/Duvall, Jack (2000): *A Force More Powerful. A Century of Nonviolent Conflict*. New York: Palgrave.
- Brinkmann, Cornelia (2014): *Vorrang für zivile Friedensförderung – Empfehlungen. Lehren aus 10 Jahren Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“ – wie weiter? Öffentliche Anhörung des Unterausschusses Zivile Krisenprävention am 5.5.2014*, Berlin: Steps for Peace/Institut for Peacebuilding, S. 9.
- Büttner, Christian W. (1995): *Friedensbrigaden: Zivile Konfliktbearbeitung mit gewaltfreien Methoden*. Münster: LIT.
- Ebert, Theodor (1975): *Die zivile Linke zwischen Konterreform und Stadtguerilla*. In: Fenner, Christian/Blanke, Bernhard (Hrsg.): *Systemwandel und Demokratisierung*. Festschrift für Ossip K. Flechtheim. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 198-216.
- Ebert, Theodor (1981): *Soziale Verteidigung*, 2 Bde, Waldkirch: Waldkircher.
- Ebert, Theodor (1992): *Lernen von Litauen und Lettland. Tagebuch einer Erkundungsreise des Bundes für Soziale Verteidigung nach Vilnius und Riga vom 17.-26. Juli 1992*. In: *Gewaltfreie Aktion*, 24. Jg., H. 93/94, S. 43-64.
- Ebert, Theodor (1997): *Ziviler Friedensdienst – Alternative zum Militär. Grundausbildung im gewaltfreien Handeln*. Münster: Agenda.
- Ebert, Theodor (2001): *Der Kosovokrieg aus pazifistischer Sicht*. Münster: LIT.
- Ebert, Theodor (2010): *Was ist unter einer „gewaltfreien Aktion“ zu verstehen?* In: *Gewaltfreie Aktion*, 42. Jg., H. 160/161, S. 59-65.
- Ebert, Theodor (2014): *Die Gewaltfreie Zivilmarmee. Tagebuch eines pazifistischen Experiments*. Berlin. www.theodor-ebert.de.
- Gandhi, Mahatma (1996): *Für Pazifisten*. Münster: LIT.
- Gandhi, Mohandas K. (1962): *Sarvodaya. Wohlfahrt für alle*. Bellnhausen: Hinder & Deilmann.
- Heinemann-Grüder, Andreas/Bauer, Isabella (Hrsg.): (2013): *Zivile Konfliktbearbeitung. Vom Anspruch zur Wirklichkeit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Herz, John (1961): *Weltpolitik im Atomzeitalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- King Hall, Stephen (1958): *Defence in the nuclear age*. London. London: Gollancz.
- Müller, Barbara (1995): *Passiver Widerstand im Ruhrkampf. Eine Fallstudie zur gewaltlosen zwischenstaatlichen Konfliktaustragung und ihren Erfolgsbedingungen*. Münster: LIT.
- Müller, Barbara (2004): *Balkan Peace Team 1994-2001. Mit Freiwilligenteams im gewaltfreien Einsatz in Krisenregionen*. Braunschweig: Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN Niedersachsen e.V. Arbeitsstelle „Rechtsextremismus und Gewalt“.
- Philipp, Ulrich (2006): *Politik von unten*. Wolfgang Sternstein. Erfahrungen eines Graswurzelpolitikers und Aktionsforschers. Berlin: NORA Verlagsgemeinschaft Dyck & Weiterheide OHG.
- Roberts, Adam (Hrsg.) (1971): *Gewaltloser Widerstand gegen Aggressoren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (engl. 1967).

- Schmitz, Achim (2010): Gewaltfreiheit trainieren. Institutionengeschichte von Strömungen, Konzepten und Beispielen politischer Bildung. Belm-Vehrte/Osnabrück: Sozio-Publishing.
- Sharp, Gene (1959): Britain Considers Her Weapons. A Record of a Debate. In: Gandhi Marg. Journal of the Gandhi Peace Foundation. New Delhi, April 1959, S. 1-23.
- Sharp, Gene (1990): Civilian Based Defense. A Post-Military Weapons System. Princeton: Princeton University Press.
- Steinweg, Reiner/Laubenthal, Ulrike (Hrsg.) (2013): Gewaltfreie Aktion. Erfahrungen und Analysen. Frankfurt: Brandes & Aspel.
- Sternstein, Wolfgang (2005): Mein Weg zwischen Gewalt und Gewaltfreiheit. Autobiografie. Norderstedt: Books on Demand.
- Sternstein, Wolfgang (2014): „Atomkraft – nein danke!“ Der lange Weg zum Ausstieg. Frankfurt: Brandes & Aspel.

Die Erfahrung der Gewalt und die Verheißung des Friedens – Perspektiven aus dem Dialog der Religionen

Johannes Lähnemann

Stellen wir gegenwärtig die beiden Hauptbegriffe des Themas gegenüber – Gewalt und Frieden – und bringen sie mit den Religionen in Verbindung, so ist zweifellos das öffentliche Bewusstsein von dem Eindruck bestimmt, dass die Religionen hinsichtlich der Gewalt eine weitgehend unheilvolle Rolle spielen. Die Verheißung des Friedens gerät demgegenüber in den Hintergrund. Markante Daten sind u.a.:

- 1) der 11. September 2001, der Afghanistankrieg, der Irakkrieg und seine Folgen,
- 2) Selbstmordattentate islamischer Extremisten,
- 3) der Karikaturenstreit, das islamfeindliche Breivik-Attentat 2011 in Norwegen, die Angriffe auf koptische Kirchen von muslimischen Extremisten in Ägypten, Angriffe buddhistischer Fanatiker auf die muslimische Minderheit in Myanmar.

Dabei ist die Konfrontation der islamischen und der *westlichen* Welt dominant, und die These vom *Clash of Civilisations* (vgl. Huntington 2002) scheint sich zu bestätigen.

Andererseits lassen sich die Spuren von Religion und Gewalt leicht in die Jahrzehnte zuvor weiter verfolgen, lange Zeit vom Ost-West-Blockgegensatz übertüncht, und sie sind keineswegs auf die Konfrontation mit einem Islamismus beschränkt: die Zypernkrise, der Bürgerkrieg im Libanon, die Konfrontationen zwischen Katholiken und Protestanten in Nordirland, die Zerstörung der Moschee in Ayodya durch radikale Hindus, der Balkankrieg, um nur einige besonders auffällige Beispiele zu nennen. Es zeigt sich, dass es nahezu keinen Krieg, keinen Konflikt oder Bürgerkrieg gibt, in dem nicht die religiös-weltanschauliche Dimension eine Rolle spielt.

Offenbar sind die religiösen Motivationen für Gewalt besonders tief greifend. Die Verletzungen, die hier zugefügt werden, graben sich tief in das kollektive Bewusstsein von Gemeinschaften ein. Verschärft werden sie, wenn sie mit ethnischen Traditionen – das Indien der Hindus, das Sri Lanka der

Buddhisten, das Russland und das Serbien der orthodoxen Kirche – zusammengehen.

Hier zeigt sich bereits, dass die Konfliktverschärfung aus religiöser Motivation heraus nie allein zu sehen ist. Es sind multiple Ursachen, die eine Rolle spielen: Geschichtlich gewachsene Aversionen gehören dazu, Minderheits- wie Mehrheitstraumata, wirtschaftliche Ungerechtigkeit und Verarmung, Marginalisierung ganzer Bevölkerungsschichten, Unkenntnis und Vorurteile, die leicht politisiert werden können.

Wenn diese Ursachen zusammenkommen, kann sich leicht ein hochexplosives Gemisch ergeben, bei dem nur ein Funke genügt, um es zur Explosion zu bringen.

In westlicher Perspektive ist es immer wieder die Unberechenbarkeit des Terrorismus, bei dem häufig islamistische Motivationen missbraucht werden, und es sind Undurchsichtigkeiten bei vereinzelt muslimischen Gruppen wie den Salafisten in Deutschland, die es schwer machen, einem Pauschalbild vom aggressiven Islam entgegen zu treten. Aus islamistischer Perspektive ist es ein *Westen*, dem nichts mehr heilig ist, in dem nicht nur dekadente Familienstrukturen vorherrschen, sondern in dem die tiefsten religiösen Empfindungen in den Schmutz getreten werden können. Hinzu kommen Bilder über arrogantes, unsensibles Auftreten einzelner westlicher Militärs, die in islamisch geprägten Ländern stationiert sind, oder auch das Bild von der durch palästinensisches Gebiet gebauten Mauer, die geeignet sind, pauschalen Hass auf den *Westen* zu schüren, oder auch der Eindruck von einem Unterdrückungsregime in Tschetschenien.

Besonders unheilvoll sind dabei wirklichkeitsverdrehende Sichtweisen, wie sie seinerzeit der iranische Präsident Mahmud Ahmadinedschad auftischte, wenn er den Holocaust leugnete, zur Vernichtung Israels aufrief und einen militanten muslimischen Messias beschwor.

Einflussreiche US-amerikanische ChristInnen bejubelten den Schlaganfall Ariel Scharons als Strafe für den Rückzug Israels aus dem Gazastreifen und werteten den Erfolg der radikal-islamischen Hamas in Palästina als notwendiges Zeichen der Endzeit.

Diese gefährlichen Irrationalitäten verlangen nach einer gezielten Bearbeitung der Rolle der Religionen in der Konfliktverschärfung, aber auch in der Konfliktprävention und der Konfliktbewältigung, wobei die anderen Faktoren, die zur Gewaltanwendung führen, nicht außer Acht gelassen werden sollen.

Als wesentliches Teil-Element im Umgang mit den gegenwärtigen Gewaltverhältnissen erweist sich erneut die Relevanz der von Hans Küng aufgestellten Maximen:

„Kein Friede unter den Nationen ohne Friede unter den Religionen. Kein Friede unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen. Kein Di-

alog unter den Religionen ohne Grundlagenarbeit in den Religionen“ (Stiftung Weltethos 2015).

Diese Maximen bedürfen freilich einer differenzierten Entfaltung in den verschiedenen Kontexten. Es gibt, oft wenig bekannt, viele Initiativen interreligiöser Art – national wie international und ich möchte aus meinen jahrzehntelangen Erfahrungen im Dialog davon etwas deutlich machen. Als Religionspädagoge und Vorsitzender der Peace Education Standing Commission (PESC) der internationalen Bewegung *Religions for Peace (RfP)* liegt mir daran, besonders auch die pädagogische Dimension zur Geltung kommen zu lassen.

- 1) Ich beginne mit einem konkreten pädagogischen Beispiel, an dem sich bestimmte Strukturen des Gewaltproblems beobachten lassen, an dem aber auch eine erste Anleitung zur Konfliktbewältigung beobachtbar ist. Ich frage sodann:
- 2) Was heißt die Verheißung des Friedens aus der Sicht der verschiedenen religiösen Traditionen? Anschließend möchte ich zeigen,
- 3) wie sie konkret werden kann in der Konfliktprävention, in der Konfliktmediation und in der Versöhnungsarbeit nach Konflikten.

1. Eine pädagogische Geschichte zum Einstieg

Am Anfang steht eine kleine Geschichte von Gewalterfahrung und Gewaltüberwindung, die fast alltäglich erscheinen kann, an der sich aber Strukturen sowohl der Gewaltentwicklung als auch ihrer Bearbeitung beobachten lassen.

Es ist eine Schulhofgeschichte: In dem von unserer Universität Erlangen-Nürnberg betreuten Modellversuch Islamunterricht in deutscher Sprache an der Erlanger Grundschule Brucker Lache unterrichtet Ali Türkmenoglu, ein aus der Türkei stammender Doktorand mit dem doppelten Hochschulabschluss von der Al Azhar-Universität in Kairo und einem Magister an unserer Universität. Er hat – im Turnus mit seinen KollegInnen – Pausenaufsicht und sieht, wie ein deutscher Junge nach einem Jungen mit türkischem Hintergrund einen Stein wirft. Er bringt die Streithähne zusammen und fragt den *deutschen Jungen: Wie kommst du dazu, Ahmed mit dem Stein zu bewerfen?* Der Junge antwortet: *Ahmed hat mich immer wieder beschimpft und böse Ausdrücke gegen mich gesagt.* Darauf Ali Türkmenoglu zu dem türkischen Jungen: *Du weißt doch, du sollst nicht schimpfen und böse Ausdrücke gebrauchen. Entschuldige dich! Nein, der war ganz unfreundlich zu mir. Ich entschuldige mich nicht.* Darauf Ali Türkmenoglu zu ihm: *Was hast du gelernt, was heißt Islam?* – Der Junge reibt sich verlegen am Ohr: *Das hab ich vergessen.* Die anderen muslimischen Kinder, die dabei stehen, aber rufen:

Islam heißt Friede! – Als Ahmed daraufhin noch weiter zögert, geht Ali Türkmenoglu, der Lehrer, auf den deutschen Jungen zu und reicht ihm die Hand; er sagt: *Ahmed ist noch nicht so weit. Ich entschuldige mich für ihn!* Seitdem sind der deutsche Junge und der türkische Lehrer so etwas wie Freunde geworden.

Was zeigt dieses Beispiel? Wir haben einmal eine Problemkonstellation, in die sicher persönliche Aversionen zwischen zwei Jungen hineinspielen. Es ist aber auch immer wieder zu beobachten, wie bei solchen Konflikten die kulturelle und die soziale Differenz eine Rolle spielt; das sich nicht akzeptiert und sich auch sprachlich in Schwierigkeiten sehen kann leicht in Aggressionen münden. Typisch ist auch ein Konfliktverlauf, der sich aus konkretem Anlass heraus hochschaukelt. Dabei wird nur die eigene Verletzung wahrgenommen und in konfrontative Deutungsmuster eingeordnet. Die Intervention durch jemand, der eine gewisse Unabhängigkeit und Souveränität hat, sich in beide Seiten hinein versetzen kann, ohne durch Parteinahme emotional überfordert zu sein, kann dabei hilfreich sein. Dabei können auch Motivationen zur Versöhnung wirksam werden, die in diesem Fall religiös-fundamental begründet sind – *Islam heißt Friede* –, die aber auch eine konkrete, hier stellvertretende Handlungsfähigkeit freisetzen. Das führt hin zu dem, was im Thema dieses Beitrags als *Verheißung des Friedens* angedeutet ist.

2. Die Friedensbotschaft in den Religionen – Ideale, Perversionen, Realisationen¹

Jede der großen Religionen trägt von ihren Ursprüngen her eine spezifische Friedensbotschaft in sich, die Erzählsträngen, die auch Gewalt einschließen, bewusst entgegen gestellt wird.

Aus der israelitischen Tradition ist der Begriff des Schalom von besonderer Relevanz, weil er viel mehr umschließt als eine bloße Kennzeichnung der Abwesenheit von Krieg, sondern das Heilsein einer Gemeinschaft unter dem Heilswillen Gottes in umfassendem Sinne zum Ausdruck bringt. Die prophetische Vision der Umwandlung der Schwerter in Pflugscharen hat sich gerade in der Friedensbewegung seit den 1970er/80er Jahren als besonders kräftig erwiesen.

1 Nach dem Pilot-Band vom 3. Nürnberger Forum (Lähnemann 1989) liegt aktuell der Kongressband von Mokrosch/Held/Czada 2013 vor. Er ist eine Fundgrube an differenzierten Darstellungen zu den verschiedenen Religionen (der positiven Impulse wie auch der problematischen Perversionen), jeweils von kompetenten ReligionsvertreterInnen und ReligionswissenschaftlerInnen verfasst.

Der Weg des Buddhas und der Weg Jesu Christi können in ganz spezifischer Weise als exemplarische Friedenswege betrachtet werden. In seiner vollkommenen Freiheit vom Verhaftetsein in Leid und Glück begegnete der Buddha Anfeindungen mit der gleichen Hoheit und Würde wie Huldigungen. Selbst die von seinem ehrgeizigen Vetter Devadatta angestifteten Mordanschläge überstand er in jeder Hinsicht *unverletzt*. So wird erzählt, wie er einem auf ihn gehetzten Elefanten Güte entgegenstrahlte, die das Tier besänftigte.

Zur Botschaft Jesu gehört nicht nur die Seligpreisung der Friedensstifter, sondern zentral auch das Gebot der Feindesliebe, das aus der erfahrenen Güte Gottes resultiert und dessen Zuspitzung bei Jesus darin liegt, dass es auch dem nationalen und religiösen Gegner gilt. Jesus realisiert dieses Gebot an der Seite derer, die als von der Gottesliebe ausgeschlossen galten, und noch in seinem Gebet für seine Feinde, das er am Kreuz spricht. Für die Jünger wird dieser Weg zu Ostern als Gottes eigener Weg bestätigt und stellt sie in den Auftrag, als Friedensbringer Salz der Erde und Licht der Welt zu sein.

Im Islam wird immer wieder betont, wie die Grundbedeutung der Religionsbezeichnung *Islam* – die wörtlich *Hingabe an den Willen Gottes* heißt – eine enge Beziehung zum Begriff des Friedens hat. Gegen jeden kriegerischen Eifer, den bestimmte muslimische Gruppen aus der Pflicht zum *Dschihad* – wörtlich: der *Anstrengung auf dem Weg Gottes* – abgeleitet haben und auch gegenwärtig ableiten, wird hervorgehoben, dass die eigentliche Anstrengung auf dem Weg Gottes der Kampf gegen den eigenen Egoismus sein müsse, der sich jedem Frieden in den Weg stellt. Beyza Bilgin, Professorin für Religionspädagogik in Ankara (und wegen ihres *Brückenbauens* mit dem deutschen Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet), hat beim dritten Nürnberger Forum die Friedensbotschaft des Islam direkt aus der Schöpfungslehre abgeleitet: Innerhalb der Schöpfung ist danach alles wert, geliebt zu werden, und es muss der Glaube an die Liebe gebunden werden. Der Erfahrung Gottes als des Barmherzigen im Koran entspricht die Liebe zu Gott, und wer an Gott glaubt, wird um der Liebe zu Gott willen alle anderen lieben – eine Liebe, die selbst dem Bösen gegenüber gilt und diesen verwandeln kann (vgl. Bilgin 1989: 38f.).

Es gibt leider hinreichend Gegenbeispiele zu den hier dargestellten Friedensbotschaften in der Geschichte der Religionen. Die Berufung auf Gott oder einen religiösen Auftrag hat den Kriegen und Konflikten oft erst ihre unbarmherzige Härte und Grausamkeit verliehen: Wenn ein Krieg Gottes Plan entspricht und der Feind als von Gott verdammt betrachtet werden kann, braucht er nicht länger als menschliches Geschöpf angesehen zu werden. Dieses Gedankengut ist leider mit den großen Glaubenskriegen der Vergangenheit – den Kreuzzügen, den Eroberungszügen muslimischer Herrschaft, dem 30-jährigen Krieg – nicht völlig abgetan. In jeder der großen Religionen gibt es militante Gruppen, die aus einem Heilsmonopol heraus Andersden-

kende und Andersgläubige verdammen – Fundamentalisten und Konfessionalisten im Christentum, Rigoristen im Islam, im Judentum, im politischen Hinduismus, aber auch unter Buddhisten.

Freilich haben sich die Gegenkräfte, die auf eine innere Erneuerung der Religionen von ihren Friedensmotivationen her drängen, wohl noch nie in der Geschichte der Religionen so vielfältig und phantasie reich entwickelt wie im 20. Jahrhundert. Und hier gibt es längst ein die Religionen übergreifendes Denken und Lernen. Ein Beispiel dafür ist, dass Martin Luther King in den USA die Grundsätze für seine Bürgerrechtsbewegung, die ja auch zu einer Friedensbewegung wurde, den Evangelien entnahm – besonders der Bergpredigt – dass er aber die Methoden für zivilen Ungehorsam und gewaltlosen Widerstand von Mahatma Gandhi lernte, der Zeit seines Lebens bewusst Hindu geblieben war – trotz seiner Hochachtung für Jesus und den Inhalt der Evangelien.

Die Friedensbewegung hat von Anfang an starke ökumenische Bezüge gehabt und wurde – trotz der starken Impulse, die religiöse Persönlichkeiten ihr gegeben haben – auch von Menschen mitgetragen, die aus einer humanistischen, nicht aber spezifisch religiösen Motivation heraus handelten. Das muss auch davor warnen, die Verständigung mit anderen Religionen dadurch zu suchen, dass man sich im Kampf gegen den *bösen Atheismus* vereint, was von muslimischer Seite häufiger vorgeschlagen wird.

Wie aber kann die Verheißung des Friedens konkret werden im und durch den Dialog? Das soll im Folgenden für die Aufgaben präventiver Friedensarbeit, der Konfliktbewältigung und der Versöhnungsarbeit nach Konflikten gezeigt werden.

3. Präventive Friedensarbeit

Präventive Friedensarbeit hängt eng mit strukturellen Bedingungen zusammen: damit, dass Menschen – und besonders Kinder – Liebe, Geborgenheit, Schutz erfahren, dass ihnen Lebens-, Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten geboten werden, frei von Ausbeutung in Strukturen der Verarmung und frei von Verwahrlosung in Strukturen des Konsumismus. Die Arbeit an der Verbesserung der strukturellen Bedingungen muss als politische Prioritätsaufgabe begriffen werden, zu der die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften ihre Beiträge zu leisten haben.

Es zeigt sich immer wieder, dass v.a. Kinder in kriegerischen Konflikten, in ungerechten sozialen Strukturen, in Familienkonflikten und in ihrer Abhängigkeit von Bildungsmöglichkeiten zu den schwächeren und am leichtesten vernachlässigten Gliedern der Gesellschaft gehören. So notwendig

gerade sie für das Weiterexistieren und die Weiterentwicklung unserer Erde sind, so schwach sind sie strukturell als Teil der Gesellschaften.

Bei allen Bemühungen im ökologischen Bereich, in der Friedensforschung, beim Einsatz für mehr Gerechtigkeit und bei allen Entwürfen für eine sinnvolle Zukunft sollte immer gleichzeitig auch pädagogisch nachgedacht werden: Wie können Kinder Teilhabende dieser Prozesse werden? Ihre Partizipation ist gleichsam die *Probe aufs Exempel* bei der Verwandlung der Strukturen.

Dabei müssen nicht überall die gleichen Wege begangen werden. Dort, wo Strukturen der Verarmung vorherrschen, ist anders anzusetzen, als dort, wo Verwahrlosung durch Konsumismus droht. Wesentlich ist die Arbeit daran, dass Kindern in ihrem jeweiligen Lebenskontext die *basic needs* gewährt werden können: Liebe, Geborgenheit, Schutz sowie Lebens-, Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten unter personaler Begleitung. D.h. dort, wo Kinder zu Kinderarbeit genötigt sind, um überhaupt leben und überleben zu können, müsste die elementare Humanisierung ihrer Lebensbedingungen im Vordergrund stehen und ein Minimum an schulischer Bildung oder wenigstens Alphabetisierung, damit sie nicht von jeglicher Möglichkeit des Mündigwerdens und eigenverantwortlichen Handelns abgeschnitten sind. Dort, wo in Ballungszentren Kinder zu verwahrlosen drohen, ist Freizeitpädagogik eine wesentliche Aufgabe, müssen Schule und Lebensraum enger zueinander geführt werden.

Der Aspekt der *personalen Begleitung* ist dabei in allen Kontexten wesentlich. D.h., die Stärkung und Stützung familiärer Verantwortungsstrukturen bedarf der entsprechenden wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen. Dabei kann nicht mehr nur auf die *heile* Familie gesetzt werden, so willkommen dieser Rahmen weiterhin sein muss. Entscheidend ist für Kinder, dass sie in einem verlässlichen Beziehungsgefüge aufwachsen, in dem sie sich nicht allein gelassen fühlen müssen.

Die präventive Friedensarbeit hinsichtlich interkultureller und interreligiöser Beziehungen ist dann v.a. auch eine fundamentale Begegnungs- und Bildungsarbeit.

Nicht nur in der Geschichte hat die bewusste und unbewusste Abwertung Andersgläubiger (meist ohne fundierte Kenntnis ihres Glaubens) schreckliches Unheil gestiftet. Oft genug wird auch gegenwärtig mit schierer Unkenntnis, bewusster Verdrehung und Desinformation Politik gemacht und gerade auch im religiösen Bereich Abgrenzung und Diffamierung betrieben.

Die undifferenzierte Sicht des Islam als einer das Abendland und die ganze Welt bedrohenden Macht, wie sie – unterstützt durch einen Medienmarkt, dem der Kommunismus als Feindbild ausgegangen ist – von Gruppierungen wie der sogenannten Christlichen Mitte mit Hauswurfsendungen betrieben worden ist, ist hier ebenso ein Beispiel wie umgekehrt die Tatsache, dass in Kairo ein universitärer Vortrag angekündigt werden kann unter dem Thema: *Warum es im Westen keine Werte gibt*.

Wer Bescheid weiß, wer differenzierte Kenntnisse hat, wer gelernt hat nachzufragen und zu hinterfragen, der kann nicht einfach belogen oder übertölpelt werden

Hier haben gerade die Religionen und der Religionsunterricht eine notwendige Orientierungs- und Begegnungsaufgabe. Es geht darum, die Heranwachsenden auf ein Zusammenleben vorzubereiten, das nicht von Vorurteilsbarrieren belastet ist, in dem vielmehr ein Hören aufeinander und ein Lernen voneinander möglich wird, das zur Entgrenzung und Bereicherung der Lebenshorizonte auf allen Seiten führt.

Hinsichtlich der Richtlinien, der Schulbücher und der Lehrendenausbildung in europäischen Ländern gilt, dass im Blick auf die Religions- und Kulturbegegnung in den vergangenen Jahrzehnten – besonders in West- und Nordeuropa, beginnend in Großbritannien mit der Shap Working Party on World Religions in Education – mehr geschehen ist als je vorher in der Geschichte, dass dieses aber gleichwohl im gesamtpädagogischen Feld noch unzureichend bleibt.

Ein positives Beispiel sind die Bemühungen in der Schulbuchforschung, besonders angestoßen durch das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig – zunächst in der Deutsch-Polnischen und der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission.

In den 1980er Jahren des letzten Jahrhunderts hat das Kölner Schulbuchprojekt zum Islam in deutschen (später auch zu anderen europäischen) Schulbüchern eine kritische Gesamtdurchsicht deutscher Schulbücher in Religions-, Geschichts- und Geographieunterricht geleistet, die nachweislich zu einer, freilich immer noch nicht ganz durchgreifenden Verbesserung der Schulbuchdarstellungen zum Islam geführt hat (vgl. Falaturi 1986ff.).

Seit 1999 wurde eine Gegenuntersuchung zur Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden nicht nur publiziert, sondern auch mit Kooperationspartnern aus der Türkei, dem Iran, Ägypten, Palästina, Jordanien, Syrien, dem Libanon und Algerien erörtert und sind auf verschiedenen Ebenen umgesetzt worden (vgl. Hock/Lähmann/Reiss 2005; 2006; 2012).

Diese Beispiele zeigen, dass es gelingen kann, Vorurteile zu identifizieren und zu kritisieren, und dass es möglich ist, den Glauben des anderen in dessen eigener Sicht kennen- und verstehen zu lernen.

Grundprinzip ist hier die Einübung in den Perspektivenwechsel, das *in den Schuhen des anderen gehen*. In der Schulbucharbeit gehört es inzwischen zum Standard, dass etwa ein Kapitel über den Islam in einem evangelischen Religionsbuch vor der Veröffentlichung von kompetenten Muslimen gegengelesen wird und ebenfalls umgekehrt.²

2 International publiziertes Ergebnis unseres Forschungsprojekts sind Vorschläge für Standards für Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung (vgl. Lähmann 2011).

4. Friedensarbeit in der Konfliktbewältigung

Das Grundproblem ist hier, dass die Anschauung, gewaltsames Handeln lohne sich, der Stärkere setze sich durch und Ellenbogenegebrauch führe zum Erfolg, immer wieder Bestätigung erfährt: sowohl durch praktische Erfahrung als auch durch Verstärkung in den Medien. In Konfliktregionen wie gegenwärtig in Syrien oder im Gazastreifen haben Kinder täglich Gewaltnwendung so vor Augen, dass sie sich ein menschliches Miteinander ohne Gewaltnwendung kaum vorstellen können. In westlichen Ballungszentren klagen Lehrkräfte über Phänomene der Gewaltnwendung unter Kindern, wo Raufereien, wie es sie immer gab, in die fast foltermäßige Behandlung der Unterlegenen ausufern können. Ein großes Plakat für den DIT (Deutscher Investment Trust) hat mit Kinderfotos der Manager geworben, auf denen diese mit Boxhandschuhen gezeigt werden: Schon als Kinder hätten sie gelernt, die richtigen Haken zu landen!

In den Religionen, die lange genug Krieg und Gewaltnwendung für unumgänglich gehalten und nicht selten theologisch sanktioniert haben, gibt es eine Linie des Umdenkens, die pädagogisch relevant ist und die darauf wartet, noch viel systematischer als bisher ausgewertet zu werden: beginnend mit den Friedenskirchen der Quäker, Mennoniten und Methodisten, über die schon erwähnten Beispiele Mahatma Gandhis und Martin Luther Kings, bis hin zu den Friedens- und Bürgerrechtsbewegungen, die mehr bewegt haben, als man sich in der Geschichte früher je hätte vorstellen können. Die Beispiele aus dem Wendeprozess in der DDR, dem von der Weltkonferenz der Religionen für den Frieden (WCRP = RfP) entscheidend mitgestalteten Ende der Apartheid in Südafrika, der Beendigung der Bürgerkriege in Sierra Leone und Mozambique durch religiöses und interreligiöses Engagement sind dem Übergewicht der Gewaltberichtserstattung in den Medien entgegenzustellen.³

Auch hier ist es notwendig, die Friedensarbeit ganz spezifisch auf den jeweiligen Kontext zu beziehen, wobei aus Bemühungen in parallelen Kontexten viel gelernt werden kann.

Als ein überzeugendes Beispiel möchte ich die Friedensschule in Neve Shalom/Wahat al-Salam in der Nähe Jerusalems nennen. In diesem von Juden, Christen und Muslimen gegründeten Genossenschaftsdorf werden in der Friedensschule junge wie erwachsene Juden und Palästinenser zu Begegnungsseminaren zusammengeführt, um am Abbau von Angst und Misstrauen und dem Aufbau gegenseitigen Vertrauens zu arbeiten. Die Seminare, in denen Menschen der beiden Seiten oft erstmals direkt beieinander sind, sind durch drei Phasen gekennzeichnet: eine erste Phase, in der man vorsichtig und höflich zusammenkommt und das Kontroverse umgeht; eine zweite Phase, in der die wirklichen Ängste und Vorbehalte, Verletzungen und

3 Zu vielen weiteren Beispielen vgl. v.a. Weingardt 2007.

(besonders auf palästinensischer Seite) erfahrene Demütigungen zum Vorschein kommen und oft sehr aggressiv geäußert werden; für diese Phase muss genügend Zeit eingeräumt werden; eine dritte Phase, in der das Verstehen der Gegenseite einsetzt, das Bild für die geschichtlichen, politischen, wirtschaftlichen und nicht zuletzt religiösen Zusammenhänge differenzierter wird, eine neue Sensibilität entsteht und in der über die Gräben hinweg Beziehungen und oft genug Freundschaften aufgebaut werden. Zigtausend Jugendliche und Erwachsene haben bisher an den Veranstaltungen teilgenommen. Laufend besuchen Gruppen aus dem In- und Ausland Neve Shalom/Wahat al-Salam. Viele Gruppen der Friedensbewegung nützen die von der Schule entwickelten Modelle, und schon vor 20 Jahren hat es einen Austausch mit integrativen konfessionsübergreifenden Projekten in Nordirland gegeben.

Man kann dieses Beispiel gut in Beziehung setzen zu den Lernzielen des Vereins für Friedenspädagogik in Tübingen:

- 1) Lernen, eine Wertordnung einzuhalten, in welcher der Respekt der Menschenwürde an der ersten Stelle steht.
- 2) Lernen, sich in andere einzufühlen.
- 3) Lernen, Gefühle auszudrücken und im Dialog mit dem Gegenüber zu besprechen.
- 4) Lernen, Konflikte konstruktiv auszutragen und mit Aggressionen gewaltfrei umzugehen
- 5) Räume schaffen für eigenverantwortliches Handeln.
- 6) Glaubwürdige Vorbilder setzen und sich an solchen orientieren. (vgl. Verein für Friedenspädagogik 1993)

5. Friedensarbeit als Versöhnungsarbeit

Konflikte hinterlassen Wunden oder zumindest Narben. Wie schwer es ist, dass sie verheilen, zeigt sich überall, wo es blutige Konflikte gegeben hat. Wir selbst wissen aus der Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg, wie lange das Gefühl des eigenen Verletztseins und des eigenen erlittenen Unrechts durch Bomben und Vertreibung im Bewusstsein der deutschen Bevölkerung dominierte. Wie lange hat es gedauert, bis man sich bei uns das unendliche Leid der östlichen Völker, in die Deutschland den Krieg hineingetragen hat, auch nur gleich gewichtig ins Bewusstsein geholt hat!

Wir wissen inzwischen aber auch, dass ohne kritische Selbstbesinnung, ohne eine Bearbeitung der verletzenden und oft schuldbeladenen Vergangenheit kein wirklicher Neuanfang im Miteinander möglich ist.

Dabei sind hier gerade die Religionen besonders gefragt. Sie wissen um den Zusammenhang von Sünde, Schuld und Vergebung. Ihnen ist es deshalb aufgetragen, das Leid der anderen zu dem ihren zu machen, den ersten Schritt zu wagen und sich über Gräben hinweg die Hand zu reichen.

Dafür, dass es jedenfalls Menschen mit religiöser Motivation sein können, die hier einen Anfang machen können – so wie der muslimische Lehrer, der dem deutschen Jungen die Hand reicht – möchte ich auf drei Beispiele aus unserer Nachkriegsgeschichte verweisen:

Es war ein erstes mutiges Zeichen, als der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) bereits 1945 die Stuttgarter Schulderklärung abgab, deren zentraler Satz lautet: „Mit großem Schmerz sagen wir: Durch uns ist unendliches Leid über viele Völker und Länder gebracht worden...“ (EKD 1945).

Viele Menschen in Deutschland sahen in dieser Erklärung ein befreiendes Wort, andere bekämpften es als vermeintlichen Verrat an der Nation. Dabei war die Erklärung auch von Kirchenvertretern wie Hanns Lilje und Martin Niemöller unterzeichnet, die selbst in nationalsozialistischen Gefängnissen gesessen hatten. International aber bedeutete diese Erklärung, dass Deutschland aus seiner Isolation trat und dass ihm die Kirchen und dann auch die Völker v.a. der Westmächte die Hand reichen konnten. An diesem Beispiel ist eine für die Religionsgemeinschaften prinzipiell wichtige Aufgabe zu erkennen: Sie müssen helfen, die Verletzungen der Vergangenheit zu verarbeiten. Dabei müssen sie auch eigene Schuld eingestehen, damit ein Neuanfang gemacht werden kann. Dass dies im ehemaligen Jugoslawien nicht geschehen ist, ist einer der Gründe, warum dort uralte Rivalitäten wieder neu lebendig wurden und mit ihnen die Konflikte angeheizt werden konnten.

Ein anderes positives Zeichen war es, als sich Konrad Adenauer und Charles de Gaulle in der Kathedrale von Reims die Hand reichten, und dies zu einem Signal für den neuen gemeinsamen Weg zwischen Deutschland und Frankreich in Europa wurde, Ländern, die sich oft und lange genug als Erzfeinde gesehen hatten.

Als drittes Beispiel möchte ich die Versöhnung mit den östlichen Nachbarn nennen, eingeleitet durch die Ost-Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland von 1965 (vgl. EKD 1965). Hier wurde vorgedacht, was damals PolitikerInnen in Deutschland noch kaum auszusprechen wagten: Versöhnung mit den östlichen Ländern, obwohl sie ein Viertel des alten deutschen Reichsgebietes besetzt hielten, verbunden mit einem Bekenntnis der Schuld Deutschlands. Im gleichen Jahr richteten die polnischen Bischöfe während des Zweiten Vatikanischen Konzils einen Brief an die deutschen Bischöfe, in dem sie selbst Vergebung gewährten und um Vergebung für die Vertreibung baten (vgl. Kerski/Kycia/Zurek 2006).

Freilich können solche wichtigen ersten Schritte nur dauerhaft wirksam werden, wenn sie in konkreter Begegnungsarbeit umgesetzt werden, wie das etwa durch den deutsch-französischen Jugendaustausch geschehen ist. Dass in Liedern der Jugend noch wie zur Zeit des Ersten Weltkriegs vom Erzfeind im Westen gesungen wird, ist heute glücklicherweise nicht mehr denkbar.

In den Broschüren unserer Peace Education Standing Commission (PESC) beschreiben wir bewusst solche Projekte, in denen Vergangenheit bearbeitet und neue Gemeinsamkeit aufgebaut wird, wie etwa gemeinsame Fahrten und Seminare mit deutschen, polnischen und israelischen Jugendlichen nach Auschwitz, oder die wichtige Arbeit der Aktion Sühnezeichen-Friedensdienste.

In diesem Sinn kann aber auch in unseren Städten gewirkt werden, wenn man etwa den Spuren der jüdischen Geschichte nachgeht, wenn Wochen der Brüderlichkeit gestaltet werden – und wenn sich allmählich ein bilateraler in einen multilateralen interreligiösen Austausch hinein entwickelt, der den nötigen Integrationsaufgaben für die Zukunft vorarbeitet. So wurden nach längerer gewachsener Dialogarbeit in der Nürnberger Gruppe der Religionen für den Frieden (*R/fP*) gemeinsame Erklärungen verfasst – etwa zum Beginn des Golfkrieges oder bei Ausbruch fremdenfeindlicher Aktionen in Deutschland. In ihnen erklären sich Angehörige der verschiedenen Religionen gegen jeden Missbrauch des Namens Gottes für Krieg, Agitation und Fanatismus und traten ein für die Rechte von Fremden und Minderheiten. In der Stadt, von der einmal die Rassegesetze des Nationalsozialismus ausgegangen sind, ist es ein besonderes Zeichen, wenn sich hier Juden, Christen und Muslime mit den Anhängern der anderen Religionen gemeinsam zu Wort melden (Religionen für den Frieden Nürnberg 2008: 70).

Was schließlich der interreligiösen Bemühung existentielle Tiefe und Ermutigung geben kann, ist die spirituelle Vergewisserung, wie sie in dem Gebet zum Ausdruck kommt, das Erzbischof Angelo Fernandez bei der Weltversammlung der *Religionen für den Frieden* 1989 in Melbourne/Australien vorgetragen hat. Es soll hier an den Schluss gestellt werden:

„O Herr aller, der du jede Bemühung um ein besseres Verständnis, um gegenseitiges Annehmen und um weltumfassende Solidarität inspirierst und segnest, wir danken dir für den Glauben, den du uns geschenkt hat, und für das Bemühen um einen gerechten Frieden, das uns hier zusammengeführt hat. Reinige uns und unsere religiösen Traditionen von allen Spuren der Enge und Intoleranz; schenke immer mehr Menschen, besonders jungen Menschen, deinen Geist, dass sie sich denen anschließen, die für den Frieden arbeiten. Stehe ihnen bei, dass sie – über alle Grenzen und über alle selbstsüchtigen Ziele und Interessen hinaus – ein Bewusstsein von der Einheit der Menschenfamilie entwickeln und eine verantwortliche Gemeinschaft aufbauen. Insbesondere bitten wir dich: Schenke uns allen eine tiefe Glaubenserfahrung.“

rung, die uns weiter zu dir bringt als zu der Quelle der Wahrheit und Güte. Pflanze uns ein umfassendes Bewusstsein ein von der unerträglichen Bürde der Armut, die Millionen unserer Schwestern und Brüder tragen müssen, von der immer größer werdenden Schere zwischen der nördlichen und der südlichen Hemisphäre, und von dem dämonischen Streben nach Massenvernichtungswaffen. Entfalte in uns einen größeren Geist persönlicher und gemeinschaftlicher Verantwortung, damit die Schätze der Erde – statt für die Zerstörung unseres Planeten – in kluger Anwaltschaft und in einer lodernen Flamme uns gemeinsam umschließender Liebe dazu genutzt werden, die Menschen der Erde in Freiheit, Freundschaft, Gerechtigkeit und Frieden zusammenzuführen“ (Lähnemann/Religionen für den Frieden 2014: 42f.).

Literatur

- Bilgin, Beyza (1989): Das Prinzip der Liebe in der islamischen Erziehung und in den Unterrichtswerken der Türkei. In: Lähnemann, Johannes (Hrsg): Weltreligionen und Friedenserziehung. Hamburg: EB, S. 36-43.
- Evangelische Kirche in Deutschland: Die Stuttgarter Schulderklärung von 1945. https://www.ekd.de/glauben/bekenntnisse/stuttgarter_schulderklaerung.html [Zugriff: 19.07.2014].
- Evangelische Kirche in Deutschland: Die Ostdenkschrift der EKD 1995 (Archiv 2005). <http://www.ekd.de/aktuell/45955.html> [Zugriff: 19.03.2014].
- Falaturi, Abdoldjavad (Hrsg.) (1986ff.): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland: Geschichtsbücher (1986), Ev. Religionsbücher (1986), Geographiebücher (1987), Kath. Religionsbücher (1988), Richtlinien und Lehrpläne (1988). Braunschweig: Georg Eckert Institut.
- Hock, Klaus/Lähnemann, Johannes (Hrsg): Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Hamburg/Berlin: EB. 3 Bände: I. Reiss, Wolfram: Ägypten und Palästina (2005). II. Bartsch, Patrick: Türkei und Iran (2005). III. Kriener, Jonathan/Reiss, Wolfram (2012): Libanon und Jordanien (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 22; 23; 27).
- Hock, Klaus/Lähnemann, Johannes/Reiss, Wolfram (2006): Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder, Beiheft der Zeitschrift für Mission 5. Frankfurt: Lembeck.
- Huntington, Samuel P. (2002): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Goldmann (Originaltitel: The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order).
- Kerski, Basil/Kycia, Thomas/Zurek, Robert (2006): „Wir vergeben und bitten um Vergebung“: Der Briefwechsel der polnischen und deutschen Bischöfe 1965. Osnabrück: Fibre.
- Lähnemann, Johannes (Hrsg) (1989): Weltreligionen und Friedenserziehung. Wege zur Toleranz.. Hamburg/Berlin: EB , (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 7).

- Lähnemann, Johannes (2011): Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung. Vorschläge für Standards. In: Pimer, M.L./Lähnemann, J./Haußmann, W. (Hrsg): Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für interkulturelle Bildung.. Hamburg/Berlin: EB (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 29), S. 316-326.
- Lähnemann, Johannes/Religionen für den Frieden Nürnberg (2014): Spiritualität. Multireligiös. Begegnung der Religionen in Gebeten, Besinnungen, Liedern. Berlin: EB.
- Mokrosch, Reinhold/Held, Thomas/Czada, Roland (Hrsg) (2013): Religionen und Weltfrieden. Friedens- und Konfliktlösungspotenziale von Religionsgemeinschaften. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peace Education Standing Commission (PESC) of Religions for Peace (RfP) (2005): Preservation – Development – Reconciliation. Religious Education and Global Responsibility. International and Interreligious Contributions. Nürnberg: Lehrstuhl Ev. Religionspädagogik.
- Stiftung Weltethos (2015): <http://archiv.weltethos.org/data-ge/c-10-stiftung/11a-die-stiftung.php> [Zugriff: 02.03.2015].
- Religionen für den Frieden Nürnberg (2008): Offene Türen. Religionsgemeinschaften in Nürnberg und Umgebung. Nürnberg: Lehrstuhl Ev. Religionspädagogik.
- Verein für Friedenspädagogik (Hrsg) (1993): Gewaltfrei leben. Informationen für Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen. Tübingen: Veröffentlichung des Vereins.
- Weingardt, Markus A. (2007): Religion Macht Frieden. Das Friedenspotential von Religionen in politischen Gewaltkonflikten. Stuttgart: Kohlhammer.

Gütekraft entfalten

Martin Arnold

„Es kommt darauf an, wie viel Raum wir der Liebe in uns geben und dass wir sie in uns wachsen lassen“ (Hildegard Goss-Mayr, Wien, 3.8.2004 im Interview mit M.A.; unveröffentlicht).

Wer Frieden will, muss u. a. beantworten, wie mit akuten oder strukturellen Bedrohungen und Angriffen umzugehen ist. Ethik und Recht legitimieren *Notwehr* und *Nothilfe* auch mit Gewalt – damit die angreifende Person nicht mehr schaden *kann*. Stärker kann es jedoch sein, anstatt den *Willen* des Angreifenden, zu schädigen, durch Gütekraft zu minimieren. Dies ist der Weg des Friedens, den Gandhi und andere erfolgreich vorangingen. Wir können von ihnen lernen. Die Stärke der „Gütigkeit“ (Schweitzer 1928: 78) bzw. Gütekraft zu vermitteln und damit zu mehren, ist ein *vorrangiges Ziel der Friedenspädagogik* und ihre zentrale Frage ist: Wie werden wir kompetent, gütekräftig zu handeln?

1. Beziehungen und Konflikte

Verschiedene Sprachen können uns einzelne Aspekte von *Frieden* bewusst machen: Bei den semitischen Begriffen *Salaam* und *Schalom* steht die Unversehrtheit und das Gelingen der zwischenmenschlichen Beziehungen im Vordergrund. Der frühgriechische Friedensbegriff *Eirene* meint die Ausnahmesituation der Ruhezeit zwischen Kriegen. Kriegsführen (der Städte untereinander) wurde als Normalzustand empfunden. Heraklits Satz vom Krieg als *Vater aller Dinge* können wir auf diesem Hintergrund heute neu deuten: Konflikte gehören zum Leben. Sie bieten Chancen für Neues. Sie können als Herausforderung bejaht werden. Konstruktive, nicht zerstörerische Konfliktbearbeitung ist Friedensarbeit: Frieden als Tätigkeit, als Prozess. Von dieser Arbeit kann es zeitweise genießende Ruhe geben: Frieden als Zustand.

2. Frieden und Grenzen

„Im Germanischen bedeutet Frieden *Schonung*, *Freundschaft* [...] = Einfriedung, Zaun, eigentlich = Einzäunung eines unter Schutz (mittelhochdeutsch *vrīde*, althochdeutsch *frīdu*, Frieden) gestellten Bezirks“ (Duden 2014). *Schonung* bezeichnet noch heute sowohl Rücksichtnahme und Fürsorge als auch den eingezäunten Bereich zum Schutz junger Bäume im Wald vor Tieren. *Umfrieden*, *Einfriedung* und *Hausfriedensbruch* deuten auf diesen Aspekt des deutschen Wortes Frieden: Abgrenzung. Ein Bereich wird *umfriedet*, um mögliche Bedrohungen abzuwehren. Innen halten Gewohnheiten und Normen Frieden aufrecht. Wenn nötig wird er als *Rechtsordnung* wiederhergestellt, z.B. durch Bestrafung wegen Landfriedensbruchs. Hier *herrscht Frieden*. Dieser soll durch Herrschaft erzwungen werden. Gute Nachbarschaft ist möglich. *Zur Friedenssicherung* können entsprechende Mittel vom Zaun bis hin zu Instrumenten, mit denen Störende beseitigt werden können, also im Extremfall Krieg, notwendig erscheinen. Abwehr von Unrecht und Bedrohung, womöglich Töten von Angreifern, sowie Zaun und Grenze, Innen – Außen, Hüben – Drüben, Wir – Die da, Wir – Die Anderen, Freunde – Fremde/Feinde usw. können zur mentalen Konstruktion des Friedens gehören.

Darauf fußt ein größeres Problem: Auf die Unterscheidung *Wir – die Anderen* wird leicht die Konstruktion *gut – böse* projiziert. Zugleich werden dabei die eigenen (der *Guten*) Anteile am Unfrieden verdrängt. Dies kann sich zu einem Selbst- und Fremdbild verfestigen, das dann das Handeln strukturiert und das alle Gruppen z.B. durch Feindbildmalerei schnell aktivieren können. Wer könnte behaupten, davon ganz frei zu sein? Im Folgenden gehe ich von der Annahme aus: Mit Grenzen und mit dem Problem ihrer Verletzung umzugehen, gehört zentral zum Friedenshandeln und daher auch zur Friedenspädagogik. Es bedeutet, sich der Frage zu stellen: Wie können Bedrohungen von Leib und Leben und von Gemeinschaftswerten abgewehrt werden?

3. Problem Grenzverletzung

3.1 *Frieden fördern*

Frieden kann auf verschiedene Arten gefördert werden. *Vorbeugende Friedensarbeit*¹ sowie Friedensförderung durch *Versöhnung*, *Mediation*, *Ver-*

1 Z.B. Freundschaft schließen, staatliche Möglichkeiten; vgl. Birckenbach 2014.

handlungen, *Schiedsspruch* oder *Gerichtsbarkeit* sind möglich, wenn diejenigen, die den Frieden gestört haben, stören oder stören könnten, aus Eigeninteresse oder anderen Gründen an der Lösung des aktuellen Problems mitwirken. *Abstandschaften* als „Dissoziation“ (Galtung 1971: 235ff.) ist manchmal ein Friedensweg, den eine Konfliktpartei auch ohne Mitwirkung der anderen gehen kann. *Wenn all dies nicht infrage kommt*, können Gerichtsurteile durch Gebrauch des staatlichen Gewaltmonopols (Polizei) manches erzwingen: Die Durchsetzung des positiven Rechts schafft Frieden – mit ihren Ambivalenzen von *Rechtsfrieden* bis *das herrschende Recht ist immer das Recht der Herrschenden*.

3.2 *Wenn alles zu spät ist: akute Bedrohung*

Was aber ist zu tun, wenn es keine zuständigen Gerichte gibt oder deren Handeln zu spät käme?

In manchen Fällen mag es passend sein, die Friedensstörung hinzunehmen.² Zur *Erzwingung des Friedens* wird nach *Sicherheitskräften* gerufen. Im Innern greift die Polizei durch. Die UNO-Charta erlaubt bei zwischenstaatlichen Übergriffen unter bestimmten Voraussetzungen den Einsatz des Militärs. Ethik und Recht kennen Notwehr und Nothilfe, die von der persönlichen Ebene bis zur Konstruktion des *gerechten Krieges* und dem problematischen militärischen Teil der *Responsibility to protect* reichen kann. Die großen Probleme, Frieden durch Waffeneinsatz zu erreichen, und die äußersten Gefahren (*Atomzeitalter*, *Gewaltspirale* usw.) sind bekannt. Dennoch wird weltweit an den Konzepten festgehalten, die Frieden durch Waffen erzwingbar machen sollen. Dazu trägt sicherlich Kriegstreiberei und Angstmache des militärisch-industriell-finanziell-journalistischen Komplexes v.a. der USA sowie die publizistische und politische Macht der Reichen bei, die ihre Interessen auf Kosten der Armen durchsetzen (vgl. Lévesque 2014). Noch wichtiger scheint mir der weitverbreitete Glaube *da hilft nur noch Gewalt*. Die Illusion, man könnte Frieden durch *einen* Befreiungsschlag erzwingen, schreibt Gewalt handeln eine positive, nahezu erlösende Kraft zu. Sicherlich hängt die Zuschreibung großer Kraft, verfestigt durch Bilder auf Milliarden von Bildschirmen, mit der Todesangst zusammen, die Gewalthandeln hervorrufen kann. Das potenziell Ultimative bis hin zur Atombombe schreckt und fasziniert zugleich und lässt Gewalt als das Stärkste überhaupt erscheinen.

Sie ist jedoch nicht das Stärkste. Und doch hat der Glaube an Gewalt als etwas Starkes und Wirkungsvolles auch einen rationalen Kern: Sie kann offensichtlich viel verändern.

2 Das sprichwörtliche *Der Klügere gibt nach* kann das Problem mit sich bringen, das die Ergänzung benennt: – *bis er der Dumme ist*.

Gibt es wirklich Stärkeres als Gewalt? Was wäre das? Ist es möglich, akuten Bedrohungen von Recht und Würde, Leib und Leben *ohne Gewalt wirksam entgegenzutreten?*

Hanne Birckenbach (2014) schreibt: „Friedenslogische Politik muss [...] auch für den Fall von Konflikten, die sich mörderisch zuspitzen, Vorkehrungen treffen.“ Die Autorin führt hierfür eine Reihe zentraler Möglichkeiten an; die wichtigsten sind wohl die „frühzeitig und kontinuierlich praktizierten friedensstiftenden Aktionen“, darunter „die Ausweitung diplomatischer Bemühungen“ sowie humanitäre Aktivitäten (ebd.).

Von *zentraler Bedeutung* scheinen mir darüber hinaus weitere Arten *friedensstiftender Aktionen* zu sein. Um Frieden stiften zu können, müssen diese *stark genug* sein, Bedrohungen abzuwehren und *Frieden wiederherzustellen* bzw. voranzubringen. Von ihnen handeln die weiteren Abschnitte dieses Beitrags.

4. Stark gegen Bedrohung – von Norm zu Kraft

4.1 Stärker als Gewalt

Für den Frieden und zur Abwehr von Bedrohungen gibt es natürlich kein Allheilmittel mit universaler Erfolgsgarantie – weder mit noch ohne Waffen. Es gibt jedoch über die Aktionen hinaus, die Birckenbach aufführt, weitere gute Möglichkeiten. Gewalt ist nicht das Stärkste – was sich nicht immer, aber oft genug erweist. Ich nenne exemplarisch die Überwindung von Diktaturen.

Im Frühjahr 2011 blickte die Welt nach Ägypten. Dort herrschte seit Jahrzehnten ein Diktator mit eiserner Faust. Nach 18 Tagen war er durch zumeist gewaltfreie, langfristig vorbereitete Aktivitäten entmachteter. Kurz zuvor war Ähnliches in Tunesien geschehen.³ Gut 20 Jahre zuvor brach die Diktatur im Osten Deutschlands in wenigen Wochen ohne Gewaltanwendung zusammen und 1986, nach gezielter, umsichtiger Vorbereitung, die Diktatur auf den Philippinen. In allen diesen Fällen hatten sich die Diktatoren – erfolglos – auf ihren hoch entwickelten staatlichen Gewaltapparat verlassen.

Mit der Entmachtung des Diktators sind die Probleme eines Landes keineswegs gelöst, es treten vielmehr massive neue auf. Das zeigen bittere Erfahrungen in Ägypten und anderswo, auch auf den Philippinen 1986. Daraus wurde z.B. bei der Überwindung der Ratsiraka-Diktatur in Madagaskar ab 1991 gelernt: Der Aufbau neuer, besserer Verhältnisse muss bereits in einer frühen Phase des Widerstands beginnen. Daher wurde in Madagaskar von

3 Vgl. auch den Beitrag von Senghaas in diesem Band.

Anfang an eine neue Verfassung erarbeitet und dann schrittweise eingeführt (vgl. Arnold 2011d: 52ff.).

Empirische Untersuchungen bestätigen die große Kraft des aktiv gewaltfreien Vorgehens: Gewaltfreie oder gewaltarme Aufstände für mehr Demokratie waren im 20. Jahrhundert jeweils doppelt so oft (zu 53%) erfolgreich wie mit Waffen begonnene (zu 26%) (vgl. Stephan/Chenoweth 2008) und führten oft schneller zum Ziel (Schock 2003). In der internationalen Forschung auf diesem Gebiet ist daher zunehmend von *People Power* (Macht von unten) die Rede. Dieser Ausdruck entstand 1986 bei der philippinischen *Rosenkranzrevolution*. Das Konzept hierfür, das dort auch *Würde anbieten* (Alay Dangal) oder *Non-violence* genannt wurde, lieferte die Österreicherin Hildegard Goss-Mayr (vgl. Arnold 2011d; siehe weiter unten).

Würde anbieten, Non-violence, People Power, kann große Kraft entwickeln, wie die Beendigung von Diktaturen oder die Arbeit von Nonviolent Peaceforce oder von Peace Brigades International zeigt. Oben war auch von der Abwehr von Grenzverletzungen auf anderen Konfliktebenen, etwa bei persönlicher Bedrohung, die Rede. Ein Beispiel aus der Schule, wo Mobbing akute Bedrohung bedeutet: Mobbing unter Schülerschaften aller Schulformen wird mit dem Interventionsansatz *No blame approach* auf Initiative der Lehrperson „äußerst erfolgreich“ (Konfliktbearbeitung 2014) überwunden. Die Schuldfrage spielt dabei keine Rolle (*no blame*). Ohne Beisein der gemobbten Person werden die Beteiligten motiviert, zum Schutz dieser Person aktiv zu werden.

Ebenso wie Mediation als Konfliktbearbeitungsmethode prinzipiell auf allen Konfliktebenen eingesetzt werden kann, ist auch der Einsatz der Gütekraft nicht auf einzelne Lebensbereiche oder Konfliktarten beschränkt. Sie kann aus folgendem Grund stärker sein als Gewaltmaßnahmen: Um die Personen, die den Frieden stören oder die eine (strukturelle) Störung aufrechterhalten, hiervon abzubringen, geht man nicht gegen ihre *Fähigkeit* zu stören vor – wie es *Sicherheitskräfte* tun –, sondern man beeinflusst gezielt ihren *Willen* zu stören bzw. zu schädigen. Albert Schweitzer hat das darin liegende Potential erkannt:

„Alle gewöhnliche Gewalt beschränkt sich selber. Denn sie erzeugt Gegengewalt, die ihr früher oder später ebenbürtig oder überlegen sein wird. Die *Gütigkeit* aber wirkt einfach und stetig. Sie erzeugt keine Spannungen, die sie beeinträchtigen. Bestehende Spannungen entspannt sie, Misstrauen und Missverständnisse bringt sie zur Verflüchtigung, sie verstärkt sich selber, indem sie Gütigkeit hervorruft. Darum ist sie *die zweckmäßigste und intensivste Kraft*“ (Schweitzer 1928: 78, Hervorhebungen von M.A.).

Diese *zweckmäßigste und intensivste Kraft* ist der innere Kern vieler auf verschiedenste Lebensbereiche bezogener, ausgearbeiteter Methoden des

Friedenshandelns.⁴ Er ist das fundamentale Wirkungselement des *non-violenten* Vorgehens. Diese Kraft spielt häufig auch im Alltag eine Rolle, Egon Spiegel nennt sie „Gewaltfreiheit in alltäglichen Beziehungen“ (2008: 129ff.). Dennoch sind ihre Handlungsmöglichkeiten und Wirkungsweise in Konfrontationen nicht allgemein geläufig. Sie sich bewusst zu machen, kann zu entsprechendem Handeln anregen, Methodenverständnis vertiefen sowie bei Auswertung und Weiterentwicklung entsprechender Aktivitäten von Nutzen sein.

4.2 Kraft vermitteln

Die Stärke der „Gütigkeit“ (Schweitzer 1928: 78) zu vermitteln und damit zu mehren, ist ein *vorrangiges Ziel der Friedenspädagogik*. Es genügt dafür nicht, gewaltsames Handeln allgemein als Schwäche oder wegen seiner Gefahren oder moralisch zu diskreditieren und Distanzierung davon zu propagieren bzw. es zu verbieten.⁵ Es kommt vielmehr darauf an, durch Erleben jenes plausibel zu machen, das stärker als Gewalt ist.⁶

Dafür ist wohl auch die Benennung als Kraft wichtig. Als *Strength to Love* machte Martin Luther King Jr. sie 1963 bekannt (vgl. King 2010). Er setzte sie gegen Rassismus ein und bewies öffentlich, dass sie Gewalt überwinden kann. Er hatte dabei von Mohandas K. (*Mahatma*) Gandhi gelernt.

Auch Letzterer hatte persönlich unter rassistischen Angriffen körperlich schwer zu leiden. Er hat erlebt, wie Menschen andere in vielfältigen Formen mit voller Absicht schädigen; auch in der Form politischer Unterdrückung. Über Jahrzehnte entwickelte er die Möglichkeiten dieser Kraft zu einer weltweit beachteten Streitkunst – darin liegt seine historische Bedeutung. Diese Streitkunst (die er als so alt wie die Menschheit ansah) ist geeignet, gegen Schaden-Zufügen, Frieden-Stören, wirksam Widerstand zu leisten und zugleich die Teufelsspirale gegenseitigen Schädigens zu vermeiden. Viele andere haben sie vielfältig ausprobiert und inzwischen für viele Konfliktbereiche methodisch weiterentwickelt. Dazu gehören das Konzept *Soziale Verteidigung*,⁷ dass ohne Vorbereitung im August 1968 in der Tschechoslowakei erfolgreich praktiziert wurde, bis die Aktivitäten nach einer Woche einge-

4 Dazu gehören einige der im Abschnitt *Frieden fördern* aufgezählten sowie die von Birckenbach angeführten Vorschläge und weitere, die auch in akut eskalierten Konflikten Handlungsmöglichkeiten für den Frieden eröffnen (siehe unten).

5 Wie § 1631 BGB. Daher wurde § 16 (1) des Achten Buches Sozialgesetzbuch ergänzt: „Sie [Angebote zur Förderung der Erziehung] sollen auch Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in der Familie gewaltfrei gelöst werden können.“ Gütekraft ist ein solcher Weg.

6 Eine Tradition dafür bildete sich in den *Gewaltfreiheitstrainings*; vgl. auch den Beitrag von Schmitz in diesem Band.

7 Vgl. auch den Beitrag von Ebert in diesem Band.

stellt wurden.⁸ Zu nennen ist hier auch die Methode und Haltung der *Gewaltfreien Kommunikation* (vgl. Rosenberg 2009).⁹

An der Verbreitung und Weiterentwicklung dieser vielfältigen Möglichkeiten mitzuarbeiten, gehört zu den wichtigsten Aufgaben im Engagement für Frieden.

4.3 *Satjāgrah – non-violence – Gewaltfreiheit – Gütekraft*

Gandhi schuf für seine Streitkunst das neue indische Wort Satjāgrah (engl.: satyagraha). Er erklärte es als „die Kraft, die aus Wahrheit und Liebe geboren wird“ (Gandhi 1999: Vol. 34, 93).

Unsere Rede von *Gewaltfreiheit* geht auf Gandhis Gebrauch von *non-violence* zurück. Das ist die Übersetzung des indischen *Ahimsa*, des Kernbegriffs einer Jahrtausende alten religiös-philosophisch-ethischen Tradition des Nicht-Verletzens, Nicht-Tötens, die in Indien mit Stärke assoziiert wird. Im Westen hatte sie vor Gandhi keine begriffliche Entsprechung. Im Englischen gab Gandhi beide Begriffe, Satjāgrah und Ahimsa, mit *non-violence* wieder. Diese Vermischung erschwerte im Westen das Verstehen. Die Kraftentwicklung war Gandhi wichtiger als das Nichtanwenden von Gewalt. Im Westen sind für Nicht-Insider die Begriffe *non-violence* und *Gewaltfreiheit* irreführend, weil sie an die Abwesenheit von etwas Starkem denken lassen. *Gewaltfrei* gilt daher hier zwar oft als ethisch hochstehend, aber zugleich als schwach (vgl. Hertle 2008; Schwab 1994: 281).

Eine passende Übertragung von *Satjāgrah* ist *Gütekraft* (power of goodness, force de la bonté).

4.4 *Von der Norm zur Kraft*

Gewaltfreiheit wird vorrangig als ethische oder rechtliche Norm verstanden (vgl. Arnold/Egel-Völp 2011). Ethik und Recht behandeln Notwehr und Nothilfe als Ausnahmefälle, deren Regeln anderen Normen vorgeordnet sind, wenn es um die Rettung von Menschenleben geht. Wegen dieser Ausnahme-Regelung kann *Gewaltfreiheit* nicht als *ethische Norm gegen Friedensstörung* allgemein einleuchten, denn nur etwas Starkes kann davon überzeugen, dass es in der Lage ist, bedrohtes Leben und bedrohte Werte zu retten.¹⁰

8 Näheres: www.guetekraft.net > Gütekraftberichte > Prag 1968 - Ein Beispiel für gütekräftiges Handeln ohne religiöse Motivation [Zugriff 30.7.2014].

9 Vgl. auch den Beitrag von Lang/Lang-Wojtasik in diesem Band.

10 „Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ (2. Korinther 12,9): Starkes kann durch schwache Menschen wirken, sie können die „Kraft des Heiligen Geistes“ bekommen (Apostelgeschichte 1,8).

Gandhi meinte mit non-violence/Satjāgrah/Gütekraft zwar auch eine ethische Norm, aber vorrangig eine bestimmte starke Vorgehensweise, mit der soziale Missstände überwunden werden können.

Dem Prinzip der Willensbeeinflussung folgend, hatte Goss-Mayr einen Plan zur Überwindung der Diktatur auf den Philippinen entwickelt. Das Handeln nach diesem Konzept, v.a. das Kommunikationshandeln der Engagierten untereinander und nach außen, war von bestimmten, für das Gelingen wesentlichen Grundannahmen bestimmt, die auf den Philippinen christlich geprägt waren. Auch der Hindu Gandhi ging von gewissen Grundannahmen aus (vgl. Arnold 2011c) und dies gilt ebenso für die erfolgreichen Aktivitäten Bart de Ligt (1883 bis 1938), eines zu Unrecht weitgehend vergessenen niederländischen Atheisten und Sozialanarchisten, den Zeitgenossen *Gandhi des Westens* nannten (vgl. Arnold 2011b: 21). Diese weltanschaulich sehr unterschiedlich geprägten Vorstellungen haben einen gemeinsamen Kern, der allgemein und unabhängig von bestimmten Weltanschauungen zu verstehen ist (vgl. Arnold 2011a: 143-149).

Die Anwendung dieser Streitkunst setzt bestimmte Kompetenzen voraus, die persönlich und kollektiv entfaltet bzw. erworben werden können. Dazu gehört das Wissen über die darin wirkende Kraft, nach der sie benannt ist, d.h. über ihre spezifische Wirkungsweise. Von ihr handelt das folgende Kapitel.

5. Gütekraft: Begriff, Erscheinungsformen, Wirkungsweisen

Gütekraft ist eine *allgemein-menschliche Potenz* (im philosophischen Sinne: als nicht immer verwirklichte Fähigkeit), nämlich die Neigung zu Wohlwollen und Gerechtigkeit. Sie kann zu einem *Begegnungs- bzw. Handlungskonzept (Streitkunst)* entwickelt werden. Handeln Menschen nach diesem Konzept, so kann die zwischenmenschliche Interaktion zunehmend gütekräftig werden, sodass Gütekraft auch als sich selbst verstärkendes *Interaktionsmuster* und damit auch von außen als Kraft erkennbar wird, nämlich wenn bislang nicht engagierte Menschen auf eine wohlwollende und gerechte Ansprache mit ebenfalls wohlwollend-gerechtem (*gütekräftigem*) Handeln reagieren und so eine *Friedensdynamik* erzeugen (vgl. Birckenbach 2014; Arnold 2011a: 199f.).

5.1 *Kraft mit Gütesiegel*

Güte und Kraft wurden bisher selten zusammengedacht; sie gehören aber zusammen, und zwar in zwei Bedeutungen von *Güte*: Als *Qualität* im Sinne gütekräftigen Handelns mit einer höheren Qualität als Gewalt, weil diese zu (mehr) Schäden führt. Es ist *die Kraft mit dem Gütesiegel*. Das können alle Konfliktbeteiligten spüren. Darum hat diese Streitkunst die Kraft, Gewalt zu verdrängen. *Güte ist gleichzeitig eine menschliche Haltung*, mit der: ein Handeln aus Wohlwollen und Gerechtigkeit für die *Fülle des Lebens für alle* beschrieben wird und die *ansteckende Kraft* nach außen entfalten kann.

Gütekraft benennt den gemeinsamen Wirkungskern (vgl. Arnold 2011a: 113ff.) sehr unterschiedlicher Vorgehensweisen, der durch den Vergleich dreier verschiedener Konzepte deutlich wird jenes der Christin Goss-Mayr, die ihr Handeln auch selbst so nennt (vgl. Goss-Mayr 2002), des Hindus Gandhi (Satjāgrah) und des Atheisten de Lig (Geestelijke Weerbaarheid = geistig-sittliche Streitbarkeit) (vgl. Arnold 2011b-d).

Gütekraft wirkt nicht durch Zwang, sondern als zwischenmenschliches Geschehen, das von allen Beteiligten beeinflusst wird. „Wir können Frieden nicht machen, so wie wir z.B. auch [...] Liebe nicht machen können“ (Antoch 1994: 166). An die Unverfügbarkeit wird erinnert, wenn Gütekraft als *göttliche Gabe* gesehen wird oder als *Geist, der weht, wo er will*, oder als *das von Gott in jedem Menschen* (Quäker).

5.2 *Drei Wirkungsweisen des gütekräftigen Vorgehens*

Besonders in komplizierten Verhältnissen kommt gütekräftiges Vorgehen kaum *in Reinkultur* vor. In der Praxis sind oft nicht alle Elemente gegeben und es können z.B. bei mehreren AkteurInnen in einer Bewegung gleichzeitig mit gütekräftigen auch gegensätzliche Haltungen und Aktivitäten vorkommen, was die Wirkung in der Regel beeinträchtigt. Ich stelle die wesentlichen Wirkungsaspekte hier am Beispiel der Philippinen 1986 (*Rosenkranzrevolution*) ohne Berücksichtigung beeinträchtigender Sachlagen, d.h. idealtypisch dar.

Anfang der 1980er Jahre nahmen sowohl der wirtschaftliche Niedergang großer Teile des philippinischen Volkes als auch die Unterdrückung durch das Regime von Ferdinand Marcos' erschreckend zu. Seit Jahren wurde im Untergrund die mit Waffen und Geld durch chinesische und sowjetrussische Kommunisten im Kalten Krieg aufgerüstete New People's Army (NPA) aufgebaut. Die USA unterstützten Marcos, sie hatten ihren größten Militärstützpunkt in Asien bei Manila. Ein Bürgerkrieg lag in der Luft.

1984 folgte Hildegard Goss-Mayr und ihr Mann Jean Goss einem Hilferuf von Ordensleuten aus Manila. Ob das Gütekraft-Konzept hier anwendbar

war, erschien fraglich, weil zugleich die NPA die Diktatur mit Waffengewalt beenden wollte. Auf einer Rundreise stellte das Wiener Ehepaar jedoch fest: Im Volk gab es das hochgeschätzte Vorbild des Kämpfers gegen die Kolonialherrschaft José Rizal (1861 bis 1896) und in einer Diözese hatte der Bischof das non-violente Vorgehen bereits bekannt gemacht. Es gab also schon Wissen von der Kraft der *non-violence* und Vertrauen auf sie. *Gütekraft war bereits als eigene Möglichkeit entdeckt worden*: In eigenen Erfahrungen, in der eigenen Geschichte, überhaupt im Eigenen die Gütekraft zu entdecken ist der *erste Schritt*, der zum Vertrauen auf die Wirksamkeit gütekräftigen Handelns anregt und ermutigt. Darum schien es trotz der Aktivitäten der NPA möglich, die Diktatur auf gütekräftige Weise zu überwinden.

Gütekraftiges Handeln zum Abbau eines Missstands beginnt damit, sich mit einem Missstand und den davon Betroffenen innerlich zu verbinden, d.h. eigenes Betroffensein wahr- und wichtig zu nehmen: Nach der Entdeckung im Eigenen ist der *zweite Schritt* der Entschluss, bei sich selbst anzufangen. Wer gegen ein Killer-Regime arbeitet, muss – ob er es nun mit Tötungsmaschinen oder auf andere Weise versucht – bereit sein, im äußersten Fall sein Leben einzusetzen. In diesem Wissen entschieden sich unterschiedliche führende Oppositionelle nach einem gemeinsamen Fasten für den Weg der Gütekraft. Die Wiener Eheleute erläuterten das Konzept. Sie hielten Seminare für regimiekritische MultiplikatorInnen u.a. der Gewerkschaften, Kirchen, Bauern- und Studierendenverbände. Die neue Zeitschrift *Würde anbieten* verbreitete das Wissen. Tausende wurden in gütekräftiger Haltung und in Methoden gütekräftigen Handelns ausgebildet. Als Marcos im Februar 1986 ein falsches Wahlergebnis bekanntgab, gingen die Oppositionellen zum Boykott der Banken über, die Marcos nahestanden. Teile des Militärs distanzierten sich von Marcos und verschanzten sich in einem Camp. Marcos befahl einer Panzer-Einheit, das Meuterer-Camp zurückzuerobern, aber die Bevölkerung ging massenhaft auf die Straße und stellte sich, Brote und Blumen anbietend, singend und betend, den Panzern entgegen. Die Panzer hielten an. Nach einigen Stunden fuhren sie zurück. Die Herrschaft des Diktators war zerfallen. Nachdem ihm das abtrünnige Militär freies Geleit zugesagt hatte, floh er außer Landes (vgl. Arnold 2011d: 48-52).¹¹ Von den vielerlei angewandten Methoden sind hier besonders wichtig: Situationsanalyse mithilfe des Analyse-Dreiecks (vgl. Goss-Mayr 2002: 5):

- 1) Einschätzungen, Aktivitäten und Möglichkeiten bekannt machen,
- 2) frühzeitige Kontaktaufnahme mit bisherigen Unterstützern des Regimes wie Bischöfen, führenden Militärs und anderen wichtigen Gruppen, um sie für den Widerstand zu gewinnen,
- 3) organisatorische Vorbereitung von Aktionen wie Bankenboykott usw.

11 Kurzbericht auf www.guetekraft.net > Gütekraftberichte.

Zur Situationsanalyse (mithilfe des Dreiecks) gehört die Frage nach den Stützen des Missstands (hier: Polizei, Militär, USA, Banken usw.). Dabei ist ein nicht allgemein geläufiges Element unabdingbar: die Frage der Engagierten *womit stütze ich, stützen wir selbst den Missstand?*, also nach eigenen Anteilen am Missstand. Dazu gehörten hier Untätigkeit, Furcht vor Repressalien usw. Die Frage führte auch zu der Erkenntnis, dass sehr viele Unzufriedene selbst Konten bei Marcos stützenden Banken unterhielten. An dem beschriebenen Beispiel werden die *drei Wirkungsweisen* der Gütekraft erkennbar.

- 1) Die Erkenntnis eigener Anteile am Missstand führt zur Erkenntnis eigener Handlungsmöglichkeiten, um selbst mit dem Abbau des Missstands beginnen zu können. Charakteristisch für gütekräftiges Vorgehen ist *das eigene Handeln*, das über Forderungen an andere hinausgeht: Selbst die ersten Schritte tun.

Ob der Missstand dadurch behoben werden kann, hängt von seiner Größe ab. Wenn das noch nicht möglich ist, kann Gütekraft durch Erlangung von mehr Kompetenzen durch Persönlichkeitsbildung und Methodenlernen weiter entfaltet werden. Dazu gehört das Wissen und Vertrauen auf die Gütekraftpotenz in jedem Menschen.

- 2) Gütekräftiges Handeln *wirkt ansteckend*, damit zeigt es sich als Kraft. Weil die Neigung zu Wohlwollen und Gerechtigkeit in jedem Menschen angelegt ist – eine Grundlage für Empathie – beginnen andere innerlich mitzuschwingen, wenn sie Menschen wahrnehmen, die sich aus dieser Kraft heraus für mehr Wohlwollen oder Gerechtigkeit, für mehr Nachhaltigkeit oder Freiheit einsetzen. Mitfühlen kommt in Gang, eigenes Betroffensein wird möglicherweise wahr- und wichtig genommen, es regt zum Mitmachen an und je nach den Umständen dazu, ebenfalls aktiv zu werden (s.o.). Das gütekräftige Vorgehen wird zum Erreger einer *ansteckenden Gesundheit* zur Überwindung des Missstands.

Wer sich für mehr Freiheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit oder Nachhaltigkeit, für das Leben in Fülle für alle, tätig engagiert, darf von vornherein mit der (zumindest inneren) Zustimmung vieler anderer rechnen.

- 3) Lassen sich mächtige Schlüsselpersonen nicht anstecken, so entziehen immer mehr Menschen in deren Umgebung dem Missstand ihre Unterstützung (*Nichtzusammenarbeit*). Wirkungsvoll taten dies z.B. mehr als 30 Personen im Wahlamt von Manila, indem sie sich gemeinsam öffentlich weigerten, falsche Zahlen zu registrieren, und schließlich taten es, wie erwähnt, die Militärs bis zu den Panzerbesatzungen. Durch massenhafte Nichtzusammenarbeit als höchster Entfaltungsstufe der Gütekraft (vgl. Arnold 2011a: 116-128) wird auch die mächtigste Person entmachtet, weil jede Machtausübung

auf den Gehorsam der Befehlsempfänger angewiesen ist. Wenn die Nichtzusammenarbeit illegal, aber legitim und gewaltfrei ist, nennt man sie zivilen Ungehorsam.

Wie erwähnt, mangelte es auf den Philippinen an der Vorsorge für die Zeit nach Marcos Abgang. Allgemein wird im *Widerstand* das *konstruktive Programm* (vgl. Gandhi 1941) allzu leicht vernachlässigt.

Das Ziel des Abbaus eines Missstands und die Förderung des Friedens wird bei gütekräftigem Vorgehen dadurch angestrebt, dass die Engagierten selbst beginnen, es in die Tat umzusetzen: Sie bauen ihren eigenen Anteil am Missstand ab bzw. handeln selbst konstruktiv zu seiner Überwindung. Direkt oder durch fortschreitende Ansteckung anderer wird das Ziel verwirklicht. Neben dem Motto *Der Weg ist das Ziel* gilt daher für die gütekräftige Vorgehensweise auch *Das Ziel ist der Weg*.

6. Friedenspädagogik als Gütekraft – Empowerment – Verbundensein und beziehungscentrisches Selbstbild

Die zentrale Frage der Friedenspädagogik ist: Wie werden wir kompetent, gütekräftig zu handeln?

Beispiele zeigen: Auch spontan ist der Mensch zu gütekräftigem Handeln fähig.¹² Die Kompetenz dazu wächst mit der Liebe: „Es kommt darauf an, wie viel Raum wir der Liebe in uns geben und dass wir sie in uns wachsen lassen“ (Goss-Mayr 2004). Das Wachsenlassen der Liebe in uns, die Entwicklung, um die es geht, ist ein zunehmendes Bewusstwerden des *Verbundenseins* mit der Mitwelt, das als *Umorientierung vom egozentrischen Selbstbild zum beziehungscentrischen Selbstbild* beschrieben werden kann.

Die gütekräftige Kernfrage nach den *eigenen* Anteilen an dem jeweiligen Problem sowie die nach eigenen möglichen Beiträgen zur Lösung sind für viele ungewohnt. Wer sich diese Fragen stellt, kann das Schema *Wir die Guten – ihr die Bösen* als unpassend und irreführend erkennen. Grundlegendes Verbundensein mit der Mitwelt tritt an zwei wesentlichen Punkten zutage: in unserer Unvollkommenheit und in unserer Gütekraft-Potenz, Schaden bzw.

Leiden zu überwinden. Die Gemeinsamkeit der Gütekraft-Potenz zu entdecken scheint mir noch wichtiger als das Verbundensein im Unvollkommensein.

12 Z.B. „Neunjähriges Mädchen stoppte rassistische Gewalt in der U-Bahn“; www.guetekraft.net > Gütekraftberichte [Zugriff 17.5.2014].

Auf solches Verbundensein setzen viele methodisch ausgearbeitete Vorschläge für Friedenshandeln wie Gewaltfreie Kommunikation, Familienkonferenz, Themenzentrierte Interaktion, National Coalition Building Institute, Ho'oponopono, TRANSCEND, Alternatives to Violence Project, No blame approach, Conflict Transformation, Sustainable Reconciliation; Gleichrangige Kommunikation, Thérapie Sociale, Peace Brigades International, Nonviolent Peaceforce u.v.a. Letztere greift als international zusammengesetzte Gruppe gewaltfrei in Gewaltkonflikte ein: Menschen beider Seiten werden in ihren Grundbedürfnissen – auch dem nach Frieden und Sicherheit in respektierten Grenzen – ernstgenommen, ihnen wird zur Vermeidung schädigender Konfrontationen – oft erfolgreich – Schutz und Vermittlung angeboten. Wenn unser Bewusstsein der Verbundenheit wächst, ändert sich das Bild, das wir von uns selbst haben.

„Relationship-centered“ (beziehungsorientiert) ist der „focus“ der Konflikttransformation (Lederach 2003: 33): V.a. sei Beziehungsarbeit nötig, damit Konflikte zu Chancen für die Verbesserung der Verhältnisse werden können. Dies ist auch der Fokus des gütetkräftigen Vorgehens. Die Ur-Beziehung des menschlichen Verbundenseins wird im Bewusstsein der anderen Konfliktbeteiligten durch Ansprechen in ihrer Neigung zum Guten, im Gewissen salient, hervorspringend, sodass sich Wille und Handlungen ändern.

Die gütetkräftige Umorientierung macht uns fähiger dazu. Sie ist mit der Kopernikanischen Wende vor 500 Jahren vergleichbar. Nikolaus Kopernikus' Forschungsergebnisse schockierten die Welt: Nicht mehr um uns, um die Erde, dreht sich alles, sondern *wir bewegen uns neben anderen auf ähnlichen Bahnen in verschiedenen, wechselnden Abständen und Beziehungen*. Für soziale Zusammenhänge gilt dasselbe und ebenso: Durch dieses Wissen werden wir realistischer. Wie die Planeten durch Anziehungskräfte beeinflussen wir uns gegenseitig. Mit diesem Wissen zeigen sich wie damals im All neue Möglichkeiten.

Im *egozentrischen Selbstbild* meinen wir, alles drehe sich um uns, um mich, um die eigene Gruppe, *unsere Nation, unsere Lebensweise*, den eigenen Verein, um jede Einheit, die als die eigene angesehen wird – und wir handeln entsprechend.

Umorientierung zum *beziehungszentrischen Selbstbild* besteht aus drei Hauptelementen:

- 1) Wir werden im Eigenen bestätigt (Fundierung),
- 2) wir nehmen uns zunehmend in unseren Beziehungen zur Mitwelt wahr: Die anderen – auch die außerhalb der eigenen Gruppe! – sind für uns, für unser Selbstverständnis, für unser Selbstsein wesentlich (Relationierung),
- 3) wir nehmen schließlich unseren eigenen Standpunkt nicht als den absolut, sondern als relativ richtigen wahr: Auch eine Person, die mir widerspricht, kann recht haben (Relativierung).

Mit dem beziehungszentrischen Selbstbild (vgl. Arnold 2011a: 164-193) können wir uns besser in der Gesellschaft orientieren und mit uns selbst und unseren Mitmenschen passender umgehen.

Das Gütekraft-Konzept wurde von Gandhi und anderen aus der – in der Praxis emotional schwierigeren – Perspektive der Konfliktbeteiligten entwickelt. Bei guter Mediation verkörpert die Person des Mediators oder der Mediatorin die Neigung zu Wohlwollen und Gerechtigkeit, sie verkörpert sozusagen die Gütekraft im Friedensprozess.

Der Abbau der Ich-Befangenheit durch Stärkung des beziehungszentrischen Selbstbildes (das meist bereits in der Familie geformt wird) kann bei jedem Menschen und jeder Gruppe mit der Entdeckung der eigenen Neigung zu Wohlwollen und Gerechtigkeit beginnen. Dies kann etwa durch Erinnern an Erfahrungen hiermit geschehen und fortgesetzt werden durch Lesen von Gütekraft-Berichten (z.B. auf guetekraft.net), durch Studium von Vorbildern (vgl. z.B. in Arnold 2011b-d), durch tätiges wohlwollend-gerechtes Engagement im sozialen Bereich oder in Konflikten, wobei empfohlen wird, mit kleinen Schritten anzufangen, z.B. in einem Kreis die eigene, von der Mehrheitsmeinung abweichende Meinung so einzubringen, dass sie wohlwollend gehört wird. Solcher Abbau der Ich-Befangenheit führt in Konflikten zur Entängstigung, Entfeindung und Ermutigung zum Handeln (vgl. Antoch 1999: 58f.), nämlich zu wohlwollend-gerechtem Handeln gerade auch als Konfliktpartei. Dieses Handeln kann die anderen Beteiligten anstecken.

Gütekraft-Empowerment stärkt die Fähigkeiten, das Gütekraftkonzept anzuwenden. Dazu gehören methodische Grundsätze (vgl. z.B. Arnold 2013) und auf bestimmte Konfliktbereiche bezogene Ausbildungen (s.o. in diesem Kapitel). Praktische Anleitungen zur Vermittlung und pädagogische Materialien finden sich auf www.martin-arnold.eu. Der wichtigste Teil des gütekräftigen Empowerment ist jedoch die persönlichkeitsbildende Umorientierung vom egozentrischen zum beziehungszentrischen Selbstbild, die die Fähigkeiten und die Bereitschaft stärkt, wohlwollend-gerecht zu kommunizieren.

Literatur

- Antoch, Robert (1994): *Beziehung und seelische Gesundheit*. Frankfurt: Fischer.
- Antoch, Robert (1999): Gütekraft: Kraft der Liebe. In: *Gewaltfreie Aktion*, 31 Jg., H. 121, S. 58-64.
- Arnold, Martin (2011a): Gütekraft. Ein Wirkungsmodell aktiver Gewaltfreiheit nach Hildegard Goss-Mayr, Mohandas K. Gandhi und Bart de Ligt. Baden-Baden: Nomos.
- Arnold, Martin (2011b): Gütekraft – Bart de Ligt's humanistische Geestelijke Weerbaarheid. Overath: Bücken & Sulzer.
- Arnold, Martin (2011c): Gütekraft – Gandhis Satyagraha. Overath: Bücken & Sulzer.
- Arnold, Martin (2011d): Gütekraft – Hildegard Goss-Mayr's christliche Gewaltfreiheit. Overath: Bücken & Sulzer.
- Arnold, Martin (2013): Erfolg durch Gütekraft. <http://www.martin-arnold.eu/wp-content/uploads/2013/12/2013-1111Erfolg-durch-G%C3%BCtekraft.pdf> [Zugriff 20.08.2014].
- Arnold, Martin/Egel-Völp, Reinhard (2011): Gandhi neu gelesen: Von der Norm zur Kraft. http://guetekraft.net/ffone/ffLibrary/downloads/dlfiles/ar2011-0527vrev_gandhi%20neu%20entdecken.pdf [Zugriff 30.07.2014].
- Birkenbach, Hanne-Margret (2014): Friedenslogik und friedenslogische Politik. <http://wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?dossierID=079#b> [Zugriff 17.05.2014].
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2008): Why Civil Resistance Works. The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. In: *International Security*, 33. Jg., H. 33-1, S. 7-44: http://belfercenter.ksg.harvard.edu/files/IS3301pp007-044_Stephan_Chenoweth.pdf [Zugriff: 25.06.2014].
- Duden (2014): Fridu. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/fridu> [Zugriff 17.05.2014].
- Galtung, Johan (1971): Theorien des Friedens. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): *Kritische Friedensforschung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 235-246.
- Gandhi, Mohandas K. (1941): *Constructive Programme – its meaning and place*. Ahmedabad: Navajivan. Gandhi, Mahatma (1999): *Electronic Book of The Collected Works of Mahatma Gandhi*. CD-ROM.
- Gandhi, Mahatma (2014): *Gewaltfreiheit. Auszüge aus Reden und Schriften* (hrsg. v. Gita Dharampal-Frick). Stuttgart: Reclam.
- Goss-Mayr, Hildegard (2002): Elemente der Gütekraft. An Hand von Beispielen erklärt. http://guetekraft.net/ffone/ffLibrary/downloads/dlfiles/gk_goss-mayr_elemente-von-guetekraft.pdf [Zugriff: 30.07.2014].
- Goss-Mayr, Hildegard (2004): Interview mit dem Autor in Wien am 3.8.2004 (unveröff.).
- Hertle, Wolfgang (2008): Global denken, lokal handeln. <http://www.lebenshaus-alb.de/magazin/004795.html> [Zugriff: 03.06.2014].
- King, Martin L. (2010): *Strength to love*. Minneapolis: Fortress Press.
- Konfliktbearbeitung (2014): No Blame Approach. http://www.konfliktbearbeitung.net/wiki/index.php5?title=No_Blame_Approach [Zugriff 26.05.14].
- Lederach, John Paul (2003): *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- Lévesque, Julie (2014): „War is Peace, it Makes Us Rich and Safe’... or So Says the Mainstream Media”. <http://www.globalresearch.ca/war-is-peace-it-makes-us-rich-and-safe-or-so-says-the-mainstream-media/5379762>. [Zugriff: 30.6.2014].

- Rosenberg, Marshall B. (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann (8. Aufl.).
- Schock, Kurt (2003): Nonviolent Action and its Misconceptions: Insights for Social Scientists. In: Political Science and Politics, XXXVI Jg., H. 4, S. 705-712.
- Schwab, Hans (1994): NON-VIOLENCE. Studie zur Semantik einer lexikalischen Einheit des Französischen. Freiburg: Diss..
- Schweitzer, Albert (1928): Aus meiner Kindheit und Jugendzeit. München: C.H.Beck.
- Spiegel, Egon (2008): Ohne Gewalt leben. Spiritualität und Praxis gewaltfreier Weltgestaltung. In: Nagler, Michael/Spiegel, Egon (Hrsg.): Politik ohne Gewalt. Prinzipien, Praxis und Perspektiven der Gewaltfreiheit. Berlin: Lit, S. 55-136.

Gerechtigkeit als Aggressionsprävention: Menschliche Aggression aus Sicht der Hirnforschung

Joachim Bauer

Der Mensch scheint zu fast allem fähig zu sein: zur Aufopferung für Andere, zu friedlicher Zusammenarbeit und großartigen technischen und kulturellen Leistungen, doch ebenso zu Lug und Trug, zu grausamster Gewalt und kriegerischer Zerstörung. Wenige Spezies auf dieser Erde zeigen in ihrem Verhalten einen derartigen Facettenreichtum wie der moderne Mensch. Die ungeheure Wandlungsfähigkeit seiner eigenen Spezies – vom Wohltäter zur Bestie und zurück – gibt dem Menschen seit Jahrtausenden zu denken.

Die Beschäftigung mit der Frage, was der Mensch seiner wahren Natur nach eigentlich sei, war über viele Jahrhunderte hinweg ausschließlich der Philosophie, der Theologie und der Dichtung vorbehalten. Erst vor rund 150 Jahren traten mit der modernen Biologie, Medizin, dann auch der Psychologie und Soziologie weitere Disziplinen hinzu, die nun ebenfalls begannen, darüber, was der Mensch sei, Deutungshoheit zu beanspruchen. Besonders spannend sind die Beiträge, die neuerdings aus dem Bereich der modernen Neurobiologie kommen.

Welches Bild des Menschen die moderne Hirnforschung entwirft, hat mich in den letzten Jahren intensiv beschäftigt. Meine Perspektive ist die eines Mediziners, der nicht nur als Arzt tätig ist, sondern über viele Jahre hinweg auch molekular- und neurobiologisch geforscht hat. Zunächst versuchte ich, den Einfluss zu verdeutlichen, den Lebensstile auf unsere Gene haben (vgl. Bauer 2002). Anschließend ging es mir darum, die neurobiologischen Grundlagen aufzuzeigen, die den Menschen zu einem mitfühlenden und sozialen Wesen machen (vgl. Bauer 2006a; b).

Allerdings ist der Mensch, wie wir täglich erkennen, nicht nur ein empathisches und kooperatives Wesen. Da auch zu der dunklen Seite des Menschen aus dem Bereich der Neuroforschung inzwischen solide Erkenntnisse vorliegen, interessiert mich das Thema menschliche Aggression (vgl. Bauer 2011).

1. Was treibt den Menschen: Die Entdeckung der Motivationssysteme

Seit Biologen und Mediziner begannen, sich mit der Frage zu beschäftigen, was ein Lebewesen seiner Natur nach sei, spielte der Begriff des *Triebes* eine zentrale Rolle. Ein *Trieb* – im englischen *Instinct* – ist eine nicht durch Dres-

sur oder Erziehung erworbene, sondern natürlich vorgegebene, spontan auftretende Verhaltenstendenz. Der geniale Charles Darwin erkannte, dass „die meisten oder alle fühlenden Wesen sich dergestalt entwickelt haben, dass sie sich regelhaft durch angenehme Empfindungen leiten lassen“ (Darwin 1887/1993: 93f.). Zu einem *Trieb* oder *Instinkt* kann eine Verhaltenstendenz daher nur dann werden, wenn sie im biologischen Akteur – ich benütze nochmals die Worte Darwins – *angenehme Empfindungen* auslöst.

Was sind beim Menschen Verhaltenstendenzen, die – nach Art eines Triebes – spontan auftreten und die – nach Darwin – *angenehme Empfindungen* zur Folge haben? Ist es Sympathie oder Liebe, oder Aggression, oder beides? Ein wichtiger Schritt zu einer möglichst ideologiefreien Antwort auf diese Frage war, dass die moderne Hirnforschung jene neuronalen Systeme entdeckte, die im Menschen *angenehme Empfindungen* auszulösen in der Lage sind. Angenehme Empfindungen stellen sich im Menschen dann – und nur dann – ein, wenn die sogenannten Motivationssysteme ihre Glücksbotsstoffe freisetzen. Mit den heute zur Verfügung stehenden Untersuchungsverfahren ist es möglich, direkt zu beobachten, welche Verhaltensweisen des Menschen zu einer Ausschüttung von Glücksbotsstoffen führen und welche nicht.

Die Klärung, welche menschlichen Verhaltensweisen aus Sicht der Motivationssysteme *lohnend* sind, ist ein substantieller Beitrag der Neurobiologie zu der Frage, was der Mensch seiner Natur nach ist: Einem anderen Menschen, ohne von diesem provoziert worden zu sein, Schaden oder Schmerz zuzufügen oder ihn gar zu töten, ist aus Sicht der Motivationssysteme des Menschen nicht *lohnend*. Dies gilt jedenfalls für psychisch durchschnittlich gesunde Menschen. Eine Ausnahme bilden sogenannte Psychopathen, bei denen sich neurobiologische Veränderungen nachweisen lassen, wie an anderer Stelle ausführlich dargestellt wird und was hier nicht weiter thematisiert wird (vgl. Bauer 2011: 91ff.).

Nicht provozierte, spontane Aggression ist bei psychisch durchschnittlich gesunden Menschen keine Grundmotivation, kein Trieb und kein Instinkt. Damit war die Theorie eines menschlichen *Aggressionstriebes* widerlegt aus der Taufe gehoben (vgl. Freud 1920/1975; 1932/1972), die später zugespitzt wurde (vgl. Lorenz 1963/1995). Freud war der Ansicht, der Mensch unterliege einem „Trieb zum Hassen und Vernichten“ (Bauer 2011: 15), es gebe eine „Lust an der Aggression und Destruktion“ (ebd.: 16). Mit der Widerlegung des bereits in früheren Jahren von psychologischer Seite vielfach in Frage gestellten Konzepts vom *Aggressionstrieb* ist allerdings wenig gewonnen. Denn Theorien haben auch dann, wenn sie sich als falsch erweisen, einen gewaltigen Einfluss auf die Realität, meist im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, ein als *Thomas-Theorem* bekannt gewordenes Phänomen.

Gemeint ist, dass auch die Konsequenzen einer von Menschen als real definierten Situation als real eingeschätzt werden (vgl. Thomas/Thomas 1928).

Die Erkenntnis der modernen Neurobiologie, dass sich ein menschlicher *Aggressionstrieb* nicht nachweisen lässt, gibt Charles Darwin Recht. Selbstverständlich erkannte Darwin, wie sollte es anders sein, das Faktum der menschlichen Aggression. Einen *Aggressionstrieb* sucht man bei ihm jedoch vergeblich. Für Darwin war die menschliche Aggression kein Trieb, sondern ein *reaktives* Verhaltensprogramm. Als die stärksten *Triebe* des Menschen bezeichnete er dessen *soziale Instinkte*.

So lesen wir bei Darwin: „dass die höchste Befriedigung [für den Menschen] sich einstellt, wenn man ganz bestimmten Impulsen folgt, nämlich den sozialen Instinkten. [...] die Liebe derer [zu] gewinnen, mit denen er zusammenlebt [...], ist [für den Menschen] ohne Zweifel die größte Freude auf dieser Erde“ (Darwin 1887/1993: 103).

Tatsächlich bestätigt die moderne Hirnforschung die Feststellungen Darwins: *Lohnend* aus der Sicht der menschlichen Motivationssysteme ist es, das Vertrauen und die Anerkennung anderer Menschen zu erhalten. Zu einer Ausschüttung der Glücksbotenstoffe kommt es nicht nur dann, wenn wir von anderen fair behandelt werden, sondern auch dann, wenn wir uns selbst fair verhalten oder anderen helfen, denen es schlechter geht als uns selbst. Diese für manche vielleicht überraschenden Beobachtungen ließen in der US-amerikanischen Hirnforschung den Begriff des *social brain* bzw. des *egalitarian brain* entstehen, was ausdrücken soll: Menschen haben ein von Natur aus auf soziale Gemeinschaft und auf Gleichwertigkeit ausgerichtetes Gehirn.

Der Aggressionstrieb mag tot sein, doch die zwischenmenschliche Aggression lebt munter weiter. Was lehrt uns die moderne Neurobiologie über die Entstehung aggressiver Impulse? Zu den frühesten Erkenntnissen einer wissenschaftlich begründeten Aggressionsforschung gehörte die Beobachtung, dass die willkürliche Zufügung von Schmerzen ein 100%ig zuverlässiger Auslöser von Aggression ist. Der evolutionäre Sinn der Aggression ist offenbar, dass Lebewesen Schmerz abwehren und ihre körperliche Unversehrtheit bewahren können. Wer die Schmerzgrenze eines Lebewesens tangiert, wird Aggression ernten. Doch wie sollen wir uns erklären, dass Aggression bei Weitem nicht nur dann auftritt, wenn Menschen körperlich angegriffen werden?

2. Warum soziale Ausgrenzung die Schmerzgrenze tangiert und Aggression befördert

Ein wichtiger Schritt zum Verständnis menschlicher Aggression war die vor wenigen Jahren gemachte Beobachtung, dass die Schmerzzentren des menschlichen Gehirns nicht nur dann reagieren, wenn *körperlicher* Schmerz zugefügt wird, sondern auch dann, wenn Menschen *sozial* ausgegrenzt oder gedemütigt werden. Dass körperlicher Schmerz und soziale Ausgrenzung vom Gehirn als etwas sehr Ähnliches wahrgenommen werden, ergibt evolutionsmäßig Sinn. Der Mensch war immer ein sozial lebendes Wesen. Wer in grauen Vorzeiten sozial ausgegrenzt wurde, war so gut wie tot. Dass unser Gehirn soziale Ausgrenzung wie körperlichen Schmerz erlebt, erklärt, warum nicht nur körperliche Schmerzen Aggression nach sich ziehen, sondern auch soziale Ausgrenzung und Demütigung.

Mit der Beobachtung, dass soziale Ausgrenzung Aggression nach sich zieht, erweist sich die Aggression als ein Verhaltensprogramm im Dienste des sozialen Zusammenlebens: Wo die soziale Integration gefährdet ist oder gefährdet erscheint, entsteht – sozusagen als soziales Regulativ – Aggression. Ihre Rolle als Regulativ kann die Aggression in der Regel jedoch nur dann erfüllen, wenn sie sprachlich kommuniziert wird. Direkte körperliche Aggression ergibt, wenn überhaupt, nur dort Sinn, wo jemand körperlich angegriffen wird und sich per Notwehr seiner Haut erwehren muss. Aggression, die nicht sprachlich kommuniziert wird, ist in Gefahr, selbst zum Ausgangspunkt neuer Aggression zu werden, mit der Folge, dass sich Aggressionskreisläufe entwickeln.

Ein Grund, warum menschliche Aggression ihre Rolle als soziales Regulativ sehr häufig *nicht* erfüllen kann, ist das Phänomen der sogenannten „Verschiebung“ (Bauer 2011: 49). Vielerlei Gründe können dazu führen, dass jemand seinen Ärger nicht an denjenigen adressiert, dem die Wut eigentlich gelten sollte. Häufig halten wir Unmut zurück, v.a. wenn wir einem Stärkeren oder Mächtigeren gegenüberstehen. Die in einer solchen Situation zurückgehaltene Aggression löst sich jedoch nicht in Luft auf. Sie wird in einem Aggressionsgedächtnis gespeichert und hat die Tendenz, sich zu einem anderen Zeitpunkt und gegenüber einem anderen Menschen zu entladen. Für alle, die eine solchermaßen verschobene Aggression jetzt ersatzweise trifft, ist sie vollständig unverständlich.

Bei einem Großteil der Gewalt, die wir derzeit im öffentlichen Raum beobachten, handelt es sich um verschobene Aggression. Kinder und Jugendliche ohne familiäre Bindungen befinden sich im Zustand permanenter sozialer Ausgrenzung. Da soziale Ausgrenzung die Schmerzgrenze tangiert, bildet sich in Kindern und Jugendlichen, die ohne tragende Bindungen aufwachsen, ein Nährboden für Aggressionsbereitschaft. Diese kann von den Betroffenen

in der Regel jedoch nicht an die wirklich Schuldigen adressiert werden, sondern sucht sich andere Wege. Diese Verschiebung der Aggression erklärt, warum – z.B. in Schulen, in U-Bahnstationen oder in anderen öffentlichen Räumen – völlig Unbeteiligte zum Opfer scheinbar unerklärlicher Aggression werden können. Selbstverständlich müssen Gewalttaten dieser Art, ungeachtet der Tatsache, dass sie Gründe haben, bestraft werden. Erklärung bedeutet nicht Entschuldigung.

3. Erziehung: Kein contra-biologisches, sondern ein evolutionär entstandenes, biologisch begründetes Phänomen

Der biologische Aggressionsapparat des Menschen besteht aus zwei Komponenten. Auf der einen Seite erzeugt aus neurobiologischer Perspektive eine Art *Dampfkessel-Komponente* (vgl. Bauer 2011) den in uns aufsteigenden Zorn wenn wir körperlichen oder seelischen Schmerz erleben. Auf der anderen Seite gehört zum Aggressionsapparat des Menschen auch ein *moralisches Kontroll-Zentrum* (vgl. ebd.). Dieses besteht aus Nervenzell-Netzwerken, die ihren Sitz im Stirnhirn haben. Fachleute bezeichnen dieses *moralische Kontroll-Zentrum* als *Präfrontalen Cortex*. Aufgabe der Nervenzell-Netzwerke des *moralischen Kontroll-Zentrums* ist es, Informationen darüber zu speichern, wie sich Taten, die ich selbst ausübe, für andere Menschen anfühlen.

Wenn ein psychisch durchschnittlich gesunder (d.h. nicht psychopathisch veranlagter) Mensch geärgert wird, werden beide Komponenten des biologischen Aggressionsapparates aktiv. Die *Dampfkessel-Komponente* erzeugt die in uns aufsteigende Wut. Gleichzeitig informiert uns das *moralische Kontroll-Zentrum* unseres Stirnhirns darüber, wie sich das, was wir nun in unserem Ärger zu tun beabsichtigen, für die andere Seite anfühlen würde. Damit bewahrt uns das *moralische Kontroll-Zentrum* – wohlgemerkt: zu unserem eigenen Nutzen – davor, überschießend zu reagieren. Doch woher weiß das *moralische Kontroll-Zentrum*, wie sich Dinge, die wir selber tun, aus der Sicht anderer Menschen darstellen?

Bei Geburt eines Menschen sind die Nervenzell-Netzwerke des *moralischen Kontrollzentrums* noch ohne jede Information. Seine Informationen erhält es durch einen jahrelangen Prozess, den wir *Erziehung* nennen. Damit die Nervenzell-Netzwerke des *moralischen Kontrollzentrums* reifen können, muss jedes Kind ab dem etwa dritten Lebensjahr lernen, welche sozialen Regeln gelten. Es muss lernen, seine Impulse zu mäßigen, sinnvollen Verzicht zu ertragen, mit anderen zu teilen und zu warten, wenn das soziale Zusammenleben dies erforderlich macht. *Erziehung* ist kein gegen die Natur des

Kindes gerichtetes, also kein sozusagen contra-biologisches Programm. Im Gegenteil. Das *moralische Kontroll-Zentrum* unseres Gehirns ist ein evolutionär entstandener Teil unserer Biologie und gehört zu unserer menschlichen Natur.

Kinder, die nicht früh zur Einhaltung sozialer Regeln angehalten werden, erleiden eine Reifungsstörung ihres im Präfrontalen Cortex gelegenen *moralischen Kontroll-Zentrums*. Sie können sich später sozial oft nur schwer einfügen. Kleinste Frustrationen sind für solche Kinder später oft unerträglich und führen zu Zornesausbrüchen oder Gewalt. Damit Kinder, wenn sie herangewachsen sind, nicht von Aggression überflutet werden, bedarf es also zweierlei: Zum einen braucht jedes Kind vom ersten Lebenstag an Liebe, Zuwendung, Einfühlung und Verständnis. Gleichzeitig sollte jedes Kind, vom etwa dritten Lebensjahr an, die Regeln erlernen, die Gemeinschaft und gelingendes Zusammenleben möglich machen. Eine jüngst in einem renommierten US-amerikanischen Journal (*Proceedings of the National Academy of Sciences*) publizierte wissenschaftliche Studie zeigt, dass Kinder, die im dritten bis vierten Lebensjahr nicht begonnen haben, soziale Regeln zu beachten und angemessene Frustrationen zu ertragen, als Erwachsene in allen Lebensbereichen – sei es Partnerschaft, Arbeitsplatzsituation oder Straffälligkeit – die schlechteren Karten haben.

4. Wie gewalttätig waren unsere evolutionären Vorfahren?

Abschließend möchte ich noch andeuten, warum wir mit Beginn des zivilisatorischen Zeitalters, also seit etwa 12.000 Jahren eine massive Zunahme menschlicher Aggression zu beobachten haben. Die kürzlich aufgestellte These, die jüngere Geschichte der Menschheit zeige eine quasi lineare Zurückentwicklung zwischenmenschlicher Gewalt (vgl. Pinker 2011), wird von mir nicht geteilt. Entgegen mancher Theorie früherer Jahre deutet wenig darauf hin, dass unsere evolutionären Vorfahren in den Jahrtausenden vor der neolithischen Revolution Schrecken verbreitende Ungetüme waren. Die mit den Begriffen *man the hunter* und *demonic males* verbundenen Vorstellungen über die angeblich aggressive und blutrünstige Natur unserer evolutionären Vorfahren haben sich, neueren Untersuchungen zufolge, als wenig haltbar erwiesen.

Unsere evolutionären Vorfahren, die sogenannten Australopitheken, Zwischenwesen zwischen Affe und Mensch, waren mit ihren etwa 1,30 Meter Körpergröße und ihrer – im Vergleich zu vielen Raubtieren – eher langsamen Fortbewegungsweise kaum in der Lage, in ihrem Umfeld Angst und Schrecken zu verbreiten. Verschiedene Körpermerkmale des Australopithecus, insbesondere die Zähne, weisen darauf hin, dass er sich überwiegend

vegetarisch ernährte. Er lebte nicht nur von Früchten, Blättern, Blüten, Nüssen und Samen, sondern ernährte sich auch von Zwiebeln und Knollen, die er aus der Erde herausholte. Nahrung tierischer Herkunft, insbesondere Ameisen, kleine Tiere und Fischfang ergänzten das vegetarische Angebot.

Die Jagd im größeren Stil war – evolutionär betrachtet – eine relativ späte Errungenschaft des Menschen. Der Verzehr größerer Fleischrationen setzte nicht nur die Entwicklung entsprechender Jagdwerkzeuge, sondern v.a. auch die Beherrschung des Feuers voraus, da unsere Vorfahren – wie auch wir selbst – rohes Fleisch nur schlecht verdauen konnten. Da sich die gemeinschaftliche Jagd auf größere Wildtiere – evolutionär gesehen – also erst relativ spät entwickelt hat, spricht nichts dafür, dass der Mensch einen angeborenen Jagdinstinkt entwickelt hätte, dem wir – wie einige behauptet haben – eine angeblich tief in uns sitzende Mordlust zu verdanken hätten. Nicht die Verbreitung von Angst und Schrecken war das evolutionäre Erfolgsrezept des Menschen, sondern sozialer Zusammenhalt, Kooperation und Intelligenz.

5. Die neolithische Revolution: Der Eintritt des Menschen in den zivilisatorischen Prozess

Der Einstieg in die zivilisatorische Epoche, der vor circa 12.000 Jahren im Nahen Osten und oberen Zweistromland stattfand, dürfte eine der fundamentalsten Veränderungen gewesen sein, welche die menschliche Spezies durchlebt hat. Es scheinen globale Klimaveränderungen am Ende der letzten Eiszeit gewesen zu sein, auf die Menschen reagieren mussten, die vor 12.000 Jahren im sogenannten *fruchtbaren Halbmond* wohnten, einem Landstrich zwischen Jordantal und oberem Zweistromland. Ressourcenmangel, bedingt durch einen drastischen Rückgang der Vegetation und durch Überjagung des Wildbestandes, scheint den Menschen damals gezwungen zu haben, sesshaft zu werden, sich der mühsamen Arbeit des Ackerbaus zu unterziehen und Viehwirtschaft zu betreiben. Die Paradieslegende, die nicht nur in der Bibel, sondern in den Mythen des Nahen Ostens mehrfach anzutreffen ist, zeigt dass die *neolithische Revolution* von den damals Betroffenen wie eine Vertreibung und überaus schwerwiegende Umstellung empfunden wurde.

Die neolithische Revolution bedeutete nicht nur die Erfindung des Eigentums und der Erwerbsarbeit, sondern den grundlegenden Einzug des ökonomischen Prinzips in das menschliche Zusammenleben. Der Mensch wurde, nachdem er zu einer Arbeitskraft und damit Teil eines ökonomischen Kalküls geworden war, nun selbst zur Ware, was logischerweise zur Folge hatte, dass Menschen begannen, Macht über andere Menschen auszuüben. Die neolithische Revolution hatte einen fundamentalen Wandel der Art und Weise zur Folge, wie Menschen zusammenlebten. Das Eigentumsprinzip ersetzte das

Gemeinschaftseigentum. Erwerbsarbeit ersetzte das in Gruppen ausgeübte gemeinschaftliche Sammeln und Jagen. Anstatt, wie bisher, ein natürliches Daseinsrecht zu genießen, wurde der Mensch nach seiner ökonomischen Leistung bemessen. Dass das Leben, welches sich v.a. in der Gemeinschaft einer vertrauten Gruppe abgespielt hatte, so nicht fortgesetzt werden konnte, brachte eine erhebliche soziale Desintegration mit sich. Diese Veränderungen mussten ein ungeheures, bisher nicht bekanntes Aggressionspotential erzeugen.

6. Die Antwort auf die entfesselte Aggressionsdynamik: Zur Entstehung von Moralsystemen

Die mit dem Eintritt in den zivilisatorischen Prozess angestoßene Aggressionsdynamik scheint, worauf u.a. auch der Brudermord in der Paradieslegende hinweist, für unsere seinerzeitigen Vorfahren eine schockierende Erfahrung und Herausforderung gewesen zu sein. Insofern stellt die Entstehung von Moralsystemen, von Religionen bis hin zu säkularen Rechtssystemen, eine Reaktion unserer Spezies auf diese Herausforderung dar. Moralsysteme hatten (und haben), wie bereits Emile Durckheim, der Gründervater der modernen Soziologie erkannte, die Funktion, unter den neuen Bedingungen (zumindest einen Rest von) Bindung und Gemeinschaft zu bewahren und den zentrifugalen Kräften des ökonomischen Prinzips entgegenzuwirken. Unter Einbeziehung von Befunden aus dem neuen Forschungsfeld der empirischen *Neuroethik* wird allerdings deutlich, mit welchen Doppelbödigkeiten wir es im Bereich des Moralischen zu tun haben – z.B. hinsichtlich des Phänomens des *Moral Licensing* (vgl. Bauer 2011).

Der Eintritt in den zivilisatorischen Prozess, der mit der neolithischen Revolution vor 12.000 seinen Anfang nahm, ist unumkehrbar. Eine Rückkehr in eine Welt, wie sie davor bestand, ist weder möglich noch wünschenswert, auch wenn dieser Traum immer wieder einmal geträumt wird. Die Chancen, die sich dem Menschen durch die Zivilisation geboten haben und bieten, sind faszinierend. Doch spürte bereits der neolithische Mensch und spüren wir bis heute, welche gewaltige *Entfremdung* das zivilisatorische Leben für unsere Spezies bedeutete und bedeutet. Nicht nur „das Unbehagen in der Kultur“ (Freud 1930/1994), v.a. die hohen Raten körperlicher und psychischer Erkrankungen zeigen: Für ein Leben im Dauerstress, in Existenzangst, in permanenter Konkurrenz, in sozialer Isolation und mit einem hohen Level an zwischenmenschlicher Aggression sind wir evolutionär nicht gemacht.

7. Eine zweite Welle der neolithischen Revolution? – Gerechtigkeit als Gewaltprävention

Meine zentrale These ist, dass wir derzeit sozusagen eine zweite Welle der neolithischen Revolution erleben (vgl. Bauer 2011): Die Ressourcen unserer Erde sind global begrenzt. Gleichzeitig nimmt die Weltbevölkerung weiter zu. Angesichts dieser Situation ist zweierlei zu erwarten: Auf der einen Seite wird sich das ökonomische Prinzip und der mit ihm einher gehende Leistungsdruck weiter verschärfen. Auf der anderen Seite wird sich die Frage, wie wir die vorhandenen Ressourcen verteilen, national und global zuspitzen. Menschengruppen, die von der Teilhabe an den gesellschaftlichen Ressourcen wie Bildung, Arbeitsplätzen, materielle Teilhabe ausgeschlossen sind, erleben sich ausgegrenzt. Ausgrenzung tangiert die Schmerzgrenze und begünstigt Gewalt. Daraus folgt, dass nationale und globale Gerechtigkeit die beste Gewaltprävention darstellt.

Literatur

- Bauer, Joachim (2006a): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München: Piper.
- Bauer, Joachim (2006a): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne.
- Bauer, Joachim (2006b): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Bauer, Joachim (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Heyne.
- Darwin, Charles (1887/1993): Mein Leben. Frankfurt: Insel.
- Freud, Sigmund (1920/1975): Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, Sigmund: Studienausgabe Bd. III: Psychologie des Unbewussten. Frankfurt: Fischer, S. 213-272.
- Freud Sigmund (1932/1972): Brief an Albert Einstein. In: Warum Krieg? Ein Briefwechsel. Zürich: Diogenes.
- Freud, Sigmund (1930/1994): Das Unbehagen an der Kultur. Frankfurt: Fischer.
- Lorenz, Konrad (1963/1995): Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Augsburg: Weltbild.
- Pinker, Steven (2011): Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit. Frankfurt: Fischer.
- Thomas, William I./Thomas, Dorothy S. (1928): The Child in America: Behavior Problems and Programs. New York: A.A. Knopf.

Ich kooperiere, also bin ich ... Mensch! – Evolutions- und Bindungswissen für die Friedenspädagogik

Alexander Trost

1. Hinführung

Auf der Homepage der renommierten Berghof-Stiftung (ehemaliges Institut für Friedenpädagogik Tübingen) findet sich eine große Anzahl beeindruckender Publikationen zur Friedenserziehung in den verschiedenen Schulaltern; neuerdings auch zum Vorschulbereich: „Im Vorschulbereich werden die Grundlagen für die weitere Entwicklung von Kindern gelegt. Dabei können prosoziale Fähigkeiten altersgemäß angebahnt und gefördert, dissoziale frühzeitig wahrgenommen und mit anderen Verhaltensangeboten konfrontiert werden. Gewaltprävention ist keine Verhinderungspädagogik, sondern ist als Förderung und Ermöglichung einer positiven Entwicklung zu begreifen, die die körperlichen und psychischen Grundbedürfnisse von Kindern aufgreift“ (Gugel 2014, aus dem Klappentext). Dies ist wichtig und absolut richtig; gleichwohl ist es bisher schwierig, fundierte entsprechende Fachbeiträge zu finden, die sich den Auswirkungen *frühester* Lebenserfahrungen auf die Fähigkeit widmen, friedensförderlich zu leben. Offensichtlich beschäftigt sich Friedenserziehung explizit mit Menschen, die bereits eine verbale Sprache erworben haben. Hierfür liegen wegweisende Veröffentlichungen, einschließlich hilfreicher Materialien vor.

Wie aber wirken die evolutionär, biologisch angelegten und in frühester Kindheit erworbenen menschlichen Kompetenzen in Hinblick auf eine friedlichere Zukunft? Diesen Themen geht der vorliegende Aufsatz nach.

Zunächst werden Grundzüge der Kooperationsfähigkeit aus evolutionsbiologischer Perspektive skizziert, über die alle Menschen von Geburt an verfügen (Kapitel 2). Im Anschluss wird die Bedeutung förderlicher und stabiler früher Eltern-Kind-Beziehungen im Licht der Forschungsergebnisse von Neurobiologie und Bindungstheorie nachgezeichnet (Kapitel 3). Diese beiden theoretischen Blickwinkel münden abschließend in konkrete Denkanstöße für eine Friedenspädagogik, die weit vor der Lebensphase Schulkindheit und vor ersten formalen Erziehungs- und Bildungsprozessen beginnen sollte (Kapitel 4).

2. Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft als Alleinstellungsmerkmal des Menschen

Wenn ein Mensch einen anderen als *menschlich* bezeichnet, was meint er damit? Es ist ganz sicher ein Kompliment, denn in aller Regel geht es dabei nicht um die menschlichen Fehler oder Schwächen (*es menscht allenthalben*), sondern um eine besondere Kompetenz im Umgang mit Anderen, z.B. Vorgesetzte, die ihre Mitarbeiter nicht ausschließlich nach eng definierten sachlichen Vorgaben behandeln, sondern auch auf deren persönliche Situation bezogen, verständnisvoll und fehlerfreundlich. Die Ausdrücke *Fünfe gerade sein lassen* oder *cum grano salis* bezeichnen eine solche Haltung. Diese unterstreicht im Arbeitsprozess die Achtung von Struktur und Regeln und beachtet den Menschen mit seinen Bedürfnissen und Sorgen, seinen speziellen Kompetenzen und Schwächen. Es geht um Optionen abseits binärer *Entweder-Oder*-Schemata auf unbefestigten Wegen. Die Zufriedenheit und Effektivität in solchen (Arbeits-)Verhältnissen ist meist auf beiden Seiten höher als bei rigider Auslegung der Vorgaben, aus distanzierter Haltung oder, andersherum, bei einem durch impulsive und hochaffektive Interaktionsprozesse gekennzeichneten Handlungsstil. Solches *menschliche* d. h. offensichtlich menschenangemessene Verhalten ist gleichzeitig Voraussetzung wie auch Ergebnis von *Kooperationsprozessen*. Wie nun kommt es dazu, wodurch wird es verhindert?

Antworten aus verhaltensbiologischer Sicht geben dazu die jahrelangen Vergleichsforschungen bei Primaten und Menschenkindern, insbesondere des Entwicklungspsychologen und Primatenforschers Michael Tomasello vom Max-Planck-Institut Leipzig. Warum Kooperation bei manchen Menschen gelingt, und bei anderen nicht, erklären uns die moderne Neurobiologie der menschlichen Entwicklung und die Erkenntnisse der Bindungstheorie. Ganz offensichtlich spielen neben der evolutionären Komponente hierbei frühe Sozialisationsprozesse eine wesentliche Rolle.

Tomasello zeigt in seiner kleinen Monographie *Warum wir kooperieren* (vgl. Tomasello 2010) anhand vieler plastischer Beispiele die Essenz seiner Forschungen zu der Frage dar, was das genuin Menschliche sei.

Neben den einzigartigen quantitativen Lernprozessen, die jeder Mensch leisten muss, um inmitten seiner kulturellen Gruppe in sehr unterschiedlich unwirtlicher Umgebung zu überleben, werden zwei qualitative Besonderheiten der menschlichen Kultur herausgestellt, die sie einmalig auf diesem Planeten machen. Die eine wird die „kumulative kulturelle Evolution“ genannt; also eine nicht-biologisch-evolutionäre Weiterentwicklung sozialer Kommunikationsstrukturen und Techniken, die die rasanten Entwicklungssprünge der Menschheit erklärt. Er nennt dies einen „kulturellen Wagenhebereffekt“: „[J]ede Version einer Vorgehensweise [bleibt] so lange im Repertoire einer

Gruppe erhalten [...], bis jemand etwas Neues und Besseres erfindet“ (Tomasello 2010: 10). Auf diese Weise kamen wir in vergleichsweise wenigen Generationen vom Faustkeil zu Windows 10. Voraussetzung dafür ist ein situationsungebundener Wissensspeicher, an dem jeweils angedockt werden kann. Dieser Prozess setzt ebenso wie die zweite qualitative Besonderheit der Menschen, nämlich die Schaffung komplexer sozialer Situationen etwas voraus, das es ebenfalls so nur beim Menschen gibt: *Kooperation*. Tomasello untersuchte zwei essentielle Komponenten von Kooperation: erstens *Altruismus*, also die Bereitschaft, anderen zu helfen, ohne davon einen primären Nutzen zu haben (z.B. Nicht-Verwandten etwas beizubringen oder zu teilen), und zweitens *Kollaboration*, also die Zusammenarbeit mehrerer Individuen zum gemeinsamen Nutzen. So sind alle komplexen Technologien und soziokulturellen Institutionen nicht Erzeugnisse allein tätiger, sondern gemeinsam handelnder Individuen.

2.1 *Altruismus*

Schon 1,5-jährige Kinder helfen einem Erwachsenen, wenn diesem ein Missgeschick passiert, situationsangemessen, und ohne eine Belohnung zu erwarten, also offensichtlich intrinsisch motiviert. Dies gilt auch für Gleichaltrige, und ist auch bei Schimpansenkindern in bestimmten Situationen zu beobachten. Sich-Gegenseitig-Helfen durch Information gibt es allerdings nur bei Menschen, auch schon vor dem Spracherwerb, insbesondere durch Zeigegeesten. Menschenaffen können Intentionen von anderen Affen und Menschen erfassen und kommunizieren gestisch, um aufzufordern. Aber nur Menschen kommunizieren zum Zweck des Informierens und des Teilens, weil nur sie Intentionen aufeinander abstimmen.

Schimpanzen verstehen den Zeigehinweis nicht, der auf die richtige Kiste verweist, unter der das Futter versteckt ist. Nicht-menschliche Primaten können nicht aus ihrer egozentrischen Perspektive auf die Welt heraus, kennen daher keinen gemeinsamen Aufmerksamkeitsraum und somit auch keine Fairness gegenüber anderen. Die Bevorzugung einer gerechten Lösung bei der Aufteilung von z.B. Essen, kommt nur bei Menschenkindern vor. Ab dem Alter von etwa drei Jahren machen sich bei diesen Kooperationsformen Sozialisationseffekte und das Erfahren von Reziprozität bemerkbar: Kinder helfen dann denen häufiger, die sich vorher gegenüber anderen besonders hilfsbereit gezeigt haben. Sobald Kinder soziale Normen begriffen haben (*Beim Essen matscht man nicht!*) versuchen sie diese nicht nur zu befolgen, sondern sie auch bei anderen durchzusetzen. Ihnen ist offensichtlich schon sehr früh eine geteilte Intentionalität zu eigen, mittels derer sie zu einem Teil eines größeren *Wir* werden.

2.2 *Kollaboration*

Tomasello erachtet Mutualität, also das Kollaborieren von Menschen in Hinblick auf ein gemeinsames Ziel als noch entscheidenderes Element von Kooperation. Auch diese Fähigkeit erfordert Fähigkeiten und Motivationen für geteilte Intentionalität, also einen WIR-Modus des Denkens, Fühlens und Handelns, der von psychisch gesunden Kleinkindern spätestens im Kita-Alter erreicht wird. Ein gemeinsames Spiel wird um seiner selbst willen betrieben, auch ohne das instrumentelle Ziel einer Belohnung, wobei die Kinder i.d.R. selbst auf die Durchsetzung der ihnen bekannten Regeln achten. Voraussetzung dafür ist sowohl das Vertrauen in die prinzipielle Gutartigkeit der Situation, als auch eine gewisse (Frustrations-)Toleranz. Eine weitere Voraussetzung für Mutualität sieht Tomasello in der Entwicklung gesellschaftlicher Normen für Kooperation und Konformität sowie sozialer Institutionen. Zu Letzteren gehören sowohl Supermärkte als *Futterbeschaffungsstellen* – im Unterschied zur Futtersuche von Primatengruppen in der Natur – als auch Familien, Schulsysteme, Währungen, usw.

Tomasello folgert, dass die menschliche Kultur auf der Basis der Kooperationsfähigkeit durch den Zusammenschluss zu gemeinsamen Aktivitäten entstand, wobei noch unbekannt ist, wie und warum es an einem Punkt der Evolution dazu kam.

Soweit zu den evolutionären Aspekten von Kooperation. Wie aber entstehen nun deren Voraussetzungen in der Primärsozialisation des Menschen und wodurch wird diese menschliche Grundkompetenz gestört?

2.3 *Neurobiologische Aspekte*

Bereits in der Mitte der Schwangerschaft haben die meisten Neuronen nach der Neurogenese und der Migrationsphase ihre endgültige Position im Gehirn erreicht, die wichtigsten Hirnstrukturen sind entstanden. Nun beginnt die Vernetzung (*Verdrahtung*) der Neuronen zu funktionellen Einheiten, eine hochintensive Auf- und Umbauaktivität, die bis nach der Pubertät mit hoher Intensität geführt wird und bis ins hohe Alter anhält. Einige für die Bindungsentwicklung bedeutsame Aspekte sollen an dieser Stelle kurz erwähnt werden: 1. Wie für die menschliche Sprache oder das stereoskopische Sehen gilt auch für die Bindungsfähigkeit ein Entwicklungsfenster, das in diesem Fall die ersten 12 bis 18 Monate umfasst.

Wenn dann also nicht die Grundlage für eine sichere Bindung gelegt wird, kann dies nur schwer kompensiert oder korrigiert werden. *Was Hänchen nicht lernt...* Junge Gehirne lernen wesentlich schneller, durch häufiges Üben wird eine immer größere Genauigkeit und intuitive Nutzung der neuen neuronalen Netzwerke erlernt (z.B. beim Fahrradfahren, Üben eines Musikin-

strumentes, oder auch der empathischen Beachtung der Bedürfnisse Anderer). Nur die Netzwerke, die durch häufige Nutzung (Übung) stabilisiert und verfeinert werden, bleiben als Basis menschlicher Kompetenz bestehen. Ältere Menschen dagegen integrieren neues Wissen besser mit ihrer Lebenserfahrung und können es dadurch effektiver nutzen. Die Präfrontalregion der Großhirnrinde übernimmt zunehmend die ausgleichenden Steuerungsfunktionen, die Abhängigkeit von den affektiven Zwängen des limbischen Systems nimmt ab, *ganzheitliche* Entscheidungen bekommen eine größere Chance. Explizite Fähigkeiten des Neocortex, also des jüngsten Teils der Großhirnrinde, werden am stärksten durch interaktive Prozesse mit der Außenwelt – zunächst also mit den primären Bezugspersonen – modifiziert. Dies ist besonders in Hinblick auf die Aufgaben des Frontalhirns von Bedeutung: Aufmerksamkeit, Motivation, Entscheidungsfähigkeit, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit.

3. Frühkindliches Interaktions- und Bindungsverhalten

3.1 *Frühe Interaktion und Regulation*

Menschen sind zutiefst soziale Wesen, davon ging schon Aristoteles im 4. Jahrhundert vor Christus aus (vgl. Söder 2014: 49)¹. Gerald Hüther, ein bekannter Vermittler neurowissenschaftlichen Wissens drückt es so aus: „Liebe ist ein Naturgesetz (des Menschen) und das Gehirn ist ein Sozialorgan“ (1999). Die Komplexität der Großhirnrinde bei Primaten bemisst sich nach neueren Erkenntnissen nach der Größe der sozialen Gruppe.

Strukturierung und das Wachstum unseres Gehirns vollziehen sich von Anfang an auf der Basis sozialer Interaktionen. Jüngste Forschungen mit bildgebenden Verfahren haben gezeigt, dass soziale Interaktionen unser Belohnungssystem aktivieren (vgl. Pfeiffer et al. 2014: 130). Im Mutterleib ereignen sich diese Interaktionen vorwiegend über Stoffwechseleinflüsse, insbesondere auch Stresshormone, und teilen sich über relativ wenige Sinnesindrücke: Gehör, Gleichgewichts- und Tastsinn und motorische Antworten mit. Ab der Geburt aber prägt die zunächst dyadische, später triadische gelebte Interaktion mit den primären Bezugspersonen die Gehirnentwicklung und damit die Entwicklung der wesentlichen menschlichen Fähigkeiten.

Eine feinfühlig unterstützte Kind im ersten Lebensjahr bildet die Grundlage für eine sichere Bindung, und ist damit gleichzeitig bedeutend für die Kompetenz, sich selbst zu regulieren. Selbstregulation beginnt ver-

1 Aristoteles: Politik I 2 (1253a3-4): „anthrôpos physei politikon zôon“ („seiner Natur nach ist der Mensch ein soziales Lebewesen“); zit. n. Söder 2014.

mutlich bereits pränatal, sie kann als Vorläufer und gestaltende Komponente der Bindungsentwicklung gesehen werden. Die Förderung der Selbstregulierung gilt heute als *die* zentrale Aufgabe der kindlichen Entwicklung; Affekte regulieren zu lernen scheint eine wesentliche Leistung der ersten Lebensjahre zu sein. Dafür bedarf das Kind aber zunächst einer ko-regulierenden Bezugsperson, die mit dem Kind intensiv und adäquat kommuniziert. Dies ist zunächst ein nicht-kognitiver Prozess. Allan Schore, weltweit führender Neuropsychoanalytiker bezeichnet die Resonanz der rechten Hemisphären von Mutter und Kind in der regulatorischen Interaktion als den wesentlichen *promotor* für eine normale Entwicklung. Daniel Stern nennt diesen Prozess, der bereits im Laufe des ersten Lebensjahres zunehmend dialogisch wird, *Affektabstimmung* (affect attunement) (vgl. Stern 1998). Elterliche Feinfühligkeit, also die Fähigkeit, die kindlichen Signale wahrzunehmen, zu verstehen und prompt, wie auch angemessen zu beantworten, ist dabei die Grundlage gelingender Gegenseitigkeit, wie auch die Bereitschaft zum „Holding“, d.h. dem Kind einen altersangemessenen haltenden Rahmen zu geben. Die biologisch angelegten „Intuitiven Elterlichen Kompetenzen“ (Papoušek 1996: 137) umfassen ein Spektrum typischer Verhaltensmuster, wie z.B. dem je nach Alter des Babys unterschiedlichen Dialogabstand. Intuitiv beugen sich Erwachsene so nah zu dem Kind, dass der Abstand *stimmt*. Diese Stimmigkeit ist in Zentimetern errechenbar, nämlich ungefähr so weit, wie das Baby scharf sehen kann, und das entspricht meist der Länge seiner Ärmchen. Die Interaktion einer Mutter, die einen in diesem Sinne zu nahen oder zu weiten Abstand einnimmt, wird von einem Beobachter als *unstimmig* wahrgenommen. Andere Verhaltensmuster umfassen die Ammensprache, eine erhöhte Stimmlage, eine prototypische Melodik und Mimik sowie das gegenseitige Imitieren. Später kommen sogenannte interaktive Spielchen, die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf ein Drittes, z.B. ein Mobile, oder einen Ball hinzu. Zum Intuitiven dieser Kompetenzen gehört, dass die Bezugsperson unbewusst entwicklungsphasenspezifische Anpassungen und Erweiterungen der Verhaltensmuster vornimmt. Die intuitiven elterlichen Kompetenzen sind in der vorsprachlichen Kommunikation zwischen einem Säugling mit halbwegs guten selbstregulatorischen Fähigkeiten und seiner „hinreichend guten Mutter“ (Winnicott 1953: 93) in der Regel gut verfügbar. Unter einigermaßen entspannten und ressourcenreichen Bedingungen gelingender Mutterschaft (und Vaterschaft) kommt es in den Wochen nach der Geburt zur individuell abgestimmten Orchestrierung der dispositionellen Partitur (vgl. Papoušek 1994), d.h. Säugling und Mutter stimmen sich in hochkomplexen Rückkoppelungsprozessen individuell – und natürlich selektiv – aufeinander ab. Elterliche Bedeutungszuschreibungen beeinflussen die Auswahl, Nichtbeachtung und Modulation kindlicher Affekte (später machen die Kinder das auch umgekehrt mit ihren Eltern!).

„Das elterliche Kommunikationsverhalten kompensiert die anfängliche Unreife und unterstützt die postnatalen Regulations- und Anpassungsprozesse des Säuglings. Es erleichtert den Übergang zu Schlaf- oder zu guten Wachphasen, in denen der Säugling aufnahme- und interaktionsbereit ist, Blickkontakt einüben kann und lernt, seine Erfahrungen mit der Umwelt gut zu integrieren und ruhige Kommunikationsformen zu entwickeln.“ (Papoušek/Papoušek 1995; zit. n. Trost/Schwarzer 2013: 88).

Wenn sich die primäre Bezugsperson dem Kind zuwenden kann, hilft sie dem Kind durch feinfühliges „Containment“ (Bion 1963: 90) über ängstigende, schmerzliche oder frustrierende Erfahrungen hinweg: Sie nimmt die Äußerung des Kindes auf, verarbeitet sie und gibt sie dem Kind in Form leicht verständlicher Worte, emotionaler Unterstützung so zurück, dass das Kind sich in seiner Welt als glaubhaft geschützt erleben kann. Dadurch kann es im explorativen Kontakt mit der Umwelt bleiben, und es erlebt die primäre Beziehung – meist zur Mutter – als entscheidende Ressource für seine innere Balancierung. Dies gelingt nicht immer, aber gerade durch diese gelegentlichen *misfits* kann das Kind nach und nach die Unterscheidung zwischen sich und der Mutter lernen, ein wesentlicher Schritt zur Mentalisierungsfähigkeit.

Ab dem achten Lebensmonat schaffen Säugling und Mutter eine wirklich intersubjektive Affektabstimmung; das Kind kann die eigene Befindlichkeit als verschieden von den affektiven Zuständen bei seinen Bezugspersonen erkennen und sie zum Gegenstand eines wechselseitigen Austauschs machen. Damit wird die Grundlage für *shared* oder *joined attention*, dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsraum, gelegt, eine wichtige Vorstufe zur *joint intention*, der gemeinsamen Zielverfolgung als Grundlage jedweder Kooperation. Affektabstimmung durch die Eltern kann direkt durch den Einsatz analoger Gestik und stimmlicher Begleitung erfolgen, geschieht aber mittels Vitalitätsaffekten meist unbewusst und unbeachtet, eingebettet in den Verhaltensfluss. Hierüber entsteht die Basis für das kontinuierliche Teilen innerer Erfahrungen und ein Gefühl der Verbundenheit.

Während der Säugling diese Erfahrungen im prozeduralen Gedächtnis speichert und zur – präverbalen – Grundlage seines *Arbeitsmodells* der Bindungserfahrungen macht, bezieht die Mutter ihre eigenen Bindungserfahrungen unbewusst, aber wirksam strukturierend in den Kommunikationsprozess ein. Hier kann es v.a. bei traumatischem, unverarbeitetem Erlebenshintergrund der Mutter (z.B. nach erlebter Ablehnung in der eigenen Ursprungsfamilie, sexuellem Missbrauch etc.) zu störenden Reinszenierungen dysfunktionaler Beziehungsmuster kommen, die von beiden Interaktionspartnern als stressvoll erlebt werden.

Bei stärkeren Regulationsproblemen auf Seiten des Kindes, z.B. in Bezug auf die Nahrungsaufnahme, den Schlaf-Wach-Rhythmus, die Reizverarbeitung oder bei manifesten somatischen, neurologischen und seelischen Störungen misslingt die Kommunikation häufiger. Dies wird durch die pri-

märe Bezugsperson im Normalfall mittels *Reparaturepisoden* im Kontakt mit dem Kind kompensiert. Wenn die Mutter selbst durch Armut, psychosoziale Probleme, Gewalt, oder eigene, v.a. psychische Störung belastet ist, kommt es immer wieder zu Missverständnissen und Konflikten zwischen ihr und dem Säugling mit der Gefahr einer negativen Tönung der Beziehung, bis hin zur Misshandlung. Die Zahl der Reparaturepisoden sinkt drastisch und die Interaktionspartner zeigen mehr depressiv-resignatives oder ärgerlich-reizbares Verhalten mit den entsprechenden Auswirkungen auf das eigene Selbstbild und das Vertrauen, in Beziehungen etwas bewirken zu können. Bei massiv traumatisierten Müttern, solchen mit einer Suchterkrankung oder an einer postpartalen Depression leidenden Müttern finden wir oft problematische Interaktionen, die entweder passiv-apatthisch den Kindern zu wenig Stimulation und Resonanz bieten oder aber in der agitierten Variante ihren Säugling grenzüberschreitend überstimulieren, manchmal sogar im Wechsel, z.B. bei opiatabhängigen Müttern (vgl. Trost 2012). Beide Formen verhindern beim Kind *das* Maß an Sicherheit, das zur Ausbildung von Neugier und Interesse notwendig ist. Dies sind aber wesentliche Ressourcen, um sich auf sich ändernde Umwelten einzustellen und die eigene Entwicklung aktiv zu gestalten.

3.2 *Reaktionen des Gehirns auf Stress*

Die nutzungsabhängige Strukturierung der entwicklungsgeschichtlich jüngeren Anteile unseres Gehirns wird durch emotionale und soziale Bedingungen bestimmt. Dazu gehören die Erfahrungen des Kindes aus dem familiären und sozialen Umfeld, mit Anregungen und Anforderungen, mit Freude und mit Stress. Dabei werden limbische Zentren der Informationsverarbeitung (Hippocampus) und Emotionsregulierung (Amygdala) aktiviert. *Novelty Stress* entsteht bei jeder Wahrnehmung von Neuem, Unerwartetem und bei damit assoziierten Lerneranstrengungen. Bei einer optimalen Stimulierung dieser Zentren kommt es in der Folge zu einer Zunahme dendritischer Verästelungen, zu einer Verstärkung der Blutversorgung, letztlich zur Verdickung des entsprechenden Rindenareals. Dopamin als Neurotransmitter und Noradrenalin als Hormon spielen hierbei die Hauptrolle. Bei lange anhaltender Stressbelastung, die von dem Kind nicht mehr kompensiert werden kann, wird unter dem Einfluss des Stresshormons Cortisol ein gegenläufiger Prozess in Gang gesetzt: bereits gebahnte neuronale Verschaltungen werden destabilisiert und abgebaut; bis hin zum Zelltod vieler Millionen Neuronen im Hippocampus. Das bedeutet eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses bei neuen, komplexen Herausforderungen; mit der Folge, dass im Zweifelsfall eben nicht nach kompromisshaften Lösungen unter Berücksichtigung des

Gegenübers gesucht wird, sondern eine binäre Entweder-Oder-Lösung gewählt wird.

Binäre Lösungen bedeuten eine Regression auf eine vor-triadische Entwicklungsstufe, wie sie noch für Menschenaffen typisch ist. Die Fähigkeit zur triadischen Interaktion muss – wiewohl evolutionär angelegt – trainiert werden. Nach der ersten Phase der *shared attention* ab dem dritten Lebensquartal wird dies durch echte triadische Beziehungen, klassischerweise dem Vater-Mutter-Kind-Dreieck bewirkt. Diese, früher als ödipal bezeichnete Entwicklungsphase des vierten bis fünften Lebensjahres vollzieht sich heute wesentlich früher. Damit lernt das Kind geteilte Intentionalität und auch Mentalisieren in potenziierter Form. Zudem lernt es Regeln von Subsystemgrenzen (*Wir sind die Eltern und Du bist unser geliebtes Kind, wir geben die Richtung vor, und achten dabei auf Dich und Deine Bedürfnisse!*) zu tolerieren und zu akzeptieren, eine wichtige Voraussetzung für die Schaffung sozialer Institutionen.

Unter den Bedingungen chronischer oder auch akuter Traumatisierung kann es – als Schutz des Organismus vor der Überflutung mit Stresshormonen – zu einer *Notfallreaktion* des Gehirnes mit Abkoppelung der traumatischen Erfahrungen aus dem Bewusstsein kommen. Der Preis dafür liegt in einer zwar lebenserhaltenden, aber auch Wahrnehmung und Erleben verzerrenden Neuorganisation von Denken, Fühlen und Handeln. Diese individuellen Lösungen werden als Störung der Affektregulation, der Impulskontrolle, der Aufmerksamkeit, der Motivation wahrgenommen und im höheren Lebensalter als Persönlichkeitsstörungen diagnostiziert. Sie führen häufig zu Lern- und Kontaktstörungen mit niedrigem Selbstwertempfinden, also typischen kindlichen Verhaltensauffälligkeiten, oder aber auch zu psychosomatischen oder motorischen Störungen. Die präfrontalen, exekutiven Funktionen, also das unsere phylogenetisch älteren Hirnanteile supervidierende System ist schwächer ausgebildet und kann die archaischen (Flucht, Angriff, Totstellen) und limbischen Reflexe (nur Affekte zählen!) nicht situationsangemessen überwinden.

Rutter (2006) zeigte anhand seiner Studie zu adoptierten rumänischen Heimkindern, dass frühe und länger anhaltende Deprivation zu Entwicklungsstörungen im Ausmaß geistiger Behinderung mit erheblicher Verhaltensauffälligkeit führen, die auch durch Adoption in ressourcenreiche Familien nicht mehr kompensiert werden kann. Mittlerweile ist sogar nachgewiesen, dass emotional belastende Erfahrungen der Kindheit das Risiko für epidemiologisch bedeutsame somatische Störungen wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Krebs, Diabetes erheblich erhöhen (vgl. Egle et al. 2002; Felitti 2002).

3.3 Organisierte Bindungsmuster

Während seines ersten Lebensjahres entwickelt der Säugling, auf der Basis der geschilderten Interaktionserfahrungen, eine spezifische Bindung zu einer primären Bindungsfigur. Wenn mehrere Bindungspersonen verfügbar sind, *wählt* sich das Kind die feinfühligste. Eine sich im ersten Lebensjahr vollziehende Ausformung und spätere Stabilisierung sicherer Bindungsmuster hängt davon ab, ob das Kind im frühesten Lebensalter die wiederholte Erfahrung machen kann, dass es in der Lage ist, neue Anforderungen, die zu einer Störung seines emotionalen Gleichgewichtes führen, mit der Unterstützung einer primären Bezugsperson bewältigen zu können. Eine *sichere Basis*, die für die Ausbildung von Urvertrauen notwendig ist, entsteht auf der Grundlage von Resonanzprozessen zwischen Mutter/Vater und Kind. Das biologisch angelegte Bindungssystem ermöglicht das Überleben, wobei die Bindungsfigur die *sichere Basis* und später den *sicheren Hafen* für das Kind bedeutet. Das Bindungssystem wird bei Angst und Trennung aktiviert und durch die physische Nähe der Bindungsfigur beruhigt. Das Bindungssystem verhält sich reziprok zum Explorationssystem: Sobald das Bindungssystem beruhigt ist, kann sich das Kind (wieder) der Exploration zuwenden.

Auf eine neue Weise bestätigen diese Erkenntnisse die Freud'sche Annahme, dass die psychosoziale Entwicklung der ersten Lebensjahre lebenslange Spuren in der Psyche hinterlässt und entscheidend für die Art des Inder-Welt-Seins eines jeden Menschen ist. K.H. Brisch (vgl. 1999/2010) hat erstmalig anhand psychotherapeutischer Fallgeschichten aus allen Lebensaltern belegt, dass Bindung als lebenslanges Thema erhalten bleibt.

Die Bindungsforschung (Überblick: vgl. Grossmann/Grossmann 2014) lehrt uns, dass wir schon im späteren Säuglingsalter die Bindungserfahrungen der Frühkindheit in einem *inneren Arbeitsmodell* speichern, das sich im Laufe der Entwicklung zu einer relativ stabilen *Bindungsrepräsentation*, einer teils bewussten, teils unbewussten psychischen Repräsentanz, verfestigt. Eine auf solche Weise im ersten Lebensjahr erworbene sichere Bindungsrepräsentation (bei ca. 55 % der Bevölkerung nachweisbar) gilt als Schutz- oder Resilienzfaktor für die Entwicklung des Kindes und als Risikopuffer für spätere belastende Lebensereignisse (vgl. Spangler/Zimmermann 1995).

Eine *sichere* Bindungsrepräsentation ermöglicht einen sowohl affektiven wie auch kognitiven Zugang zu positiven und negativen (Kindheits-) Erfahrungen. Vergangene und gegenwärtige Lebens- und Beziehungssituationen werden kohärent, offen und frei geschildert. Auch die Erlebnisperspektive Anderer kann wahrgenommen und respektiert werden. Je nach Ausprägung der Bindungsunsicherheit fehlen bei den beiden unsicheren Bindungsrepräsentationen, insbesondere bei den hochunsicheren, diese Kriterien teilweise oder ganz.

Wir wissen heute, dass sicher gebundene Kinder in allen psychischen Kompetenzen besser gestellt sind als unsicher gebundene. Sie sind sozio-emotional kompetenter und weniger aggressiv, sie haben ein besseres Selbstbild und eine höhere Ich-Flexibilität. Sie können sich besser emotional und im Verhalten regulieren, sind kognitiv effektiver und planvoller. Es wird oft vergessen, dass Bindung nicht nur ein affektives Bezugssystem, sondern Dreh- und Angelpunkt für die neurobiologisch fundierte kognitiv-psychoziale Gesamtentwicklung der Person ist. Die Bindungsentwicklung gilt heute als Motor auch der kognitiven Entwicklung. Hier wird das bereits erwähnte Konzept *Mentalisierung* bedeutsam. Der von P. Fonagy und M. Target (vgl. 2008) geprägte Begriff bezeichnet das Vermögen zu wissen, dass ein anderer Mensch wie ich selbst Subjekt ist, und eigene Gedanken, Gefühle, Motivationen hat. Mein oder das Verhalten Anderer kann durch Zuschreibung mentaler Zustände interpretiert werden: Wenn ein anderer Mensch vor einer Spinne zurückweicht, weiß ich, dass er Angst davor hat, auch wenn das bei mir nicht der Fall ist. Auch er weiß, dass ich das weiß, und kann mich bitten, die Spinne für ihn zu entfernen. Dieser Vorgang erfordert Empathie und das Bewusstsein einer Trennung zwischen mir und dem Anderen, ebenso wie das Wissen, dass es sich bei Mentalisierungsvorgängen um Repräsentationen der Realität handelt, und nicht um diese selbst.

In sicheren Bindungen gelingt diese Entwicklungsaufgabe sehr viel besser als in unsicheren, d. h. unsichere Bindungen sind auch eine Bedrohung der Entwicklung personaler Eigenständigkeit und Empathieentwicklung. Diese wiederum ist Voraussetzung für Kooperationskompetenz, dem wohl entscheidenden Sozial- und Wirtschaftsfaktor für die Zukunft (vgl. Nefiodow 1996).

Kinder, deren primäre Bezugsperson sich im ersten Lebensjahr nicht feinfühlig verhielt, schalten ihr Bindungssystem zum Selbstschutz vor Überflutung mit Stresshormonen ab. Sie entwickeln meist eine unsicherheitsabwehrende Bindungsrepräsentation (ca. 20 bis 25 % der Bevölkerung) (vgl. z.B. Brisch 2010: 54). In ihren Äußerungen überwiegen die kognitiven Bewertungen von Beziehungserfahrungen, die nur vage erinnert werden, mit wenig Zugang zu Gefühlen. Negative Beziehungserfahrungen werden verleugnet, die Kindheit idealisiert, emotionale Unabhängigkeit wird betont, sowie ein Bedürfnis, allein zu sein. Unsicherheit vermeidende Kleinkinder erleben ihre Bindungspersonen oft als emotional zurückgezogen, zurückweisend bis feindselig, und fühlen sich unzureichend unterstützt. Sie ziehen sich dem entsprechend auch selbst eher zurück und reproduzieren so das Beziehungsmuster. Natürlich machen diese Personen weniger Erfahrungen mit anderen Menschen, und können deswegen auch die empathische Übernahme einer anderen Perspektive schwerer einüben.

Menschen, die noch in Bindungsthematiken verstrickt sind (ca. 15 bis 20% der Bevölkerung) (vgl. ebd.), überbetonen Gefühle in der Darstellung

ihrer Beziehungserfahrungen, v.a. in Form episodischer Erinnerungen mit viel Ärger oder unpräzisen Frustäußerungen, die nicht auf einer globaleren Ebene bewertet und integriert werden können. Der kognitive Aspekt der Schilderungen ist relativ unterrepräsentiert. Die daraus folgende emotionale *Achterbahn* macht es auch ihren Kleinkindern schwer, eine kohärente Erwartungshaltung aufzubauen. Sie orientieren sich intensiv an ihrer Mutter und reagieren intensiv Nähe suchend, dabei gleichzeitig aggressiv auf diese, sichern sich so die beständige und verlässliche Zuwendung. Sie sind auch später auf enge Beziehungen angewiesen, gestalten diese aber anstrengend und quälend, oft als Hass-Liebe.

Die drei genannten Bindungsstile werden als *organisiert* bezeichnet, d.h. das Individuum verfügt über eine Strategie, in Beziehungen zurecht zu kommen, und das eigene Leben selbständig zu gestalten, wenn auch, im Fall der unsicheren Bindungen, einseitiger, nicht so glücklich und effektiv. Eine *passende* Partner- und Berufswahl, Psychotherapie oder andere günstige Lebensumstände können Reifungsprozesse hin zu einer sekundären Bindungssicherheit ermöglichen.

3.4 *Desorganisiertes Bindungsverhalten*

Mit diesem Begriff wird der Gegensatz zu den organisierten Bindungsstilen als *Steckenbleiben* zwischen zwei Verhaltenstendenzen charakterisiert, bei dem auf der einen Seite die Zuwendung zur Mutter und das Nähe Suchen, und auf der anderen Seite die Abwendung steht. Die gleichzeitige Aktivierung beider Systeme führt zu einem Zusammenbruch des organisierten Bindungsverhaltens. Desorganisiertes Verhalten wird als Indikator für Stress und Angst angesehen, den das Kind nicht beenden kann weil die Bezugsperson gleichzeitig die Quelle von Furcht und der potentielle sichere Hafen ist (*no where to go*). Diese Kinder zeigen, später auch als Erwachsene, eine Vielzahl irritierender und widersprüchlicher Verhaltensweisen, z.B. Widersprüche zwischen Mimik und Körperbewegung, Stereotypien der Gesten, eingefrorene verlangsamt Mimik oder Bewegung oder direkte, oft subtile Zeichen von Anspannung, Furcht und Desorganisation. Zusammenhänge mit Misshandlung und anderen traumatischen Situationen in der Familie sind empirisch belegt. Stärkster Prädiktor für diese Muster ist eine Kindesmisshandlung als der zweitstärkste Prädiktor traumatisierter Elternteile mit ängstigendem oder dissoziativem Verhalten. Bei Kindern mit einer desorganisierten Bindung entstehen oft klinisch-psychiatrische Auffälligkeiten im Laufe der weiteren Entwicklung. An dieser Stelle muss auf die sehr häufige transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern hingewiesen werden: In komplexen Metaanalysen fand man Übereinstimmungen zwischen Müttern und Kindern von bis zu 85% (vgl. v. Ijzendoorn 1995). Desorganisiertes Bindungsverhalten

findet man in der *Normalbevölkerung* bei 15% (als Zusatzklassifikation zu den drei organisierten Bindungsstrategien). Schon Menschen mit niedrigem Sozialstatus haben ein erhöhtes Risiko (25 bis 35 %), bei Kindern drogenabhängiger Mütter, misshandelten Kindern und Heimkindern steigen diese Zahlen bis auf 75% und mehr (vgl. z.B. Fonagy/Target 1999: 331). Das bedeutet, wir müssen bei der Kern-Klientel Sozialer Arbeit mit einer großen Zahl desorganisiert gebundener Kinder und Erwachsener rechnen, die in wesentlichen psychischen Funktionen Störungen aufweisen. Vor – und/oder nachgeburtliche Traumatisierung von und durch Mutter – und Vater – bewirken in den meisten Fällen eine Selbstorganisation des kindlichen Gehirns, die auf primäres Überleben und nicht auf *gutes*, integrierendes Lernen ausgerichtet ist. In der Folge kommt es zu Mentalisierungsdefiziten, Störungen der Impulsivität und Affektregulation, geringer Ich-Flexibilität, einer Disposition zu eher binären als ambivalenten Lösungen und dem Risiko psychopathologischer Störungen. Solche Menschen, wenn sie intelligent und durchsetzungsstark sind, neigen nicht selten dazu, in machtvollen Positionen zu streben, von denen aus sie ihre (Um-)Welt kontrollieren können, anstelle, wie in der Frühkindheit erlebt, überwältigt, misshandelt, vernachlässigt, oder missbraucht zu werden. Sven Fuchs (vgl. 2012) beschreibt die traumatische Kindheit ausgewählter politischer Führer von Ludwig XIII über Napoleon, Hitler, Stalin, Clinton, Bush. Auch Putin gehört zu diesem Typus. Dies bedeutet natürlich kein lineares Ursache-Wirkungsverhältnis, Bindungstraumata sind aber relevanter Teil eines systemischen Bedingungsgefüges zwischen Krieg und Frieden.

4. Anregungen und Denkanstöße für die Friedenspädagogik

Was bedeuten nun die oben zusammengetragenen evolutions- und bindungstheoretischen Grundlagen für friedenspädagogisches Denken und Handeln? Wie kann Evolutions- und Bindungswissen für den friedenspädagogischen Diskurs fruchtbar gemacht werden?

- 1) Das Wissen um die tief im Menschen grundlegende Kooperationsbereitschaft sollte stärker im friedenspädagogischen Diskurs aufgegriffen und als wesentliche Perspektive integriert werden, denn dadurch können neue Möglichkeitsräume für die frühpädagogische Friedenspädagogik geschaffen werden.
- 2) Damit die evolutionär angelegte menschliche Bereitschaft zu friedlicher Kooperation in einem Kind auch entfaltet und verwirklicht werden kann, braucht es jedoch wesentliche Voraussetzungen. Diese lie-

- gen insofern in der Reichweite friedenspädagogischer Aktivitäten, als wir dadurch den Weg dafür bereiten können, dass Menschen kooperativer und damit stressärmer miteinander umgehen und leben lernen.
- 3) Entscheidend für die individuelle bio-psycho-soziale Disposition zur *Friedensfähigkeit* ist die Mutter-Kind-Beziehung in der Schwangerschaft und in den ersten beiden Lebensjahren.
 - 4) Eine ungestörte, responsive, und von den weiteren Bezugssystemen (Vater, Familie, soziale Gruppe, usw.) im Sinne von *Containment* unterstützte Schwangerschaft und Frühsozialisation ist nahezu ein Garant für eine gesunde Psyche des Kindes in Hinblick auf die genannten *menschlichen* Fähigkeiten. Dadurch wird der Boden für eine Wirksamkeit der – notwendigen – weiteren friedenspädagogischen Aktivitäten gelegt.
 - 5) Vordringliche Aufgabe heutiger Bildungs- Familien- und Sozialpolitik muss es daher sein, die erste Lebensphase der Menschen zu schützen, Bedingungen zu schaffen, unter denen Menschen ihre elterlichen Aufgaben möglichst stressarm wahrnehmen können, um ihnen und damit auch ihren Kindern weitreichende Kooperationsfähigkeit zu erschließen.
 - 6) Eine weitere wesentliche Frage wird sein, wie die durch das essentielle Bindungshormon Oxytocin (vgl. DeDreu et al. 2012) mit definierten In-Out-Gruppen-Grenzen geöffnet werden können, so dass es kooperatives Verhalten und damit Frieden zwischen unterschiedlichen sozialen, ethnischen und kulturellen Gruppierungen geben kann. Die Friedenspädagogik und verwandte Forschungsbereiche nähern sich dem auf vielfältige Weise (vgl. Project Center for Global Cooperation Research/Käte Hamburger Kolleg 2015).
 - 7) Aus der professionellen Perspektive des Autors erscheinen der Schutz der Schwangerschaft, eine geschützte und gelungene Primärsozialisation im Sinne responsiver Interaktion ab der Geburt und sicherer Bindung notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzungen dafür zu sein. Sicher gebundene Menschen ruhen mehr in sich, sind emotional stabiler, freier in Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit, und können daher auch eher das Wagnis einer gruppenüberschreitenden Kommunikation und Kooperation wagen. Um diesen Schatz zu heben braucht es entsprechende Begleitungs- und Bildungsangebote für werdende Eltern und junge Familien, insbesondere aber für Entscheider in Politik und Wirtschaft.

Insgesamt erfordert die Berücksichtigung von Evolutions- und Bindungswissen für den friedenspädagogischen Diskurs eine radikale Perspektiverweiterung friedenspädagogischer Bemühungen. Aus dieser Sicht ergibt sich in diesem Kontext die konkrete Forderung, Friedenspädagogik nicht nur als

Individualpädagogik für Kinder zu verstehen und vornehmlich in formalen Bildungskontexten ab der Elementarpädagogik zu verorten. Vielmehr geht es um eine umfassende kooperationsbezogene, bindungsorientierte friedenspädagogische Blickwinkelerweiterung. Durch diese werden auch die direkten ersten Bezugspersonen (meist die Eltern) mit einbezogen. Denn v.a. auf dieser Basis können wesentliche friedenspädagogische Kernkompetenzen in Bezug auf personelle und emotionale Stabilität, Bindungssicherheit, Kooperationsverhalten und Beziehungsgestaltung grundgelegt und entfaltet werden. Auf einem solchen Fundament können dann weitere formale friedenspädagogische Lernprozesse aufbauen und auch verstärkt kognitive Lernerfahrungen anschließen. Ohne dieses Fundament aber laufen zahlreiche friedenspädagogische Ansätze ins Leere, da sie nicht an frühkindliche und familiäre Vorerfahrungen anschlussfähig sind. In diesem Sinne benötigen wir ein Verständnis von Friedenspädagogik, das diese als pädagogisches Handlungsfeld von Geburt an ausweist welches sich nicht nur auf die Individuen, sondern auf die gesamten primären Bezugssysteme, meist die Familien hin ausrichtet.

Literatur

- Berghof Foundation Operations GmbH (2012): Gewaltprävention in der Vorschule. http://www.friedenspaedagogik.de/materialien/gewaltpraevention_in_der_vorschule [Zugriff: 19.11.2014].
- Bion, Wilfred Ruprecht (1963): Elements of psycho-analysis. London: William Heinemann Medical Books.
- Brisch, Karl-Heinz (2010): Bindungsstörungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DeDreu, Carsten (2012): Oxytocin modulates cooperation within and competition between groups: An integrative review and research agenda. *Hormones and Behavior*, 61. Jg., H. H. 3, S. 419-428.
- Tiber Egle, Ulrich/Hardt, Jochen/Nickel, Ralf/Kappis, Bernd/Hoffmann, Sven Olaf (2002): Früher Streß und Langzeitfolgen für die Gesundheit. Wissenschaftlicher Erkenntnisstand und Forschungsdesiderate. In: *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 48. Jg., H. 4, , S. 411-434.
- Felitti, Vincent (2002): Belastungen in der Kindheit und Gesundheit im Erwachsenenalter: Die Verwandlung von Gold in Blei. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie* 48. Jg., H. 4, S. 359-369.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (1999): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Köln: WiKu.
- Fuchs, Sven (2012): Als Kind geliebte Menschen fangen keine Kriege an: Plädoyer für einen offenen Blick auf die Kindheitsursprünge von Kriegen. In: *Arbeitspapiere zur Internationalen Politik und Außenpolitik* 4. Köln.
- Grossmann, Klaus/Grossmann, Karin (2014): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gugel, Günther (2014): Handbuch Gewaltprävention III: Für den Vorschulbereich und die Arbeit mit Kindern. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Berghof Foundation.
- Hüther, Gerald (1999): Die Liebe ist ein Naturgesetz, das Gehirn ein Sozialorgan. In: Publik-Forum, 28. Jg., H. 18, S. 19-20.
- Nefiodow, Leo (1996): Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Die langen Wellen der Konjunktur und ihre Basisinnovation. Bonn: Rhein-Sieg.
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort – Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Papoušek, Mechthild/Papoušek, Hanus (1995): Vorsprachliche Kommunikation: Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. In: Petzold, Hilariion (Hrsg.): Die Kraft liebevoller Blicke: Psychotherapie & Babyforschung – Bd. 2: Säuglingsbeobachtungen revolutionieren die Psychotherapie. Paderborn: Junfermann.
- Papoušek, Mechthild (1996): Kommunikations- und Beziehungsdiagnostik im Säuglingsalter. In: Kindheit und Entwicklung 5. Jg., H. 3, S. 136-139.
- Pfeiffer, Ulrich et al. (2014): Why we interact: On the functional role of the striatum in the subjective experience of social interaction. In: Neuroimage, Vol. 101, S. 124-137
- Project Center for Global Cooperation Research/Käte Hamburger Kolleg: Politische Kulturen der Weltgesellschaft: Chancen globaler Kooperation im 21. Jahrhundert. <http://www.gcr21.org/de/willkommen-im-centre-for-global-cooperation-research/> [Zugriff: 03.03.2015].
- Roth, Gerhard, Strüber, Nicole (2014): Wie das Gehirn die Seele macht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rutter, Michael (2006): Die psychischen Auswirkungen früher Heimerziehung. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor: Kinder ohne Bindung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schore, Allan (2009): Affektregulation und die Reorganisation des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Söder, Joachim (2014): Die anthropologische und ethische Dimension der Bindungsorientierung. In: Trost, Alexander (Hrsg): Bindungsorientierung in der sozialen Arbeit. Dortmund: borgmann.
- Spangler, G./Zimmermann, P. (1995): Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: Spangler, G./Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, Daniel (1998): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tenzer, Eva (2014): M. Tomasello im Interview. In: Psychologie heute, 40. Jg., H. 7, S. 34.
- Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: Suhrkamp.
- Trost, Alexander (Hrsg) (2014): Bindungsorientierung in der sozialen Arbeit. Dortmund: borgmann.
- Trost, Alexander (2013): Gemeinsam Stärken entwickeln. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 36. Jg., H. 6, S. 28-42.
- Trost, Alexander/Schwarzer, W. (Hrsg) (2013): Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie für psycho-soziale und pädagogische Berufe. Dortmund: borgmann (5. Aufl.).
- Trost, Alexander (2012): Drogenkranke Mütter und ihre Säuglinge – Interaktionsverhalten und Einstellungen – die Bedeutung früher Interaktionsprozesse für die kindliche Entwicklung. In: Brisch, Karl Heinz (Hrsg): Bindung und Sucht. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 110-138.

- v. Ijzendoorn, Marinus (1995): Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis of the predictive validity of the Adult attachment Interview. In: *Psychological Bulletin*, 117. Jg., H. 3, S. 387-403,
- Winnicott, Donald (1953): Transitional objects and transitional phenomena. *Phenomena. A Study of the First Not-Me Possession*. In: *International Journal of Psychoanalysis*, 34. Jg., H. 2, S. 89-97.

Chancen und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken

Norbert Frieters-Reermann

1. Einführung und Grundlagen

In zahlreichen gegenwärtig erfahrbaren komplexen Konflikt- und Gewaltdynamiken wird wieder einmal nachdrücklich erfahrbar, dass militärische Interventionen an ihre Grenzen stoßen und zivilgesellschaftliche Ansätze der Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Auer-Frege 2010; Heinemann-Grüder/Bauer 2013). In diesem Kontext erfährt auch die Friedenspädagogik eine neue Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Der Friedenspädagogik wird insbesondere bei der Vorbeugung, aber auch bei der Überwindung und Nachbereitung von gesellschaftlichen Gewaltkonflikten eine Schlüsselrolle zugeschrieben (vgl. u.a. Gruber/Wintersteiner/Duller 2009; Lenhart/Mitschke/Braun 2010; Jäger 2014).

Diese zunehmende Bedeutung führt jedoch auch zu einer verstärkten Wahrnehmung und Analyse konzeptioneller, wissenschaftlicher, kultureller und theoriebezogener Engführungen und Defizite beim gegenwärtigen friedenspädagogischen Denken und Handeln. Insbesondere die theoriebezogenen Schwachpunkte markieren eine Herausforderung, denn ein zentrales Manko bezieht sich auch auf die unzureichende theoretische Fundierung und Reflexion der friedenspädagogischen Praxis (vgl. u.a. Salomon/Cairns 2010; Wintersteiner 2010; Frieters-Reermann 2012). Während Anregungen aus der jüngeren Friedens- und Konfliktforschung seit einigen Jahren punktuell stärker berücksichtigt werden, um das Verständnis von *Friedens- und Konflikt-dynamiken* weiterzuentwickeln, finden aktuellere Befunde und Diskurse aus der Bildungs- und Lernforschung zur Analyse von *friedenspädagogischen Lernprozessen* kaum Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, Friedenspädagogik insgesamt aus einer kohärenten Theorieperspektive zu reflektieren und zu fundieren, die eine bereichernde Beobachtung sowohl von *Friedens- und Konflikt-dynamiken* als auch von *pädagogischen Lehr- und Lernprozessen* ermöglicht. Beides ist wichtig, um die Friedenspädagogik in Gänze neu zu betrachten und weiterzuentwickeln. Hier bietet das Theorieangebot einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik die notwendige Reichweite und Tiefe. Die zahlreichen Spielarten und Ansätze systemisch-konstruktivistischer Pädagogik beziehen sich auf gemeinsame Grundannahmen, erscheinen jedoch nicht als eine geschlossene Theorieanlage, sondern

als dynamischer Diskurs, der sich fortlaufend und variantenreich weiterentwickelt (vgl. z.B. Reich 2004; 2009; Voß 2005; Siebert 2005; Arnold 2005). Die Grundlagen und Wurzeln systemisch-konstruktivistischer pädagogischer und didaktischer Theorieangebote liegen im *Konstruktivismus*, in der *Systemtheorie* und der *systemischen Therapie* sowie der *Interaktionsforschung*. Aus diesen Theoriehintergründen können idealtypisch drei zentrale Beobachtungsperspektiven und damit verbundene Ebenen von Friedens- und Konfliktodynamiken sowie von Lehr- und Lernprozessen abgeleitet werden:

- 1) Auf einer *individuell-subjektiven Ebene* sind die konfliktbezogen lernenden und handelnden Akteure, Individuen oder individuelle Systeme. Aus dieser Perspektive werden die individuellen Konstruktions-, Lern- und Handlungsprozesse fokussiert. Diese Prozesse sind trotz ihrer kontinuierlichen Rückkoppelungen mit sozialen und interaktiven Systemen und Dynamiken individuelle Vorgänge. Diese werden von individuellen kognitiv-emotionalen Systemen vollzogen, die ihre spezifischen Konfliktwirklichkeiten fortlaufend konstruieren.
- 2) Friedens-, Konflikt- und Lernprozesse sind darüber hinaus auf einer *systemisch-sozialen Ebene* zu beschreiben. Aus dieser Perspektive werden v.a. die kollektiven Dynamiken und Emergenzen sozialer Konfliktsysteme beobachtet. Konfliktbezogene lernende und handelnde Akteure sind konsequenterweise soziale Systeme, Gruppen, Strukturen und Netzwerke.
- 3) Aus einer interaktionistischen Perspektive wird die *kommunikativ-beziehungsbezogene Ebene* beleuchtet. Dabei werden die zirkulären Eigenschaften konfliktbezogener Beziehungen und Interaktionsprozesse beobachtet und die transpersonal-interaktiven Dynamiken von Friedens-, Konflikt- und Lernprozessen beschrieben. Lernende und handelnde Akteure sind aus dieser Sicht zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationssysteme.

Diese drei Systemebenen beeinflussen sich in ihrem friedens- und konfliktbezogenen Lernen und Handeln gegenseitig und sind zirkulär miteinander verbunden. Auf der Basis dieser Grundannahmen ergeben die Analysen von Friedens- und Konfliktodynamiken sowie von Lernprozessen weiterführende Einsichten.

2. Hinterfragen und Begründen: Friedens-, Konflikt- und Lernprozesse aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

2.1 *Konfliktodynamiken anders sehen und verstehen*

Alle konfliktbezogenen Wirklichkeitskonstruktionen basieren auf konfliktbezogenem Erfahren, Beobachten, Fühlen, Handeln, Erleben und Kommunizieren der beteiligten Akteure (*individuell-subjektive Ebene*). Diese individuellen Konstruktionen sind keine objektiven Beobachterpositionen, sondern subjektive Beobachterperspektiven, die in intersubjektiven Beobachterdiskursen ausgetauscht und hinterfragt (*kommunikativ-beziehungsbezogene Ebene*) und in sozialen Kontexten und kollektiven Prozessen kultiviert und weiterentwickelt werden (*systemisch-sozialen Ebene*) (vgl. Frieters-Reermann 2009). Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive wird die objektive Vorstellung von Frieden durch ein viables Verständnis ersetzt. Das jeweilige Friedensverständnis kann für sich Gültigkeit beanspruchen, wenn es sich als anschlussfähig und passend an die kulturellen, kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse individueller, interaktiver und sozial konfliktbezogener Systeme erweist. Eine solche Sichtweise ermöglicht die Berücksichtigung differenzierter Beobachtungsperspektiven und damit auch die Entfaltung pluraler konfliktbezogener Deutungsmuster. Dadurch liegt in systemisch-konstruktivistischen Konfliktanalysen mit ihren spezifischen Blickwinkeln sowie Aufmerksamkeiten und Differenzierungen ein erhebliches Potential für ein vielschichtigeres und differenzierteres Verständnis von Friedens- und Konfliktodynamiken (vgl. Köppen et al. 2008). Konflikte haben aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive weder einen eindeutigen Anfang noch ein eindeutiges Ende. Stattdessen entwickeln sie sich oft über lange Zeiträume, nehmen in ihrer Bedeutung und Intensität der Austragung zu oder ab und transformieren sich kontinuierlich neu. Ihre Entwicklung verläuft in komplexen, zirkulären facettenreichen Dynamiken. Dabei können Konflikte permanent wachsen, sich erhärten, in gewaltvollen Handlungen eskalieren sowie aufweichen und sich neu konstituieren (vgl. Luhmann 1987: 532ff.).

Aus dieser Perspektive werden Konflikte und Kriege nicht anhand linearer Ursache-Wirkungsketten und monokausaler Erklärungsmodelle, sondern durch zirkuläre Dynamiken, Rückkopplungsprozesse und Wechselwirkungen beschrieben (vgl. Köppen et al. 2008). Eine solche Beobachtungsperspektive verzichtet auf den Kausalitätsbegriff und ersetzt ihn durch ein Verständnis von Ko-Evolution von Mustern (vgl. Schlippe/Schweitzer 2002: 91ff.). Dadurch wird hervorgehoben, dass an die Stelle der Suche letzter Konfliktursachen und Gewaltauslöser die Beschreibung konfliktbezogener Muster tritt, innerhalb derer keinem eine determinierende Stellung eingeräumt werden

kann. Alle diese Muster erzeugen unabhängig von ihrer Gewaltintensität Sinn und erfüllen ihre Funktion im Kontext der Selbstorganisation des Systems (vgl. ebd.: 179ff.). Dadurch wird ersichtlich, dass jedes Konfliktverhalten individueller und kollektiver Akteure Sinn erzeugt, da diese Akteure nicht Sinn frei handeln können. Von daher erfüllen auch gewaltvolle Handlungen eine Funktion und sind aus der Sicht der handelnden Akteure als viable, anschlussfähige, passende, sinnvolle Handlungen zu deuten.

Darüber hinaus zwingt eine systemisch-konstruktivistische Perspektive dazu, Konflikte auch verstärkt als kollektive, transpersonale und beziehungsbezogene Prozesse wahrzunehmen. Diese Prozesse sind durch komplexe systemische Dynamiken charakterisiert, bei denen das Handeln kollektiver sozialer Akteure und Beziehungssysteme nicht mehr auf das Handeln von Individuen zurückzuführen ist (vgl. Luhmann 1987: 56f.) Dadurch treten soziale und interaktive Systeme als handelnde Akteure in Erscheinung und zirkuläre Dynamiken zwischen individuellen und kollektiven Konfliktaktionen werden ersichtlich. Solche komplexen und kollektiven Prozesse sind vielen PraktikerInnen der Erziehungs- und Bildungsarbeit bezüglich des Umgangs mit schwierigen konfliktiven Gruppendynamiken vertraut.

2.2 *Lernprozesse neu begreifen*

Systemisch-konstruktivistisch begründete pädagogische Ansätze und didaktische Modelle brechen mit zahlreichen traditionellen Auffassungen vom Lernen, üben eine deutliche Kritik an normativen Erziehungs-, Aufklärungs- und Vermittlungskonzepten und postulieren vor diesem Hintergrund ein vollständig anderes Verständnis von Lernen (vgl. u.a. Reich 2004; 2009; Siebert 2005; Arnold 2007). Sehr anschaulich beschreiben Arnold und Schüßler den damit verbundenen Paradigmenwechsel, indem sie vor der illusionären Selbstvereinfachung zahlreicher Pädagogen warnen, welche Lernprozesse als kausale und lineare Unterweisung oder Informationsvermittlung verstehen und glauben, damit beim Lernenden Wissen, Werthaltungen oder Handlungskompetenzen erzeugen zu können. Im Gegensatz zu einer solchen erzeugungsdidaktischen Sicht auf Lernen wird mit dem Begriff Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Schüßler 2003) ein Verständnis von Lernen charakterisiert, das die Selektivität, Konstruktivität, Eigendynamik und begrenzte Planbarkeit sowie Steuerung von Lernprozessen verdeutlicht. In diesem Verständnis von Lernen werden behavioristische und informationstheoretische Sender-Empfänger- und Input-Outputmodelle hinterfragt und kritisiert. Lernende werden vielmehr als relativ geschlossene, selbstorganisierte kognitiv-emotionale Systeme verstanden, deren Lernen zwar durch äußere Reize und Informationen angeregt, aber nicht geplant und determiniert werden kann. Es werden die Selektions-, Konstruktions- und Selbstorganisa-

tionsleistungen lernender Systeme hervorgehoben, die nicht nur vorhandene Wissensbestände rekonstruieren, sondern auf einer kognitiven, einer emotionalen und einer aktionsbezogenen Ebene fortlaufend ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Fertigkeiten entwickeln, hinterfragen, verwerfen und weiterentwickeln (vgl. Siebert 2005). In diesem Sinne lässt sich Lernen nicht auf eine Rekonstruktion vorhandener und vorgefertigter Lernbestände reduzieren, sondern versteht sich als eine kontinuierliche aktive Konstruktions- und De-konstruktionsleistung der Lernenden, bei der diese vielfältige fachliche, soziale, methodische, kommunikative und metakognitive Kompetenzen entfalten (vgl. Reich 1996).

Darüber hinaus bieten systemisch-konstruktivistische Theorienansätze die Chance, verstärkt auch die interaktiven Beziehungsdynamiken und kollektiven Gruppenprozesse zu berücksichtigen und sich von einer Individualfixierung in pädagogischen Prozessen zu lösen (vgl. Frieters-Reermann 2009). Diese Sichtweise wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer noch sehr stark unterschätzt, da insbesondere in der westlich geprägten Pädagogik und Schulpädagogik Lernen v.a. als ein individueller Vorgang auf der Inhaltsebene begriffen wird. Dabei werden oftmals die Bedeutung und das Potential sozialer und kollektiver Lernvorgänge und die damit verbundenen Gruppenprozesse, Beziehungsdynamiken und Tiefenstrukturen noch zu wenig erkannt (vgl. Reich 2004; Frieters-Reermann 2009), obwohl das Wechselspiel von Inhalten und Beziehungen, die zirkulären Dynamiken zwischen Lehrenden und Lernenden und die damit verbundenen psychischen, imaginären und emotionalen Tiefenstrukturen für Lernprozesse grundlegend sind. Gerade friedensbezogener Kompetenzerwerb geht weit über individuelle kognitive und inhaltliche Aspekte hinaus und verweist auf die Notwendigkeit, friedenspädagogisches Lernen neu zu denken.

3. Konsequenzen für friedenspädagogische Lernprozesse

Auf der Basis der Beobachtung von Friedens-, Konflikt- und Lernprozessen ergeben sich für die Friedenspädagogik aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive konkrete Anregungspotentiale und Konsequenzen.

Eine solche Perspektive distanziert sich von normativen friedenspädagogischen Ansätzen, in denen die Ergebnisse des friedens- und konfliktbezogenen Lernens von vorneherein festgelegt werden. Somit wird das normativ und handlungstheoretisch begründete Paradigma durch ein interpretatives ersetzt (vgl. Siebert 2005; Frieters-Reermann 2009). Dieser Paradigmenwechsel scheint für eine zeitgemäße Friedensbildung unumgänglich zu sein. Denn normative friedenspädagogische Konzepte basieren oftmals auf schein-

bar absoluten und eindeutigen friedens- und konfliktbezogenen BeobachterInnenpositionen und verstehen den friedenspädagogischen Prozess primär als eine Vermittlung vorgefertigter Wissensbestände und Wertvorstellungen. Dadurch glauben sie, stellvertretend für die Lernenden, verbindliche und absolute Norm- und Handlungsentscheidungen treffen zu können. Deswegen sind normative friedenspädagogische Konzeptionen oftmals durch einseitige Konflikt-, Norm- und Moralvorstellungen gekennzeichnet, wodurch sie Gefahr laufen, eigenständige Lernprozesse, Urteilsbildungen und Kompetenzentwicklungen der Lernenden zu unterlaufen. Im Gegensatz dazu basiert eine systemisch-konstruktivistische Sicht auf der Grundannahme, dass konfliktbezogenes Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten funktioniert. Vielmehr wird friedens- und konfliktbezogenes Lernen als ein selbstorganisierter, selektiver Prozess der Lernenden beschrieben, bei dem die friedenspädagogischen Interventionen keinen direkten Zugriff auf das Bewusstsein, die Friedensvorstellungen und das Konfliktverständnis der Lernenden haben.

Zwar sind normative und wertbezogene Fragen hinsichtlich eines friedvollen und gewaltfreien Zusammenlebens auch zentrale Themen einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Friedenspädagogik. Diese werden jedoch nicht als letzte, eindeutige und absolute Wahrheitsansprüche formuliert, sondern sind kontinuierlich diskursiv in Lernprozessen zu erarbeiten, zu analysieren, zu hinterfragen, zu verhandeln und weiterzuentwickeln (vgl. Frieters-Reermann 2009: 123ff.). Mit einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Friedenspädagogik wird also gerade nicht eindeutig konfliktbezogenes Wissen erzeugt, sondern werden vielfältige Prozesse des Wissensaufbaus, der Bewusstseinsbildung und der Kompetenzentwicklung bei den lernenden Systemen ermöglicht.

Diese Sichtweise impliziert auch, friedens- und konfliktbezogenes Lernen als einen ergebnisoffenen, dynamischen, kontingenten Bildungsprozess zu beschreiben (vgl. ebd.: 158). Diese Kontingenz und Offenheit bezieht sich darauf, welche Konsequenzen und Ergebnisse Einzelne, Gruppen oder Beziehungen letztlich in Bezug auf ihre Deutungs-, Empfindungs- und Handlungsmuster aus diesem Prozess ziehen. Es geht auch darum, was sie lernen, was sie nicht lernen und wie sie mit ihrem neu Gelernten umgehen. Ergebnisoffenheit ist aber nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen, denn selbstverständlich intendiert auch eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik eine Reduzierung von Gewalt und eine Befähigung von Einzelnen, Gruppen und Beziehungen, Konflikte gewaltfrei und friedlich auszutragen. Insofern ist eine solche Friedenspädagogik, wie alle friedenspädagogischen Ansätze, auf ein friedvolleres Zusammenleben und somit auf Frieden hin ausgerichtet. Doch ist dies kein absoluter Frieden, sondern ein pluraler und differenzierter Frieden, der in Lernprozessen immer wieder interaktiv zu entwickeln ist.

Eine weitere zentrale Konsequenz bezieht sich auf die Berücksichtigung kollektiver und transpersonaler Konflikt- und Lerndynamiken (vgl. Frieters-Reermann 2009). Dadurch entfalten soziale Konflikt- und Lernsysteme eine spezifische Unabhängigkeit von individuellem Handeln und Lernen. Kollektive Identitäts- und Lernprozesse erzeugen friedenspädagogische Möglichkeitshorizonte, die noch zu wenig bedacht und reflektiert werden. Doch eine zu einseitig auf Schule, Unterricht und individuellen Kompetenzerwerb ausgerichtete Friedenspädagogik wird sich besonders schwer damit tun, kollektive und soziale Lernprozesse adäquat anzuerkennen und zu berücksichtigen. Von daher ist die Berücksichtigung kollektiver Lernprozesse auch eng an die verstärkte Orientierung der Friedenspädagogik an außerschulische, lebensweltliche, sozialräumliche und gruppenspezifische Lernprozesse gekoppelt.

Des Weiteren lenkt eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik den Blick auf eine verstärkte Interaktions- und Beziehungsorientierung (vgl. ebd.). In diesem Kontext geht es darum, die Bedeutung der Beziehungsebene, der transpersonalen Dynamiken und der emotionalen sowie psychosozialen Tiefenstrukturen in friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen zu berücksichtigen. In zwischenmenschlichen Konflikten, in Beziehungsstörungen, in gewaltvollen Interaktionssystemen sowie in interkulturellen Begegnungen und konfliktparteiübergreifenden interaktiven Transformationsprozessen liegen eigene Dynamiken, transpersonale Energien, unbewusste Kräfte und verborgene Muster, die für eine beziehungsorientierte Friedenspädagogik wertvolle Ansatzpunkte, Perspektiven und Handlungsoptionen eröffnen. Es wäre fatal, diese Dynamiken auszuklammern und Friedenspädagogik auf eine Sach- und Inhaltsebene zu reduzieren. Insbesondere beinhaltet eine Berücksichtigung konfliktbezogener Interaktions- und Beziehungsprozesse auch eine verstärkte Erprobung und Einübung interaktiver Konfliktbearbeitungsstrategien und verschiedener Lösungsmöglichkeiten, die weit über individuelle, kognitive und rationale Kategorien hinausgehen. Gerade weil sich Konfliktstrukturen oftmals erst durch überraschende, transpersonale und intuitive Handlungen durchbrechen und deeskalieren lassen, ist eine dementsprechende Berücksichtigung in friedenspädagogischen Lernprozessen so bedeutsam (vgl. ebd.).

Die bisherigen systemisch-konstruktivistisch begründeten Beobachtungen und Konsequenzen lassen sich in folgender Übersicht zusammenfassen. Diese Übersicht beinhaltet jeweils drei Grundorientierungen, Bereiche und Perspektiven, welche didaktische Mindestanforderungen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik skizzieren.

Tab. 1:

Orientierungen	Bereiche	Perspektiven
Individual-Orientierung	Kognitiver Bereich	Konstruktive Perspektive
<i>Frieden lernen durch individuell konstruierte Konflikt-Wirklichkeiten</i>	<i>Frieden lernen durch Erkennen von Konflikt-Wirklichkeiten</i>	<i>Frieden lernen durch Erfinden von Konflikt-Wirklichkeiten</i>
z.B. durch Akzeptanz, Perspektivumkehr, Ergebnisoffenheit,	z.B. Erinnern, Analysieren, Bewerten, Reflexion, Metakognition	z.B. durch Kreativität, Selbsttätigkeit, Selbstorganisation
Systemorientierung	Emotionaler Bereich	Rekonstruktive Perspektive
<i>Frieden lernen durch sozial konstruierte Konflikt-Wirklichkeiten</i>	<i>Frieden lernen durch Fühlen von Konflikt-Wirklichkeiten</i>	<i>Frieden lernen durch Entdecken von Konflikt-Wirklichkeiten</i>
z.B. durch Gruppendynamik, Sozialraumbezug, kollektive Lernprozesse	z.B. durch Gefühle, Imaginationen, Sinne, Körperlichkeit	z.B. durch Wiederholen, Aneignung, Reproduktion, Nachahmen
Interaktions-Orientierung	Aktionsbezogener Bereich	Dekonstruktive Perspektive
<i>Frieden lernen durch interaktiv konstruierte Konflikt-Wirklichkeiten</i>	<i>Frieden lernen durch Gestalten von Konflikt-Wirklichkeiten</i>	<i>Frieden lernen durch Enttarnen von Konflikt-Wirklichkeiten</i>
z.B. durch Empathie, Begegnung, Kommunikation, Beziehungen	z.B. durch Praktizieren, Handeln, Machen, Ausprobieren, Gestalten	z.B. durch Zweifeln, Hinterfragen, Kritisieren, Ausleuchten, Irritieren

(Eigene Darstellung)

4. Offene Fragen und Widersprüche

Die Widersprüche und Grenzen aller friedenspädagogischen Bemühungen konzentrieren sich in der Frage, wie angesichts der zahlreichen Erscheinungsformen persönlicher, struktureller und kultureller Gewalt und der sich dadurch manifestierenden organisierten Friedlosigkeit, Friedenspädagogik überhaupt denkbar und möglich ist. Diese Frage verweist

auf das Problem der Friedenspädagogik, dass sie immer in einem politischen, ökonomischen, militärischen und gesellschaftlichen Kontext operiert, bzw. mit gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B. Politik, Ökonomie, Militär) interagiert in denen kollektive und indirekte Formen der Gewalt und Friedlosigkeit zur Normalität oder zum System geworden sind. Daran anknüpfend bezieht sich ein zentraler Widerspruch einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik auf das Spannungsfeld zwischen der ihr grundgelegten Offenheit und der grundsätzlichen Normativität, die alle friedenspädagogischen Ansätze auszeichnet. Konkret bedeutet das: Prinzipien wie Viabilität, Kontingenz, BeobachterInnen- und Diskursabhängigkeit, und Ergebnisoffenheit, die einen systemisch-konstruktivistischen Ansatz charakterisieren, stehen in einer gewissen Konkurrenz zu impliziten Werten und Normvorstellungen von Frieden, konstruktiver Konfliktbearbeitung und Gewaltfreiheit, wie sie in jeder Friedenspädagogik innewohnen (vgl. Frieters-Reermann 2009: 275ff.). Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive wird argumentiert, dass es keine absoluten, zeitlosen, kulturübergreifenden und letzten Friedensdefinitionen und -konzepte geben kann und dass angesichts der viablen, kontingenten, interaktionistischen und zirkulären Paradigmen systemisch-konstruktivistischen Denkens, das thematische Universum des Friedens fortlaufend zu differenzieren, zu dekonstruieren und zu pluralisieren ist. Diese Pluralität basiert auf Diskurs- und Verständigungsgemeinschaften, die bereit und fähig sind, diesen Frieden immer wieder partizipativ und konstruktiv zu thematisieren, zu verhandeln und weiterzuentwickeln. Was aber geschieht, wenn aufgrund der ethnischen, kulturellen oder religiösen Herkunft, der politischen Haltung oder der jeweiligen Rolle und Verstrickung in einem akuten Konflikt lernende Individuen, Systeme und Beziehungen zu einem solchen konstruktiven offenen konfliktbezogenen Lernen nicht in der Lage oder dafür nicht offen sind? Was bedeutet es, wenn lernende Systeme nicht nur vollkommen andere Vorstellungen von Frieden und Gewalt haben, sondern auch in Bezug auf die Art und Weise wie konfliktbezogene Lehr- und Lernprozesse an sich ausgerichtet sein sollten? Was heißt es, wenn deswegen die partizipative, diskursive Entfaltung von BeobachterInnenperspektiven, Deutungsmustern und Handlungsmöglichkeiten in friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen abgelehnt werden und wenn damit die lerntheoretischen Grundlagen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik mit ihrer explizit konstruktiven, kommunikativen und kontingenten Grundhaltung an sich infrage gestellt werden?

Angesichts solcher Szenarien muss sich auch eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik (ähnlich wie die politische Bildung oder die interkulturelle Bildung) darüber bewusst werden, dass es durchaus sozial, politisch, religiös, ethnisch, kulturell oder biografisch beeinflusste Strömungen, Strukturen und Systeme gibt, die unter Berufung auf ihre

eigenen Wurzeln, Traditionen und Sichtweisen partizipative, interaktive, multiperspektivische und ergebnisoffene Lern- und Verständigungsprozesse, insbesondere im Kontext der Bewertung, Einordnung und pädagogischen Begleitung von Konflikten, anfragen und ablehnen. An dieser Stelle stößt auch eine systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik an ihre Grenzen, die explizit auf offene BeobachterInnen Diskurse statt auf geschlossene BeobachterInnenpositionen, auf zirkuläre Interaktivität statt auf lineare Informationsweitergabe, auf Relativität und Viabilität statt auf Objektivität, auf Wahrscheinlichkeitsvermutung statt auf Wahrheitsanspruch sowie auf kulturelle Vielfalt und interkulturellen Austausch statt auf kulturelle Engführung und Abschottung setzt. In Anbetracht dieser Spannungsfelder wird deutlich, dass die Vorstellung von der Gleichberechtigung der Kulturen und der Berücksichtigung aller oder möglichst vieler BeobachterInnenpositionen „keineswegs eine Position *über* den Kulturen darstellt, sondern selbst zutiefst kulturell geprägt ist – und zwar von der europäisch-westlichen Moderne seit der Aufklärung“ (Sander 2005: 11).

Somit kann sich auch eine systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik nicht auf eine letzte neutrale, supra- oder transkulturelle Beobachtungsposition berufen und sie kann sich damit auch nicht dem Vorwurf einer kulturellen Engführung entziehen.

An dieser Stelle offenbart sich das Problem, dass friedens- und konfliktbezogene Bildungsansätze, in denen neben rekonstruktiven auch konstruktive und dekonstruktive Perspektiven in Lernprozessen berücksichtigt, in denen neben kognitiven auch emotionale und aktions- und handlungsbezogene Kompetenzen erarbeitet und in denen neben dem individuellen Lernen auch die Dynamik, Unplanbarkeit und Offenheit sozialer, interaktiver und partizipativer Lernvorgänge gefördert werden, sich je nach Kontext durchaus als problematisch, konfliktiv und unter Umständen sogar auf einer höheren Ebene als konfliktverschärfend erweisen können.

Diese mögliche Konfliktverschärfung kann auch zu Eskalation und Gewaltentwicklung führen, womit genau das Gegenteil von dem erreicht würde, was ursprünglich intendiert war. Das Problem der möglichen Konfliktverschärfung ist daran gekoppelt, dass systemisch-konstruktivistisch begründete Lernprozesse auf kritisch-reflexiven, partizipativen, interaktiven, emanzipatorischen und handlungsorientierten Lernformen basieren. Durch diese sollen die Lernenden eben nicht zu passiven Objekten erzogen, sondern bewusst auch zu kritischen BeobachterInnen sowie zu interaktiv und kontingent handlungsfähigen Akteuren gebildet werden. An dieser Stelle entstehen jedoch unter Umständen ähnliche Konflikte, wie sie seit einigen Jahren aus der Entwicklungszusammenarbeit und in jüngerer Zeit aus der zivilen Konfliktbearbeitung bekannt sind. Jede friedens- und konfliktbezogene Intervention, auch auf der pädagogischen Ebene, kann zu Verstörungen konfliktiver und konfliktanfälliger Systeme führen, die zu nicht intendierten Nebenwirkungen,

ungewollten Konfliktverschärfungen und ungeplanten Krisenentwicklungen beitragen können. Dies gilt aber auch für jedes Unterlassen solcher friedens- und konfliktbezogener Interventionen, wodurch sich das grundlegende Dilemma jeder (systemisch-konstruktivistisch fundierten) Friedenspädagogik offenbart.

Von daher lauert auch in allen pädagogischen friedens- und konfliktbezogenen Interventionen trotz bester und friedvollster Absichten und der damit verbundenen Intention, Probleme zu lösen, immer die Gefahr, nicht nur Frieden, sondern auch Gewalt zu fördern und damit auch Probleme zu erzeugen. Diese potenziellen Problemerzeugungen und möglichen Konfliktverschärfungen markieren eine permanente Kränkung friedenspädagogischer Bemühungen.

Dieses Problem wird sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive nicht auflösen können. Die Ignoranz von und der Rückzug vor globalen Konfliktodynamiken ist in der heutigen Weltgesellschaft unmöglich. Ein Nicht-Wahrnehmen und Nicht-Konstruieren von Konfliktwirklichkeiten, ein Nicht-Leben in Konfliktsystemen und ein Nicht-Interagieren in Konfliktodynamiken und Konfliktbeziehungen sind nicht realisierbar. Und gerade die kontinuierlich fortschreitende Globalisierung, Vernetzung und Interpendenz verschiedener soziokultureller Lebenswelten, Gesellschaften und Systeme verunmöglicht eine Flucht vor der Auseinandersetzung und den damit verbundenen möglichen Konflikten mit anderen sozial, identitätsbezogenen, ethnisch, kulturell, politischen oder religiös begründeten Vorstellungen. Diese anderen Vorstellungen können sich auf grundlegende Fragen zu Frieden, Gewalt und Konfliktodynamiken als auch auf grundlegende Fragen zu Lernen, Lehren und Bildungsprozessen beziehen.

Aber aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive gibt es in einer globalisierten Welt, in der inter- und multikulturelle Kontakte, Begegnungen, Spannungen und Konflikte auf lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Ebene zu den Alltagserfahrungen zahlreicher Menschen gehören und die globale Vernetzung und Kommunikation von verschiedenen sozialen Systemen kontinuierlich zunimmt, keine Alternative zu einer offenen, diskursiv, differenziert, multiperspektivisch und plural ausgerichteten Friedenspädagogik.

Eine systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik, die sich solchen Prinzipien verpflichtet fühlt, sollte sich jedoch so wie vergleichbare pädagogische Ansätze und didaktische Modelle auch immer bewusst sein, dass diese Offenheit, Pluralität und Multiperspektivität keine neutrale überparteiliche sondern „eine dezidierte politische Position darstellt, die nur dann Aussicht auf dauerhaften Erfolg hat, wenn sie [...] offensiv gegenüber anderen kulturellen Positionen vertreten wird, die gerade diese Offenheit ablehnen“ (Sander 2005: 11).

Denn trotz des Bewusstseins um die kulturelle Engführung und den damit verbundenen Grenzen und Problemen bietet eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik auf der Basis ihrer beobachtungstheoretischen Analyse und daraus abgeleiteten handlungstheoretischen Anregungen auch über den eigenen Kulturraum hinaus Anschlussfähigkeiten und Umsetzungsmöglichkeiten. Da jede Gesellschaft, jeder Kulturraum, jedes Kriegsgebiet und jeder Konfliktkontext aus komplexen individuellen, sozialen und interaktiven Systemen und ihren interdependenten Beziehungen besteht, werden sich dementsprechend auch jeweils plurale und differenzierte Sichtweisen in Bezug auf Friedens-, Konflikt- und Lernprozesse wieder finden. Und auch wenn diese Differenzierungen und Sichtweisen nicht offen kommuniziert werden wollen oder können, besteht berechtigter Grund zu der Annahme, dass eine systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik trotz aller Grenzen und möglichen Ablehnungen, die ihr widerfahren könnten, dennoch in allen kulturellen und konfliktiven Kontexten auch auf denkende, fühlende und handelnde Lernsysteme treffen wird, die ihre Grundannahmen teilen und Anschlussmöglichkeiten für eine konstruktive, gewaltmindernde und friedensorientierte Praxis ermöglichen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2004): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl Auer.
- Auer-Frege, Ilona (Hrsg.) (2010): Wege zur Gewaltfreiheit: Methoden der internationalen zivilen Konfliktbearbeitung. Berlin: Büttner.
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, Norbert (2012): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger, S. 65-69.
- Frieters-Reermann, Norbert (2013): Eine permanente Aufgabe. Friedensbildung und Friedenspädagogik als zentraler Bestandteil ziviler Konfliktbearbeitung. In: EB Erwachsenenbildung, 59. Jg., H. 4, S. 163-166.
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt.
- Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (Hrsg.) (2009): Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt: Drava.
- Heinemann-Grüder, Andreas/Bauer, Isabella (Hrsg.) (2013): Zivile Konfliktbearbeitung. Vom Anspruch zur Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Jäger, Uli (2014): Friedenspädagogik und Konflikttransformation. In: Berghof Foundation Handbock. Online im Internet. <http://www.berghof->

- foundation.org/de/publikationen/publikation/friedenspaedagogik-und-konflikttransformation/ [Zugriff: 03.03.2015].
- Jäger, Uli (2013): Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung. Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und -bildung. In: EB Erwachsenenbildung, , 59. Jg., H. 4, S. 167-170.
- Körppen, Daniela/Schmelzle, Beatrix/Wils, Oliver (Hrsg.) (2008): A Systemic Approach to Conflict Transformation. Exploring Strengths and Limitations.. Berlin: Berghof Foundation (Berghof Handbook Dialogue Series 6).
- Lenhart, Volker/Mitschke, Reinhard/Braun, Simone (2010): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Frankfurt: Peter Lang.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand/Beltz.
- Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand/Beltz (2. Aufl.).
- Reich, Kersten (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim: Beltz.
- Salomon, Gavriel/Cairns, Edward (Hrsg.) (2010): Handbook on Peace Education. London: Routledge Chapman & Hall.
- Sander, Wolfgang (2005): Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in der Welt der Differenz. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg., H. 2, S. 8-13.
- Schlippe, Arist v./Schweitzer, Jochen (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (8. Aufl.).
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz (3. Aufl.).
- Voß, Reinhard (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel: Beltz. (2. Aufl.).
- Wintersteiner, Werner (2010): Friedenspädagogik als transformative Bildung. In: Die Friedens-Warte, 85. Jg., H. 3, S. 11-29.

Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen

Julia Lang/Gregor Lang-Wojtasik

1. Vorbemerkungen

Das Thema unseres Beitrages ist im weiten Feld der Friedenspädagogik verortet (vgl. Frieters-Reermann 2009; Grasse/Gruber/Gugel 2008), die in einer sich ausdifferenzierenden Weltgesellschaft stets neu zu vermessen ist, um Orientierungen für gewaltfreies Denken und Handeln anzubieten.¹ Dabei blicken wir auf verschiedene Erfahrungsfelder zurück: Partnerschaft, Familie, Berufswelt sowie Trainingsarbeit in verschiedenen Bildungsbereichen (vgl. Lang-Wojtasik 2014; Lang/Lang-Wojtasik 2014a; b). Friedenspädagogik ohne ein klares Bekenntnis zur Gewaltfreiheit ist für uns unvorstellbar. Spätestens seit unserer gemeinsamen Mediationsausbildung und unserer Beschäftigung mit Gewaltfreier Kommunikation wird für uns immer deutlicher, dass es kaum ausreicht, nur gegen etwas zu sein, wie dies etwa in der Tradition des Antimilitarismus deutlich wird. Auch ein idealistischer Pazifismus ohne pragmatische Bodenerdung kann Kraft raubende Widerstände auslösen. Die damit verbrauchte Energie kann sinnvoller eingesetzt werden, um bekannte Logiken von Gewalt und Gegengewalt oder passiver Gewaltlosigkeit zu durchbrechen. Wir sind interessiert an einer Suche nach unvorhergesehenen, neuen und kreativen Alternativen jenseits gegebener Dualismen mit Konfliktpotential. Bei dieser Suche nach Orten jenseits von Richtig und Falsch haben uns die Überlegungen und die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation sehr geholfen, für uns und andere im Umgang mit Konflikten konsensorientierte und konstruktive Wege zu finden und auszuprobieren.

Was würde eigentlich passieren, wenn ab jetzt die kommenden Generationen den Frieden und die Gewaltfreiheit lernten? Was wäre, wenn sie mit Respekt, mit Einfühlung und v.a. dem Vertrauen, wertvoll zu sein, aufwachsen würden? „[...] Man weiß also gar nicht, wie eine Generation aussähe, die in der Luft eines gesunden und kampfesfreudigen, aber kriegsablehnenden Pazifismus aufgewachsen ist [...]“ (Tucholsky 1931/1961).

In unserem Beitrag klären wir 1. unser Verständnis von Gewaltfreiheit, skizzieren 2. die Entwicklung und Grundbedeutung der GFK, um 3. Bedürfnisorientierung als 4. Chance pädagogischer Bemühungen in den Blick nehmen zu können.

¹ Vgl. auch den Beitrag von Lang-Wojtasik in diesem Band.

2. Gewaltfreiheit

Streitende Kinder am Frühstückstisch, prügelnde Jugendliche auf dem Pausenhof, Parolen rufende Fußballfans in Schlägereien mit der Polizei, das Säbelrasseln in internationalen Auseinandersetzungen usw. Diese Beispiele deuten die Vielschichtigkeit des Themas an. Im Hintergrund stehen widerstreitende Interessensgegensätze (Konflikte), bei denen sich mindestens zwei Seiten scheinbar unüberwindbar gegenüber stehen. Zur Lösung als Momentaufnahme werden in der Regel zwei Strategien gebraucht: Der Einsatz von Drohungen und Gewalt in verschiedenen Formen oder der Rückzug auf Formen der Passivität und des Verzichts auf direkte Gewaltanwendung.

Gewalt umfasst explizite sowie implizite und latente Formen. Unterscheidbar sind personale, strukturelle und kulturelle Aspekte, die in der Regel übereinander gelagert sind. Strukturelle Gewalt wird etwa wahrnehmbar in der Ungleichheit innerhalb und zwischen Nationen im weltumspannenden Kontext (vgl. Galtung 1972). Mit kultureller Gewalt (vgl. Galtung 1990) kommt die gesellschaftliche Semantik in den Blick, wie sie in verbalen und textlich fixierten Formen zum Tragen kommt, um eine spezifische Sicht auf die Dinge zu fundieren und zu reproduzieren. Dies ist die Basis dafür, auch verschiedene Formen diskriminierender Ideologien zu fördern, mit denen strukturelle und personale Gewalt legitimiert werden können.

Bei Betrachtung des Erfolgs alternativer Aktivitäten zum Umgang mit Gewalt (vgl. Goss-Mayr 1996; Chenoweth/Stephan 2011) kommen Versuche in den Blick, mit denen neue Wege jenseits festgefahrener Positionen und als unüberwindbar eingeschätzter Konflikte ausprobiert werden können. Im Zentrum steht das Aufzeigen konstruktiver Alternativen. Eine zentrale Voraussetzung dafür ist, das Gegenüber als Menschen wahrzunehmen, dem ich als Mensch auf Augenhöhe begegne und mit dem ich in einen Austausch treten möchte, um zu verstehen, was die Ursache des Konflikts ist und was es für Umgangsmöglichkeiten damit gibt. Dazu braucht es eine Haltung, die über ein Entweder-Oder hinaus kommt und konstruktive Möglichkeiten eines Sowohl-als-auch für möglich hält. Konsensorientierung kann hier ein Instrument sein, um bisher Unentdecktes als neuen Weg des Umgangs miteinander zu entdecken.

Was spricht dagegen, mit den streitenden Kindern am Frühstückstisch in einen Dialog einzutreten, um gemeinsam nach Alternativen zu suchen? Was hindert daran, die prügelnden Jugendlichen nach dem Einsatz schützender Macht (körperliche Trennung und Schaffung von Schutz für alle Beteiligten) zu einem verbalen Austausch einzuladen? Welche Optionen sind denkbar, um mit randalierenden Fußballfans deeskalierende Lösungen zu erarbeiten? Warum wird es als so schwer angenommen, dass der NATO-Oberbefehlshaber und der russische Präsident sich zu einem Gespräch verab-

reden, in dem ohne Vorbedingungen über Lösungsmöglichkeiten nachgedacht wird, die von allen Beteiligten mitgetragen werden können?

Fehlt es den Beteiligten an Vertrauen, an der Bereitschaft, in Verbindung zu treten oder einen Austausch auf Augenhöhe zu wagen? Oder fehlt es an den entsprechenden Kommunikationswerkzeugen und -kompetenzen, um Lösungen zu finden, die meistens körperliche Unversehrtheit und konstruktive Perspektiven für alle ermöglichen?

In der bisherigen Geschichtsschreibung wird meistens davon ausgegangen, dass Gewalt nur durch Gewalt überwunden werden könne und man dafür eben auch Kollateralschäden in Kauf nehmen müsse. Der Mensch sei ein gewaltorientiertes Tier und dies sei auch unveränderlich. Jenseits ethischer und biologischer Überlegungen weisen wir darauf hin, dass vor der Gewalt die Gewaltlosigkeit war. Sie ist so alt wie die Berge (vgl. Gandhi, 13.10. 1921; zit. n. Prabhu/Rao 1967: 25) und ist ein zentrales Thema in fast allen Religionen der Welt (vgl. Berndt 1998). Biblisch betrachtet ist hier die Schriftauslegung und das Verständnis aufschlussreich, das uns Jesus Christus vermittelt.

Eine gewaltfreie Position braucht Klarheit über den Unterschied schützender Macht (*Macht mit*) und strafender oder verletzender Macht, die als Gewalt begriffen werden kann (*Macht über*). Denn der erklärte Verzicht auf Gewaltanwendung und die Bereitschaft zur Suche nach gewaltfreien Alternativen bedeutet kein *laissez-faire* im Handeln (vgl. Rosenberg 2009: 181ff.; Weckert 2014: 169ff.). Immer dann, wenn die körperliche Unversehrtheit betroffen ist, braucht es ein klares Setzen von Grenzen, was auch einen körperlichen Einsatz bedeutet. Es macht wenig Sinn, ein Kind vor ein fahrendes Auto laufen zu lassen, die im Prügeln eingesetzten Messer bei den Jugendlichen zu belassen, Fußballfans während einer Schlägerei mit der Polizei anzusprechen oder während des Einsatzes schwerer Artillerie mit kämpfenden Truppen zu reden. Hier muss zunächst ein Rahmen geschaffen werden, in dem ein geschützter verbaler Austausch denkbar ist. Die Beteiligten müssen zu direkter Kommunikation bereit sein und auf die bisher erprobten Strategien zumindest für den Moment des Austauschs verzichten.

Es geht im Sinne eines *pragmatischen Pazifismus* (vgl. Howes 2013: 435) um die Überwindung eines vermeintlich moralischen Zeigefingers, mit dem Widerstände ausgelöst werden, weil er als persönliche Kritik verstanden werden kann und letztlich die konkreten Handlungsalternativen fehlen. Im Zentrum steht eine menschenzentrierte, authentische und selbstintegre Haltung, um zu zeigen dass (strafende) Gewaltanwendung dysfunktional und – gemessen an eigenen Zielen und *Kollateralschäden* – unzuverlässig ist. Vielmehr geht es um handfeste Angebote kraftvoll-aktiver und an Verbindung interessierter Alternativen, die sich an Vergebung, Versöhnung und Hingebung für andere orientieren, was auch als *Gütekraft* beschrieben wor-

den ist (vgl. Arnold 2011).² Es geht um einen *praktischen Idealismus* (vgl. Gandhi, 11.8.1920; zit. n. Gandhi 1990: 133), mit dem ein *dritter Weg* oder noch viele mehr zwischen Richtig und Falsch auffindbar werden. In den Mittelpunkt rücken bisher unentdeckte Alternativen zum Gegebenen, die in der engen Verbindung von Ahimsa (Abwesenheit von Gewalt) und Compassion (Mitleid) gründen (vgl. Gandhi, 5.2.1932; 12.5.1932; zit. n.: Gandhi 1972: 67; 429f.). Die Entfaltung dieser Verbindung wird möglich im Kontext von Satyagraha (Festhalten an der Wahrheit), Furchtlosigkeit, Brahmacharya (Entsagung mit dem Ziel der Selbstlosigkeit) und Sarvodaya (das Wohl des Einzelnen im Wohle aller) (vgl. Lang-Wojtasik 2002: 188-190). Damit wird bereits die umfassende pragmatische Perspektive einer gewaltfreien Gesellschaft angedeutet, in der personale, strukturelle und kulturelle Gewalt im Sinne verletzender Machtausübung überwindbar werden. Letztlich ist mit einer so verstandenen Gewaltfreiheit eine radikale Demokratisierung verbunden, in der jedem Denkenden und Handelnden Partizipation und kreatives Vorwärtstommen als Teil eines Ganzen im Rahmen vereinbarter Regeln zugestanden werden. Es geht um die Überwindung eines als gesetzt angenommenen Autoritarismus für eine gewaltfreie Welt, in der die Bedürfnisse aller gehört und respektiert werden (vgl. Eisler 2009: 11f.). Angesprochen ist Partnerschaftsbildung mit einem Dialog auf Augenhöhe jenseits bloßer Diskussion. Es geht um die Möglichkeit von Fragen in einem offenen Raum, die sich einem bloßen Ja oder Nein entziehen und die zum diskursiven Denken anregen (vgl. ebd.: 19). Zur Überwindung des dominierenden Herrschaftsmodells bieten folgende Prämissen Orientierung an: 1. egalitäre Struktur mit Funktionshierarchien, 2. gleiche Wertschätzung von Männern und Frauen, 3. Institutionalisierung gegenseitiger Würdigung, Achtung und friedlicher Konfliktlösung, 4. hohe soziale Investitionen in stereotype *weibliche* Merkmale und Aktivitäten wie Empathie, Mitgefühl, Gewaltlosigkeit und Fürsorge, 5. Mythen und Geschichten, die Partnerschaft würdigen und heiligen (vgl. ebd.: 37). Um dies zu realisieren, haben wir viel in der Gewaltfreien Kommunikation gelernt, was Perspektiven aufzeigt.

3. Gewaltfreie Kommunikation

Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) geht zurück auf den Psychologen und Vergleichenden Religionswissenschaftler Marshall B. Rosenberg, der – nach eigenem Bekunden – verschiedene Quellen und Perspektiven des Themas ab Anfang der 1960er Jahre zusammen getragen und re-systematisiert hat. Motiviert war er durch eigene gewaltvolle Erfahrungen in

² Vgl. auch den Beitrag von Arnold in diesem Band.

Kindheit und Jugend, die er in Detroit mit Diskriminierung aufgrund religiöser und ethnischer Zugehörigkeit gemacht hat. In seinem Studium sensibilisierte ihn der Soziologe Michael Hakeem für Formen struktureller Gewalt und der Psychologe Carl Rogers ermöglichte einen Blick auf konstruktive Formen von Zwischenmenschlichkeit, die sich auf „Empathiefähigkeit, Aufrichtigkeit und Gleichwertigkeit“ (Weckert 2014: 32) konzentrierten. Die Geschichte institutionalisierter GFK-Trainings beginnt mit dem Anfang der 1980er gegründeten CNVC (Center for Nonviolent Communication).

GFK bietet eine Chance, den Sinn von Nächstenliebe zu verstehen. Denn die Liebe und Achtung des Nächsten setzt voraus, dass ich mich selbst liebe, mir achtsam begegne (Selbstempathie) und mich um ehrlichen Selbstaussdruck (Aufrichtigkeit) bemühe, der eine Reflexion über Selbstkritik und Glaubenssätze einschließt. Des Weiteren braucht es die Bereitschaft, dem Anderen einfühlsam auf Augenhöhe zu begegnen und ihm zuzuhören, also einen aufrichtigen Perspektivenwechsel zu versuchen, bei dem Verstehen kein Einverständnis bedeuten muss (Empathie). Es bedeutet, für sich selbst und den anderen empathisch zu sorgen, damit alle lebendigen Bedürfnisse gehört und gewürdigt werden (vgl. Weckert 2014: 29).

Diese Haltung ermöglicht eine Konzentration auf einen Ort jenseits von Richtig und Falsch als Angebot im Leben jedes Menschen, für das sie oder er sich in jedem Moment neu und immer wieder entscheiden kann; es kann eine Position für etwas eingenommen werden, anstatt lediglich den Widerstand gegen etwas zu thematisieren. In der Methode und Haltung der GFK stehen Wertschätzung und Empathie im Mittelpunkt menschlicher Begegnung, um das Menschliche im Menschen über seine Gefühle und Bedürfnisse stets neu zu entdecken und so mit sich selbst und anderen auf Augenhöhe treten zu können (vgl. Rosenberg 2004; 2009; Lindemann/Heim 2010).

Die Methode der GFK umfasst vier Bs (vgl. Lindemann/Heim 2010: 47f.) – Beobachtung, Befinden/Gefühl, Bedürfnis, Bitte – mit denen Achtsamkeit, Wertschätzung und Respekt für alles Lebendige konkret ausgedrückt werden können. Diese vier Schritte geben die Möglichkeit, Selbstempathie, Aufrichtigkeit und Empathie ganz konkret zu leben. Zunächst wird mithilfe einer möglichst präzisen und objektiven Beschreibung eines Sachbestandes geklärt, um was es geht. Die *Beobachtung* wird soweit wie möglich von Gedanken und Bewertungen getrennt. Bsp.: *Ich teile dir etwas mit und du bist parallel damit beschäftigt, eine SMS zu lesen.* Damit wird es möglich, sich selbst neben die entsprechende Situation zu stellen, reflexiv-emotional zu sammeln und so einen Einstieg in ein mögliches Gespräch zu schaffen, der nicht gleich einen Widerstand erzeugt und beim Anderen ein *Das stimmt nicht* provoziert. Im Anschluss daran wird das *Befinden (Gefühl)* bezogen auf das als Beobachtung Thematisierte benannt. In der GFK sind Gefühle grundsätzlich positiv und wertvoll. Unangenehme Gefühle deuten an, dass jemand etwas braucht, was in dem Moment unerfüllt ist und angenehme Gefühle

unterstreichen, dass etwas erfüllt wird. Es braucht etwas Übung und Achtsamkeit mit sich und anderen, um die Bereitschaft wiederzubeleben, Gefühle wahrzunehmen, aufrichtig mitzuteilen und als echten emotionalen Zustand zu würdigen. Aus unserer Alltagssprache bekannte Aussagen wie *Es geht mir gut...* oder *Es geht mir schlecht...* schenken uns wenig Klarheit darüber, was im Anderen gerade vor sich geht, was in ihm oder ihr lebendig ist. Es geht darum, sich differenzierter wahrzunehmen und das auszudrücken. Möglicherweise geht es um Glück, Fröhlichkeit und Zufriedenheit oder um Trauer, Wut, Erschrecken, Besorgnis, Frust. Dies ist zu trennen von einem alltags-sprachlich weit verbreiteten Gefühlsbegriff. Im Sinne der GFK entsprechen diese Äußerungen Gefühlsgedanken oder Pseudogefühlen, die aber eben nicht beschreiben, wie es sich gerade in mir anfühlt (z.B.: *Ich habe das Gefühl, du solltest mal wieder mit mir ins Kino gehen* = Pseudogefühl, echtes Gefühl könnte sein: enttäuscht, unzufrieden, traurig, ungeduldig,... oder *Ich fühle mich vernachlässigt, unbeachtet...* = Pseudogefühl, echtes Gefühl könnte sein: ich bin traurig, verärgert, einsam, enttäuscht...). Ein benanntes Befinden/Gefühl ist der Wegweiser zum dahinter liegenden *Bedürfnis*, das als Motivation jeder Handlung und Nicht-Handlung gesehen wird. In der GFK wird davon ausgegangen, dass Bedürfnisse weltweit für alle Menschen gelten und so etwas wie ein gemeinsamer Nenner sind. Worin wir uns unterscheiden, ist die Art und Weise, wie wir uns diese Bedürfnisse durch welche Strategie erfüllen. Es gibt immer verschiedene Strategien, ein Bedürfnis zu erfüllen (z.B. Bedürfnis nach Ruhe/Erholung: Schlafen, Meditieren, Spazieren gehen, ein heißes Bad, aber auch laut Musik hören, Tanzen, Sport...) Wenn wir unser Bedürfnis gefunden haben, das hinter dem Gefühl steht, kommt der vierte Schritt. Es ist wichtig, sich klar zu machen, wie sich mein Bedürfnis genau erfüllen könnte. Es wird eine *Bitte* formuliert, die konstruktiv und realisierbar ist. Damit soll zur Lebensqualität der an der Kommunikation Beteiligten beigetragen werden. Um dies zu ermöglichen, ist positive Handlungssprache notwendig, die bewusst auf eine machbare, messbare und gegenwartsbezogene Handlung hinweist. Im Unterschied zu einer Forderung oder einem Wunsch schließt eine Bitte auch die Akzeptanz eines *Nein* als Antwort ein. Bitten können in drei Formen unterschieden werden: Handlungsbitten (z.B. *Bitte hol' neue Butter aus dem Keller!*), Beziehungsbitten (z.B. *Wie ist es für dich, wenn du das hörst?*), Feedbackbitten (z.B. *Bitte teilen Sie mir mit, was Sie von mir gehört haben!*).

Um die Verschiedenheit der vertrauten Alltagssprache und dem Kommunikationsangebot der GFK in Trainings zu verdeutlichen, hat Marshall B. Rosenberg symbolisch zwei Tiere eingeführt, die auch als Handpuppen zum Einsatz kommen. Der *Wolf* steht dabei für die den meisten Menschen bekannte Sprache, in der bewertet und kritisiert wird, in der lediglich zwischen Richtig und Falsch oder Wahr und Unwahr unterscheiden wird und mit der Schuld, Sünde und Depression in den Mittelpunkt gestellt werden. Die *Giraf-*

fe symbolisiert demgegenüber als Landtier mit dem größten Herzen Einfühlung, Mitliebe sowie Weitblick und Unterstützung. Um die konstruktiven und wertschätzenden Offerten der GFK zu unterstreichen wird diese auch als *Giraffensprache* bezeichnet. Dabei ist klar, dass Menschen sowohl Wölfe als auch Giraffen sind, dass sie sich selbst für eine der beiden Haltungen entscheiden und dass sie dabei unterstützt werden können. Mit diesem Blick wird unterstrichen, dass Wölfe letztlich Giraffen mit Sprachschwierigkeiten sind und dass mit der GFK ein Angebot im Raum steht, Wölfe giraffisch zu umarmen und ihnen andere Sprachangebote zu machen, damit sie ihr Anliegen lebensdienlicher äußern können und gehört werden. So einfach die vier Schritte der Giraffensprache im Sinne einer Technik wirken mögen, so schwer kann die Umsetzung sein, die eine grundlegende Haltung der Wertschätzung und Empathie erfordert. Um dies möglich zu machen, stehen die menschlichen Bedürfnisse im Zentrum, die hörbar gemacht werden können.

4. Bedürfnisorientierung im Zentrum

Kritik – ob positiv als Lob oder negativ als Ablehnung formuliert – deutet darauf hin, dass jemand anders davon ausgeht, beurteilen zu können, was richtig und was falsch an der Handlung eines anderen ist. Gleichzeitig ist dies ein Hinweis auf die Tragik, dass ein Bedürfnis erfüllt oder nicht erfüllt wurde (vgl. Rosenberg 2009: 73ff.). Mit der GFK ist es möglich, Verantwortung für die eigenen Bedürfnisse zu übernehmen, die eng an die eigenen Gefühle gebunden sind. Damit wird es möglich, Gewalt zu überwinden, die sich darin ausdrückt, „dass Menschen sich eigene Bedürfnisse auf Kosten anderer erfüllen“ (Weckert 2014: 34).

Um die Qualität von Bedürfnissen im Verständnis der GFK einzuordnen, soll kurz der damit assoziierte psychologisch-soziologische Diskurs angedeutet werden, in dem der Bedürfnisbegriff wenig trennscharf gebraucht wird; insbesondere in Abgrenzung zu Trieben und Motiven. Grundlegend wird unter einem Bedürfnis „jeder Mangelzustand [verstanden], den ein Individuum zu überwinden sucht; jeder Zustand des Organismus, der ein bestimmtes Verhalten in Richtung auf seine Beseitigung auslöst [...]“ (Fuchs-Heinritz et al. 1995: 82). Grob werden drei Gruppen von Bedürfnissen unterschieden: Primäre (physiologische) Bedürfnisse (Hunger, Durst etc.), Sekundäre (gelernte, sozialisationsbedingte) Bedürfnisse sowie Kollektivbedürfnisse (ebd.).

Im Diskurs um Bedürfnisse wird häufig auf Maslow als einem Vertreter der Humanistischen Psychologie verwiesen, der eine Hierarchisierung der Grundbedürfnisse annimmt. Von diesen seien die physiologischen Bedürfnisse am „mächtigsten“ (Maslow 1954/2005: 63). Weitere grundlegende Bedürfnisse sind demnach Sicherheit, Zugehörigkeit und Liebe, Achtung,

Selbstverwirklichung, Verlangen nach Wissen und Verstehen sowie Ästhetik. Letztere seien schwer abgrenzbar von konativen und kognitiven Bedürfnissen (vgl. ebd.: 62-79). In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass die Befriedigung von Bedürfnissen aufeinander aufbaut, also die Erfüllung niederer Bedürfnisse als Voraussetzung für die Erfüllung höherer Bedürfnisse angenommen wird. Angenommen wird auch, dass die Befriedigung höherer Bedürfnisse eine funktionale Autonomie gegenüber den ihnen vorhergehenden Bedürfniserfüllungen haben (vgl. ebd.: 102).

Im Gegensatz dazu haben Bedürfnisse in der Gewaltfreien Kommunikation keine hierarchische Ordnung. Als neutrale und universalisierte Aspekte sind sie Motivation jeder Handlung und Nicht-Handlung von Menschen, bei denen meistens mehrere Bedürfnisse gleichzeitig lebendig sind. Dabei können manche Bedürfnisse situationsbezogen wichtiger als andere sein. Sie sind unabhängig von Personen, Objekten oder Handlungen und um Bedürfnisse zu erfüllen, werden Strategien eingesetzt, die sehr unterschiedlich sein können (einen Überblick über Bedürfnisse gibt Tab. 1).

Tab. 1: Bedürfnisse

Autonomie:	Träume/Ziele/Werte wählen, Pläne für die Erfüllung der eigenen Träume/Ziele/Werte entwickeln
Feiern/Trauern:	Die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen feiern – Verluste feierlich begehen: von geliebten Menschen, Träumen usw.
Integrität:	Authentizität – Kreativität – Sinn – Selbstwert
Interdependenz:	Akzeptieren – Wertschätzung – Nähe – Gemeinschaft – Rücksichtnahme – Zur Bereicherung des Lebens beitragen – Emotionale Sicherheit – Empathie – Ehrlichkeit/Aufrichtigkeit – Liebe – Geborgenheit – Respekt – Unterstützung – Vertrauen – Verständnis – Zugehörigkeit
Nähren der physischen Existenz:	Luft – Nahrung – Bewegung/Körpertraining – Schutz vor lebensbedrohenden Lebensformen (Viren, Bakterien, Insekten, Raubtieren) – Ruhe – Sexualeben – Unterkunft – Körperkontakt – Wasser
Spiel:	Freude – Lachen
Spirituelle Verbundenheit:	Schönheit – Harmonie – Inspiration – Ordnung (Struktur/Klarheit) – Frieden

(vgl. Rosenberg 2009: 74f.; 216f.)

Ob Bedürfnisse erfüllt werden oder nicht, drückt sich in dem mit ihnen verbundenen Befinden (Gefühle) aus (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Befinden/Gefühle

...wenn Bedürfnisse erfüllt sind	...wenn Bedürfnisse unerfüllt sind
angeregt, aufgeregt, angenehm, aufgedreht, ausgeglichen, befreit, begeistert, berührt, beruhigt, beschwingt, bewegt, dankbar, entspannt, entzückt, erfreut, enthusiastisch, erfüllt, ergriffen, erleichtert, erstaunt, fasziniert, friedlich, froh, gefasst, gelassen, gerührt, glücklich, hoffnungsvoll, lebendig, leicht, mit Liebe erfüllt, motiviert, munter, neugierig, optimistisch, ruhig, selbstsicher, überrascht, unbeschwert, selbstzufrieden, sicher, stolz, wach, überwältigt, vergnügt, verliebt, zärtlich, zufrieden, zuversichtlich	ängstlich, ärgerlich, angespannt, aufgeregt, bedrückt, besorgt, bestürzt, betroffen, deprimiert, durcheinander, einsam, empört, enttäuscht, entmutigt, entrüstet, entsetzt, erschlagen, erschöpft, erschrocken, erschüttert, frustriert, geladen, gelähmt, gelangweilt, genervt, hilflos, hoffnungslos, irritiert, lustlos, mutlos, nachdenklich, nervös, niedergeschlagen, müde, ohnmächtig, perplex, ruhelos, traurig, sauer, sorgenvoll, schockiert, ungeduldig, unglücklich, unruhig, unter Druck, unwohl, unzufrieden, verärgert, verbittert, verstört, verwirrt, verzweifelt, widerwillig, wütend, zittrig, zögerlich, zornig

(vgl. Rosenberg 2009: 63f.)

Um die Kraft von Bedürfnissen in Verbindung mit Gefühlen zur Entfaltung zu bringen, braucht es *Emotionale Intelligenz* (vgl. Goleman 1995); also Kenntnisse über biologische und soziale Voraussetzungen des Menschen sowie ihre Wechselwirkungen, um z.B. die „Wurzeln der Empathie“ zu begreifen, die in der emotionalen „Selbstwahrnehmung“ als Ausgangspunkt für die emotionale Wahrnehmung des Anderen angelegt ist (ebd.: 127ff.; vgl. auch: Waal 2011). Es geht es um das Verständnis und die Wertschätzung von *Limbi*³ – populärwissenschaftliche Bezeichnung des limbischen Systems – als emotionalem Zentrum in seiner engen Vernetzung mit anderen Hirnarealen. Bedeutende Erkenntnisse des Themas bieten neurowissenschaftliche Untersuchungen.⁴ Demnach ist Kooperation ein Grundprinzip menschlichen Handelns und ermöglicht Zwischen- und Mitmenschlichkeit in emotionaler Sicherheit – ein klares Plädoyer zur Überwindung von Überzeugungen, die den Menschen als egoistisches und konkurrenzorientiertes Wesen charakterisieren oder gar deren Gene soziobiologisch als primär selbstsüchtig darstellen (vgl. Bauer 2008). Vielmehr ist es mittlerweile eine anerkannte Tatsache, dass Gene und Umwelt eine untrennbare Einheit im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen bilden (vgl. Bauer 2004: 11), dass also die *Doppelaspektivität* des biologischen Körpers und sozialen Leibs des individuellen Menschen als Einheit einer Differenz im menschlichen Kollektiv der Anderen zu betrachten ist (vgl. Plessner 1928/2003).

3 Bezeichnung von Werner T. Küstenmacher in seinem Vortrag auf der Tagung des Fachverbandes Gewaltfreie Kommunikation am 8. Juni 2013. <http://www.fachverband-gfk.org/fachtagung2013/m-resuemee-ft2013.html>.

4 Klärende und Ziel führende Zusammenfassung vgl. Weckert 2014: 97-116; vgl. auch den Beitrag von Bauer in diesem Band.

Im Kern geht es um aktuelle Erkenntnisse zu Spiegelneuronen und Empathie, über die die Energie von Bedürfnisorientierung erklär- und verstehbarer wird. Die Funktionsweise von Spiegelneuronen lässt sich bei Affen, Menschenaffen und Menschen zeigen. Es liegen Erkenntnisse dazu vor, dass eigene Beobachtungen, Wahrnehmungen und Gedanken spiegelbildlich in der eigenen Vorstellungswelt abgebildet werden und auf diese neuronale Reaktionen erfolgen. Diese motivieren zu bewussten oder unbewussten Handlungen (vgl. Weckert 2014: 98f.). Die Resonanz von Spiegelneuronen „setzt spontan, unwillkürlich und ohne Nachdenken ein“ (Bauer 2005: 56).

Des Weiteren ist bekannt: „Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (Bauer 2008: 23). Diese körpereigene Motivation oder Belohnung wird durch bestimmte Botenstoffe gesteuert. Über Dopamin etwa wird ein Gefühl des Wohlbefindens erzeugt, was als Basis für Konzentration und Handlungsbereitschaft notwendig ist. Endogene Opioide haben einen Effekt auf das Wohlfühl des Selbst. Oxytozin schließlich gilt als das Bindungshormon (vgl. ebd.: 31ff.).

Damit wird die Grundlage für Verbindung fördernde Empathie angedeutet, deren Definition im wissenschaftlichen Fluss ist. Nach aktuellem Stand kann grundlegend in *affektive Empathie* (fühlen, was jemand anderes fühlt) und *kognitive Empathie* (erkennen, was jemand anderes fühlt) unterschieden werden, die in der Kommunikation häufig überlagert sind. Affektive Empathie drückt sich verbal und körpersprachlich in emotionaler Nachahmung aus. Kognitive Empathie konzentriert sich auf die an rationalen Überlegungen orientierte Benennung vermuteter Emotionen (vgl. Weckert 2014: 100f.), die auch als *Theory of mind* in den Blick kommt (vgl. Bauer 2005: 56).

5. Pädagogische Chancen im lebenslangen Kontext

In der Haltung der GFK wird Kommunikation auf Augenhöhe angestrebt. Es geht darum, von einer bewertenden, Diagnosen stellenden Grundeinstellung dahin zu kommen, immer wieder nach Gefühlen und Bedürfnissen der Beteiligten zu suchen, um damit seine eigene Perspektive zu verändern und in Verbindung zu kommen. Geht man davon aus, dass jeder Mensch Gefühle und Bedürfnisse hat, die gehört werden wollen, so ist dies unabhängig von Alter, Geschlecht, Ethnie oder Nation, sozialem Status, angenommenen Behinderungen oder Einschränkungen. In diesem Sinne bietet GFK pädagogische Optionen für alle – von der Elementarbildung bis zur Andragogik und von der schulischen zur außerschulischen Bildungsarbeit.

Die Förderung von Empathiefähigkeit kann ab dem ersten Lebensmoment beginnen und legt auch den Grundstein für soziale Interaktion über die Le-

bensspanne. Entscheidend scheint dabei zu sein, inwieweit voneinander gelernt werden kann, um die menschlichen Voraussetzungen kennenzulernen oder wiederzuentdecken.

Bei Lernprozessen zwischen Erwachsenen und Kindern steht die seit langem bekannte Kraft des Vorbildcharakters im Mittelpunkt; mit dem entscheidenden Unterschied, dass es niemanden gibt, der per se weiß, was richtig und falsch ist, sondern dass die Gefühle und Bedürfnisse von jenen im Mittelpunkt stehen, die miteinander auf Augenhöhe in Verbindung treten. Konsequenterweise wird die Eigenverantwortung der Beteiligten für sich und andere bedeutsam, deren Entscheidungen sich an der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung von Bedürfnissen orientieren. Dies ist auch mit Blick auf die Schule beschrieben worden (vgl. Rosenberg 2004). Inwieweit GFK einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten kann, wird in der Dokumentation eines Projekts deutlich, in dem konkrete Beispiele theoretisch fundiert und mit eigenen Trainingserfahrungen in der GFK verbunden werden (vgl. Orth/Fitz 2013; 2014). Interessante Umsetzungs- und Erprobungsoptionen etwa im Elementar- und Primarbereich bieten das *Projekt Giraffentraum* (vgl. Gaschler/Gaschler 2007) oder ein kürzlich publiziertes Material für die Grundschule (Schöllmann/Schöllmann 2014). Im ersten Fall wird das Konzept an ein Einführungsseminar eingebunden. Erwachsene und Kinder begeben sich gemeinsam auf einen Lernweg. Im zweiten Fall werden 10 Module angeboten und es wird empfohlen, parallel Übungsgruppen zu besuchen. Ein Training wird nicht vorausgesetzt. In beiden Beispielen steht die Frage der nachhaltigen Arbeit an der stets weiterzuentwickelnden Haltung im Raum, um die Kraft der Bedürfnisse pädagogisch entfalten zu können.

Es gibt weltweit eine Reihe von Giraffenschulen und ähnliche Initiativen im deutschsprachigen Raum (www.gewaltfrei-dach.eu/mitglied/gewaltfreie-kommunikation-schule). Als Orientierung zur Umsetzung des Möglichen können in Deutschland die Bildungspläne der Bundesländer dienen, in denen eine Förderung von Kooperation, Partizipation und Heranführung an Demokratie gefordert wird. Des Weiteren gibt es kaum ein pädagogisches Konzept, das auf Forderungen nach Empathie und Perspektivenwechsel verzichtet.

Gleichzeitig wissen wir aus Erfahrungen in Schule, Hochschule und Trainingsarbeit, welche Hindernisse es für eine nachhaltige Veränderung in der Haltung von Menschen gibt und wie viel Langmut und lebenslange Lernbereitschaft es auf Seiten jener braucht, die das Lernen begleiten wollen.

Für die konkrete Arbeit mit GFK in pädagogischen Handlungsfeldern braucht es ein großes Maß an Professionalität. Die Lektüre von Literatur kann dabei lediglich ein Baustein sein, um einen praktischen Pazifismus durch GFK zu erproben. Des Weiteren wird deutlich, dass die Kenntnis der Methode als mögliches Instrument ohne parallele Arbeit an der Haltung weitgehend unwirksam bleibt. Um die Integrität von Methode und Haltung professionell zu stärken und einer Unübersichtlichkeit der angebotenen Trai-

nings konstruktiv zu begegnen, gibt es einen Zertifizierungsprozess des von Rosenberg gegründeten CNVC sowie ein vergleichbares Angebot für den deutschsprachigen Raum durch den Fachverband Gewaltfreie Kommunikation.⁵ Eine damit ermöglichte Verbindlichkeit ist auch für weitere pädagogische Felder denkbar.

Die erkennbaren pädagogischen Optionen der GFK sind bisher nur in Ansätzen empirisch erforscht. Dies gilt auch für damit assoziierte Trainings, in denen sich erkennbare Effekte im Umgang der Beteiligten beobachten lassen. Es überwiegen allgemeine und spezifische Ratgeberliteratur für Trainings und Selbsttransformation (vgl. z.B. Klappenbach 2006; Koll 2004; Oboth/Seils 2008; Bryson 2006; Heim/Lindemann 2013; Lindemann/Heim 2010). Wenn wissenschaftliche Anliegen bearbeitet werden, geschieht dies v.a. in unveröffentlichten Diplom-/Bachelor- oder Masterarbeiten (national und international) sowie Wissenschaftlichen Hausarbeiten (vgl. Altmann 2010; Beck 2005; Nash 2007). Die Beschäftigung mit Gewaltfreier Kommunikation in der Schule umfasst v.a. Beschreibungen von Trainings und erhofften Wirkungen (vgl. z.B. Hogger 2007; Pataki 2009; Hart/Kindle Hodson 2010; Mollet 2011; Orth/Fritz 2013) sowie Überlegungen für pädagogische Führungskräfte und Kollegien (vgl. Lang-Wojtasik 2015). Empirische Arbeiten zu GFK in der Schule sind bisher nicht vorhanden.

An drei Studien lassen sich zentrale Erkenntnisse aus der GFK-Trainingsarbeit aufzeigen: In einem quantitativ-qualitativen Design wird eine Erweiterung der Reflexions- und Konfliktfähigkeit beschrieben (vgl. Bitschnau 2008). Mithilfe eines quantitativen Vergleichsgruppensdesigns werden veränderte Kommunikationskompetenz und Empathiefähigkeit der Teilnehmenden gezeigt (vgl. Altmann 2010). Schließlich wird auf eine Erweiterung des Bewusstseins über soziale Beziehungen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Aufrichtigkeit, Umgang mit Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in einem qualitativen Design hingewiesen (vgl. Muth 2010). Bei diesen Studien wird deutlich, dass sich etwas im menschlichen Interaktionsprozess durch Trainingsarbeit erreichen lässt, was als erweiterte reflexiv-empathische Fähigkeit zusammengefasst werden kann. Was genau ereignet sich möglicherweise in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und welche Bedeutung haben dabei Lernprozesse und Haltungen von Lehrenden? Hier sehen wir empirischen Forschungsbedarf.

Abschließend möchten wir aufzeigen, worin wir die pädagogischen Chancen im lebenslangen Kontext sehen. Einen entscheidenden Faktor und die wirkliche Kraft der GFK liegt im Ansatz und der Haltung, mit jedweder Handlung empathisch umgehen zu können – mit meinen eigenen und denen der anderen. Die Erkenntnis, SchülerInnen/Lehrende/KollegInnen/Eltern verhalten sich gar nicht so, weil sie mich ärgern, abwerten oder kritisieren

⁵ www.cnvc.org; www.fachverband-gfk.org; weitere Trainingsoptionen z.B.: <http://www.menschen-und-ziele.de/>; <http://www.julialang.de/>.

wollen, sondern weil sie sich damit Bedürfnisse erfüllen, ist persönlich entlastend. Wichtig dabei ist die Klarheit, dass es, um empathisch zu reagieren, nicht notwendig ist, der Handlung zuzustimmen. Darin liegt ein riesiges Potential. Menschen nicht zu verurteilen, sondern ihnen über Einfühlung die Achtsamkeit für ihr eigenes Bedürfnis zu ermöglichen, um dann Strategien zu finden, die für alle sinnvoll und gut sind. Damit verzichte ich auf persönliche Kritik. Ich zeige dem Gegenüber, dass er/sie völlig in Ordnung ist, dass ich sein/ihr Bedürfnis nachvollziehen kann, lediglich mit seiner/ihrer Strategie nicht einverstanden bin. Im Zentrum steht das Selbstgefühl als unser Wissen und Erleben, wer wir sind und dies der entscheidende Grundpfeiler unserer psychischen Existenz ist:

„Zwei Dinge sind es, die unser Selbstgefühl nähren. Zum einen, wenn wir von mindestens einer wichtigen Person in unserem Umfeld bewusst ‚gesehen‘ und akzeptiert werden; zum anderen wenn wir erleben, für andere Menschen wertvoll zu sein, ohne uns verstellen oder etwas leisten zu müssen. Wenn sich diese beiden Grundelemente in einer persönlichen Sprache ausdrücken, haben wir die besten Voraussetzungen – allein oder mit anderen – ein fruchtbares Leben zu führen“ (Juul 2009: 102f.).

Dieses Selbstgefühl ist etwas, woran es bei vielen Menschen fehlt, meistens weil sie als Kinder diese Erfahrung nicht gemacht haben. Genau dieses Selbstgefühl zu nähren, ist lebensnotwendig für unsere psychische Gesundheit und das weitere Leben. Eine klare, sehr konkrete Umsetzungsmöglichkeit als Nahrung für das Selbstgefühl ist die Gewaltfreie Kommunikation. Statt jemanden zu verurteilen, bleibe ich in der Grundhaltung, dass er/sie ein wertvoller Mensch ist, mit seinem/ihrer unerfüllten Bedürfnis, auch wenn ich seinen/ihren Weg nicht nachvollziehen kann. Dies bietet eine Chance zunächst für die Lehrenden – im Sinne der Selbstfürsorge. Mit sich selbst empathisch zu sein, heißt mehr mit dem eigenen Handeln im Frieden zu sein und mehr Klarheit über die eigenen Bedürfnisse zu bekommen; mehr Achtsamkeit und mehr Ideen für kreative Lösungsmöglichkeiten, um für sich selbst zu sorgen. Des Weiteren bietet GFK Chancen der Lehrenden im interpersonellen Kontakt – im kollegialen Team – und auch in der Elternarbeit. Kritik nicht persönlich zu nehmen sondern darin das unerfüllte Bedürfnis eines Elternteils zu sehen, egal ob ich dem inhaltlich zustimme oder nicht. Auch das bedeutet letztlich wieder Selbstfürsorge. Im Unterricht konkret, im Vorleben durch die Lehrenden, aber auch in einer direkten Vermittlung an die SchülerInnen, bietet die GFK Chancen, indem die emotionale und soziale Kompetenz gefördert wird, die nicht nur das Zusammensein im gegenwärtigen Moment verschönert, sondern die Persönlichkeit von SchülerInnen beeinflussen kann und ihr Selbstgefühl nährt. „Wenn wir unseren Kindern vorleben, wie sie für sich sorgen ohne andere zu verletzen, lernen sie alles, was sie zum Leben brauchen“ (Gaschler/Gaschler 2007: 10). Wenn wir uns vor

Augen halten, wie wichtig die Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrenden für das Lernen ist, wird klar, dass die Verbesserung der Qualität genau dieser Beziehung durch Wertschätzung und Verbindung, den ganzen Lernprozess positiv beeinflussen kann. Möglicherweise besteht ein Widerspruch zwischen Ideen der GFK und der Einrichtung Schule, wie sie heute existiert. Ein Stichwort ist hier z.B. die Freiwilligkeit. Gleichwohl gibt es unabhängig vom Gegebenen die Chance, die Beziehungen zwischen Menschen wertvoller, tiefer und reicher zu machen. Und was würde aus Kindern, vielleicht sogar aus einer ganzen Generation, die genauso aufwächst; deren emotionale und soziale Kompetenzen in diesem Maße gestärkt und entwickelt wurden? Wie würde sich unsere Welt mit einer Generation von Menschen mit einem gesunden Selbstgefühl verändern, die wissen, dass sie allein durch ihre Existenz wertvoll sind, dass sie gehört werden und dass sich in Auseinandersetzungen Lösungen finden lassen, die für alle gut sind? Wäre das ein großer Schritt auf dem Weg zum Frieden?

Literatur

- Altmann, Tobias (2010): Evaluation der Gewaltfreien Kommunikation in Quer- und Längsschnittstudien. Leipzig: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Arnold, Martin (2011): Gütekraft. Ein Wirkungsmodell aktiver Gewaltfreiheit nach Hildegard Goss-Mayr, Mohandas K. Gandhi und Bart de Light. Baden-Baden: Nomos.
- Bauer, Joachim (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München: Piper.
- Bauer, Joachim (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Beck, Simon R. (2005): Developing nonviolent Communication: An Integral Approach. Victoria: Unpublished Master-Thesis.
- Bauer, Joachim (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne.
- Berndt, Hagen (1998): Gewaltfreiheit in den Weltreligionen. Vision und Wirklichkeit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bitschnau, Karoline I. (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn: Junfermann.
- Bryson, Kelly (2006): Sei nicht nett, sei echt. Handbuch für Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann.
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2011): Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. New York: Columbia University Press.
- Eisler, Riane (2009): Die Kinder von morgen. Die Grundlagen partnerschaftlicher Bildung. Freiamt im Schwarzwald: Arbor (5. Aufl.).
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg/Köln: WiKu.
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.) (1995): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag (3. Aufl.).

- Galtung, Johan (1972): Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): *Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 29-104.
- Galtung, Johan (1990): Cultural Violence. In: *Journal of Peace Research*, 27. Jg., H. 3, S. 291-305.
- Gandhi, Mohandas K. (1972): *Mahatma Gandhi, The collected works of*. Vol. 49. Jan. – May 1932. Ahmedabad: Navajivan.
- Gandhi, Mohandas K. (1990): *Mahatma Gandhi, The collected works of*. Vol. 17. Feb. – Jun. 1920. Ahmedabad: Navajivan.
- Gaschler, Frank/Gaschler, Gundi (2007): *Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum*. München: Kösel.
- Goleman, Daniel (1995): *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Goss-Mayr, Hildegard (1996): *Wie Feinde Freunde werden. Mein Leben mit Jean Goss für Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit und Versöhnung*. Freiburg et al.: Herder.
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.) (2008): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt.
- Hart, Sura/Kindle Hodson, Victoria (2006): *Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht*. Paderborn: Junfermann.
- Heim, Vera/Lindemann, Gabriele (2013): *Auftanken im Alltag. Mit Selbstempathie zu neuer Kraft*. Freiburg: Haufe.
- Hogger, Birgitta (2007): *Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht. Ein Beitrag zur Gewaltprävention*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Howes, Dustin E. (2013): *The Failure of Pacifism and the Success of Nonviolence. In: Perspectives on Politics*, 11. Jg., H. 2, S. 427-446.
- Juul, Jesper (2009): *Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie*. Reinbek: Rowohlt (Neuübersetzung).
- Klappenbach, Doris (2006): *Mediative Kommunikation. Mit Rogers, Rosenberg & Co konfliktfähig für den Alltag werden*. Paderborn: Junfermann.
- Koll, Lea R. (2004): *Weil Hauen nicht weiterhilft. Spiele und Aktionen zur Konfliktregelung*. Freiburg et al.: Herder.
- Lang, Julia/Lang-Wojtasik, Gregor (2014a): *Kleine Einführung in die »Giraffensprache«*. In: *Katechetische Blätter*, 139. Jg., H. 6, S. 439-443.
- Lang, Julia/Lang-Wojtasik, Gregor (2014b): *Von Kaffeefiltern und Wolfsrudeln – oder: Gelebte Selbsttransformation in Beziehung und Familie*. In: Holler, Ingrid (Hrsg.): *Und plötzlich öffnet sich eine Tür. GFK-Erfolgsgeschichten*. Marshall Rosenberg zum 80. Geburtstag. Paderborn: Junfermann, S. 68-72.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2002): *Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all*. In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO, S.185-200.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014): *Zwischen kognitiver Analyse und wertschätzender Haltung – Interkulturalität gewaltfrei entfalten*. In: Holler, Ingrid (Hrsg.): *Und plötzlich öffnet sich eine Tür. GFK-Erfolgsgeschichten*. Marshall Rosenberg zum 80. Geburtstag. Paderborn: Junfermann, S. 135-139.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2015): *Wertschätzung als Grundlage der Kommunikation für Führungskräfte und Kollegien*. In: Kansteiner, Katja/Stamann, Christoph (Hrsg.): *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-77.

- Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lindemann, Gabriele/Heim, Vera (2010): Erfolgsfaktor Menschlichkeit. Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren. Ein Praxishandbuch. Paderborn: Junfermann.
- Maslow, Abraham H. (1954/2005): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt (10. Aufl.).
- Mollet, Barbara (2011): Einfühlsam statt gewaltsam. Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen an Grund- und Förderschulen. Baltmannsweiler: Schneider (2 Bde).
- Nash, Andrea Lynn (2007): Illustration of Nonviolent Communication Training's Effect on Conflict Resolution. Balcksburg, Virginia: Unpublished Master-Thesis.
- Oboth, Monika/Seils, Gabriele (2008): Mediation und Gruppen und Teams. Praxis- und Methodenhandbuch. Konfliktklärung in Gruppen, inspiriert durch die Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann.
- Orth, Gottfried/Fritz, Hilde (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lernbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten. Paderborn: Junfermann.
- Orth, Gottfried/Fritz, Hilde (2014): Bitten statt fordern. Ein Schulentwicklungsprojekt mit Gewaltfreier Kommunikation. Paderborn: Junfermann.
- Pataki, Kristin (2009): Streitschlichtung in der Schule. Konfliktberatung durch mediative Gesprächstechniken. In: PAD Forum: unterrichten erziehen, 37. Jg., H. 28, S. 209-212.
- Plessner, Helmuth (1928/2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. GS IV. Frankfurt: Suhrkamp.
- Prabhu, R.K./Rao, U.R. (1967): The Mind of Mahatma Gandhi Ahmedabad: Navajivan.
- Rosenberg, Marshall B. (2004): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. Freiburg et al.: Herder (3. Aufl.).
- Rosenberg, Marshall B. (2009): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann (8. Aufl.).
- Rosenberg, Marshall B. (2004): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann.
- Schöllmann, Evelyn/Schöllmann, Sven (2014): Respektvoll miteinander sprechen – Konflikte vorbeugen. 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Schönberger, Birgit (2010): Gewaltfreie Kommunikation: der Schlüssel für eine effektive Konfliktlösung? In: Psychologie heute, Januar, S. 38-41.
- Tucholsky, Kurt (1931/1961): Die brennende Lampe. In: Tucholsky, Kurt: Gesammelte Werke (hrsg. v. Mary Gerold-Tucholsky und F.J. Raddatz) Bd. 3. Reinbek: Rowohlt, S. 870-872.
- Waal, Frans de (2011): Das Prinzip Empathie. Was wir von der Natur für eine bessere Gesellschaft lernen können. Darmstadt: WBG.
- Weckert, Al (2014): Gewaltfreie Kommunikation für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH.

Trainings in Gewaltfreiheit – Geschichte und aktuelle Herausforderungen

Achim Schmitz

1. Hinführung

Die Geschichte der Trainings in gewaltfreier Aktion war in ihren Anfängen von graswurzelorientierten Strömungen sozialer Bewegungen mit gesellschaftsverändernden Visionen einer gewaltfreien Gesellschaft geprägt. Diese Tendenz ist in der Gegenwart nicht mehr in dieser Deutlichkeit repräsentiert, denn sowohl die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch die Ausrichtung der Trainings haben sich geändert. Angesichts des damit verbundenen Wandels geht dieser Beitrag der Frage nach: Welche Herausforderungen ergeben sich für Trainings in Gewaltfreiheit im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse? Zunächst wird das Thema systematisch verortet, um dann ausgewählte historische Spuren zu skizzieren. Abschließend werden Chancen und Grenzen für die heutige Situation angedeutet.

2. Was sind Trainings für Gewaltfreiheit?

Trainings für Gewaltfreiheit wurden und werden von AkteurInnen sozialer Bewegungen getragen:

„Unter ‚sozialer Bewegung‘ muss ein Prozess einer normativ-wertorientierten Bewusstseinsveränderung verstanden werden, die eine Gesamt- oder Teilkritik am Status quo des bestehenden Gesellschaftssystems beinhaltet und von der ein ‚großer Teil‘ der Bevölkerung ‚betroffen‘ ist“ (Wasmuht 1987: 110).

Anfänge des Trainings in gewaltfreier Aktion reichen in die 1930er Jahre zurück (vgl. Koppold 1993: 4). In den USA wurden sie von der Bürgerrechtsbewegung durchgeführt. Die englischsprachigen Bedeutung von *training* als *Ausbildung*, *Schulung* oder *Einübung* verweist darauf, dass die Einübung gewaltfreien Handelns den ganzen Menschen betrifft: „Es soll nicht nur ein verstandesmäßiges Lernen mit dem Kopf, sondern ein Ausprobieren, ein Experimentieren und ein praktisches Üben des als richtig Erkannten stattfinden“ (Painke 1997: 168).

In Deutschland nahm das Training für die Vorbereitung gewaltfreier Aktionen gegen Atomkraft und Atomwaffen eine zentrale Rolle ein, wobei insbesondere Rollenspiele eine herausragende Bedeutung haben (vgl. Painke 1997: 174f.). Im Zuge rassistischer Anschläge in den 1990er Jahren bekam das Gewaltfreiheitstraining eine neue Funktion konstruktiver Friedenspädagogik in Bezug auf die Vorbereitung gewaltfreier Maßnahmen gegen diese Gewalt. Unter dem Begriff *Zivilkourage* (vgl. Lünse/Rohwedder/Baisch 1995) wurden Trainings für den manchmal weniger politischen, eher persönlichen Umgang mit Gewalt- und Bedrohungssituationen angeboten. Auch in den 1990er Jahren wurden in mehreren europäischen Ländern *Zivile Friedensdienste (ZFD)* als Instrumente ziviler Konfliktbearbeitung in Krisen- und Kriegsgebieten verwirklicht (vgl. Evers 2000; Poort-van Eeden 2000). Für ihre anschließenden Einsätze in Projekten im Ausland (z.B. im Balkan) werden seitdem in Deutschland *Friedensfachkräfte* in Kursen mit der Methodik gewaltfreier Trainings qualifiziert (vgl. Fischer 1998; Arbeitsgemeinschaft Modellvorhaben 1998; Schmitz 2000b). In anderen Ländern gibt es andere Trainingsmodelle. So haben beispielsweise Friedensdienste wie *Peace Brigades International*¹ oder das Balkan Peace Team² schon lange vor dem ZFD solche Trainings durchgeführt.

Im deutschen Sprachraum wird oftmals zwischen Gewaltlosigkeit und Gewaltfreiheit unterschieden. Auch Gandhi (vgl. 1960: 283f.) war diese Unterscheidung wichtig. Den Grundgedanken der Gewaltlosigkeit im Sinne der Nichtanwendung von Gewalt können wir bei ihm (vgl. ebd.: 309) nachlesen:

„Ahimsa (Nicht-Gewalt) ist ein umfassendes Prinzip. Wir sind hilflose Sterbliche, von der Feuersbrunst von Himsa (Gewalt) eingefangen. [...] Der Mensch kann keinen Augenblick leben, ohne äußerlich, bewusst oder unbewusst, Himsa zu begehen. Die bloße Tatsache seines Lebens – Essen, Trinken und körperliche Bewegung – schließt notwendig etwas Himsa, Zerstörung von Leben, und sei sie noch so winzig, ein. Einer, der sich zu Ahimsa bekennt, bleibt daher seinem Glauben treu, wenn der Ursprung seines Tuns Mitleid ist, wenn er, so gut er es vermag, die Zerstörung des kleinsten Lebewesens vermeidet, es zu retten sucht und sich so unablässig bemüht, von der törichtesten Verstrickung in Himsa frei zu werden.“

Das im deutschen Sprachraum mit *Gewaltfreiheit* benannte Prinzip geht historisch auf das Prinzip zurück, das Gandhi (vgl. ebd.: 283f.) als *Satyagraha*

¹ Peace Brigades International ist eine Menschenrechtsorganisation und seit 1981 in Krisengebieten tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der gewaltfreien Begleitung von MenschenrechtsaktivistInnen, die von Gewalt bedroht sind.

² Das Balkan Peace Team war von 1994 bis 2001 mit kleinen Teams von Freiwilligen in den Konflikten in Kroatien, Serbien und Kosovo aktiv, um eine gewaltfreie Alternative zur militärischen Intervention zu entwickeln (vgl. Müller 2004: 9).

bezeichnete, welches nach seiner Aussage schon ins Leben trat, bevor sein Name gefunden war.³

Die Unterscheidung zwischen Gewaltlosigkeit und Gewaltfreiheit ist wichtig: Gewaltlosigkeit als Verzicht auf zumindest direkte Gewalt aus taktischen Überlegungen und gegebenenfalls aus einer Position der Schwäche heraus; demgegenüber Gewaltfreiheit als eine selbstbestimmte Lebens- und Handlungsweise aus einer Position der inneren Stärke heraus, die sich am Wert der Achtung vor dem Leben orientiert und kreativ und konsensorientiert in Konflikten agiert (vgl. Gugel 1983). Letztere lässt sich als prinzipielle und pragmatische Gewaltfreiheit unterscheiden:

„Für Vertreter prinzipieller Gewaltfreiheit (z.B. Gandhi oder King) bedeutet Gewaltfreiheit ein umfassendes Lebensprinzip, das untrennbar mit den eigenen religiösen oder philosophischen Überzeugungen verbunden ist. Nach dieser Anschauung müssen sich Mittel und Zweck des Widerstandes stets in Übereinstimmung befinden, Gewaltfreiheit ist Weg und Ziel zugleich. Pragmatische Gewaltfreiheit speist sich dagegen vorwiegend aus utilitaristischen Überlegungen: Gewaltfreiheit wird unter den gegebenen Voraussetzungen als effektivste Strategie angesehen, die eigenen Ziele zu erreichen“ (Bläsi 2004: 415).

Trainings zur Gewaltfreiheit lassen sich hinsichtlich ihrer Themenschwerpunkte unterscheiden (vgl. Trainingskollektiv/Anger 2007):

- 1) *Alltagskonflikte und Zivilcourage*: z.B. für gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten in Gewalt-, Diskriminierungs- und Bedrohungssituationen/Zivilcourage, um Sprachlosigkeit zu überwinden bzw. handlungsfähig zu werden, außerdem für gewaltfreie und konstruktive Konfliktaustragung in verschiedenen Alltagssituationen und für den Umgang mit Behörden,
- 2) *Konfliktkultur, Mediation und Entscheidungsfindung*: Dazu gehören Konsensentscheidungen in Gruppen, Vermittlung in Konflikten (Mediation in verschiedenen sozialen und politischen Gruppen) und

3 Gandhi sah die in der indischen Sprache Gujarati gebrauchte englische Wendung *passive resistance* als zu eng gefasst an, da sie eine *Waffe des Schwachen* sein könnte. Um das Prinzip des indischen Befreiungskampfes seiner Zeit angemessen zu benennen, suchte er nach einem neuen Wort und setzte in der von ihm gegründeten Zeitung *Indian Opinion* einen nominellen Preis aus für den besten Vorschlag zu diesem Thema. Sein Neffe schlug *sadagraha* (Festhalten am Guten) vor; Gandhi verbesserte es zu *satyagraha* (Festhalten an der Wahrheit). Galtung (vgl. 1987: 13) zufolge kann damit eine neue, gewaltfreie Art des Kämpfens bezeichnet werden. Sharp (vgl. 1979: 220) zufolge gehört zu *Satyagraha* im Sinne Gandhis auch das konstruktive Programm, eine neue Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung durch freiwillige, konstruktive Arbeit zu schaffen. Dies sei nach Gandhi wichtiger gewesen als der Widerstand, der eingesetzt wurde, um die in der alten Struktur befindlichen Hindernisse zu beseitigen.

konstruktive Konfliktkultur und gewaltfreie Nachbarschaftshilfe auf Stadtteilebene,

- 3) *Methodenvermittlung für konstruktive, gewaltfreie Konfliktaustragung* im Beruf, Fort- und Weiterbildung für MediatorInnen, Projekte in Institutionen zu Gewaltprävention und konstruktiver Konfliktaustragung und interkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen,
- 4) *Gewaltfreiheit und gewaltfreie Aktion*: Dazu gehören zivile Intervention in Krisen und Krieg, struktureller Rassismus und Ausbildung zum/zur TrainerIn in Gewaltfreiheit und kreativer Konfliktlösung,
- 5) *Projekte in Kindergärten und Horten, Schulen* zu Konfliktlösung und Gewaltprävention, Trainings mit Kollegien und Schulklassen, Ausbildung in Streitschlichtung, Trainings zum Thema *Mobbing im Klassenzimmer* für (Beratungs-)Lehrkräfte.

Neben Informationsvermittlung und kognitiver Reflexion nehmen im Sinne ganzheitlichen Lernens praktische Übungen und Rollenspiele einen großen Raum ein (vgl. Trainingskollektiv/Anger 2007). Es geht nicht darum, Patentrezepte zu vermitteln, sondern um das Angebot eines methodischen Rahmens, in den Teilnehmende ihr Wissen einbringen, gemeinsam nach Lösungen suchen und Neues in einer geschützten Atmosphäre ausprobieren können. Bei Gruppen über 10 Personen arbeiten Trainingskollektive i.d.R. mit zwei TrainerInnen in gemischt geschlechtlichen Gruppen mit einem gemischtem Team. Die Teilnahme an Trainings ist freiwillig. Es wird der Eigenverantwortung der Teilnehmenden überlassen, ihre Wünsche und Ideen in das Training einzubringen, aber auch, ihre individuellen Grenzen zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

3. Historische Spuren Gewaltfreier Aktionstrainings

Im Kontext wachsender sozialer Bewegungen in den 1970er Jahren – in der BRD v. a. der Ökologiebewegung – gründeten sich Trainingskollektive (TK) „von Personen, die die politische Arbeit von Basisinitiativen unterstützen wollen“ (vgl. Trainingskollektive stellen sich vor. Faltblatt, o. J. [1982]; zit. n. Brill 1985: 40). Dies geschah unter dem Einfluss des Widerstands gegen industrielle Großanlagen im Dreiländereck Deutschland-Schweiz-Frankreich und aus Erfahrungen des gewaltfreien Widerstands (King), der radikalen Gemeinwesenarbeit in den USA (vgl. z.B. Alinsky 1999) und des Widerstands in Indien (Gandhi). Ein entscheidender Impuls in der BRD war die Organisation von regelmäßigen Trainingskursen für gewaltfreie Aktion ab 1972 durch Eric Bachmann (vgl. Brill 1985: 39). Er kam 1972 als Beauftragter des Versöhnungsbundes nach Deutschland und stellte als Trainer mit

langjähriger Erfahrung in der Friedensbewegung der USA Trainingsmethoden und Anregungen für Aktionen vor.

Mit Aktionstrainings sind die *Gewaltfreiheitstrainings gemeint, mit denen gewaltfreie Aktionen vorbereitet wurden und werden. Trainings umfassen Aktions- und Kampagnenplanungen sowie langfristige, gesellschaftsverändernde Visionen gewaltfreier Revolution*: „Often trainings both analyzed specific nonviolent actions or campaigns and discussed long-term goals of nonviolent revolution” (Lyons 1988: 26). Als Trainingsformen wurden für die Anfangsphase der Aktionstrainings im weiteren Sinne genannt: Einführungskurs, Gruppentraining, Aktionstraining und TrainerInnen-Training (vgl. Saathoff 1986: 24; Brill 1985: 48f.; Reisberg 1983: 41ff.):

- 1) Der Einführungskurs diene der persönlichen Auseinandersetzung mit der Idee der Gewaltfreiheit als sozialer und politischer Konzeption der Gesellschaftsveränderung und der Entwicklung persönlichen gewaltfreien Verhaltens.
- 2) Das Gruppentraining diene der Bearbeitung gruppenspezifischer Probleme und der Verbesserung des Engagements der Beteiligten.
- 3) Das Aktionstraining im engeren Sinne diene der Vorbereitung einer konkreten Aktion: Neben der Arbeit an geistigen Grundlagen wurden Fertigkeiten eingeübt, die den Teilnehmenden und TrainerInnen für die Aktionsfähigkeit notwendig erschienen.
- 4) Das TrainerInnen-Training diene der Vorbereitung von MultiplikatorInnen für Verbreitung von Theorie und Praxis der Gewaltfreiheit. Da es keine offizielle berufliche Ausbildung für TrainerInnen gab, fand der größte Teil der Qualifikation über Selbstschulung statt.

Zwei Beispiele sollen dies illustrieren.

3.1 *Ein exemplarisches Einführungstraining*

Die ersten mir unter diesem Titel bekannten Trainingskurse in gewaltfreier Aktion in der alten BRD wurden von 1972 bis 1976 u.a. in Bückeberg durchgeführt. Der Trainingskurs in gewaltfreier Aktion vom 2. bis 11.8.1974 (vgl. Trainingskurs 1974) beinhaltete als Programm u.a. ein Brainstorming zu alltäglichen Konfliktsituationen mit Auswertung, Rollenspielen, eine Übung *Visionengalerie*, eine Kleingruppenarbeit und Methoden der Strategieentwicklung. Bei der Übung *Visionengalerie* hatten alle Teilnehmenden 20 Minuten für Einzelarbeit. Anschließend wurden Gruppen zusammengestellt, die versuchten, sich auf je eine *Visionengalerie* für das Jahr 1984 zu einigen. In diesem Kurs wurden drei Gruppen zusammengestellt (vgl. Trainingskurs 1974: 5f.). Die erste Gruppe wünschte sich eine Gesellschaft mit mehr Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Sozialismus. Die zweite Gruppe

wünschte sich eine gewaltfreie Gesellschaft ohne Militär und ohne Hierarchie. Die dritte Gruppe einigte sich auf sechs Bereiche mit konkreten Wünschen; dazu gehörten z.B. Mitbestimmung im Wirtschaftssystem, Erziehung zur Selbstverwirklichung, Konsequenzen für den Umweltschutz, eine klassenlose Gesundheitsfürsorge. Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, dass in den Trainings der 1970er Jahre Visionen gesellschaftlicher Veränderung in Richtung Gewaltfreiheit eine wichtige Rolle spielten.

3.2 *Ein exemplarisches TrainerInnen-Training*

Weitere Fallbeispiele waren TrainerInnen-Trainings der 1970er bis 1990er Jahre. Im Rahmen der Kampagne *Ziviler Ungehorsam bis zur Abrüstung* in Mutlangen (bei Schwäbisch Gmünd) wurde vom 13. bis 17.6.1986 ein TrainerInnen-Training für Gewaltfreie Aktion durchgeführt (vgl. Mutlangen 1986).⁴ Zum Programm gehörten u.a.: Rollenspiele, TrainerInnenhilfen (Checklisten, Wandzeitungen, Übungen, Ideen), Strukturen in Mutlangen, Juristisches.

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema *Gewalt und Gewaltfreiheit* wurden Übungen durchgeführt. Anschließend wurden die Teilnehmenden in das Thema *Konsens* theoretisch und praktisch eingeführt. Diese Arbeitseinheiten wurden ausgewertet (vgl. Mutlangen 1986: 4-7). Am 15.6.1986 wurde ein Rollenspiel zu einer Blockade durchgeführt und ausgewertet. Danach gab es juristische Informationen für die Teilnehmenden. Am 16.6.1986 beschäftigte sich das Training mit der weiteren Planung der Kampagne mit dem Fazit, dass die Kampagne *utopisch*, aber möglich erscheine und dass jede/r am Wohnort eine eigene Regionalgruppe gründen könne. Am vierten Trainingstag wurden Checklisten für anstehende Aufgaben erstellt (vgl. Mutlangen 1986: 12f.). In den Tagesprotokollen ist keine Kursauswertung zu finden. Alle Teilnehmenden übernahmen bei diesem Training Mitverantwortung.

Die Kampagne *Ziviler Ungehorsam bis zur Abrüstung* gegen Pershing-II-Atomraketen in Mutlangen, beruhte auf den Graswurzelprinzipien Gewaltfreiheit, Ziviler Ungehorsam, Bezugsgruppensystem, Konsens und Gewaltfreiheitstrainings. Demnach war es wichtig, dass alle gewaltfrei Aktiven in Mutlangen vor einer Aktion an einem Training teilnahmen (vgl. Nick/Scheub/Then 1993: 64-73). Die Trainings wurden auch nach Abzug der Pershing-II-Atomraketen aus Mutlangen durch Mutlanger und andere Gruppen angeboten.⁵

4 Weitere Informationen aus einem Telefonat mit Holger Isabelle Jänicke vom 11.1.2008.

5 Auch in den 2000er Jahren gehörten Trainingskurse für gewaltfreies Konfliktverhalten zum Programm der Bildungsstätte Pressehütte Mutlangen, vgl. <http://www.pressehuette.de>.

Aufgrund anderer Informationen über die Kampagne kann aber auf eine gesellschaftsverändernde Vision geschlossen werden. Im Offenen Brief an die Bundesregierung bzw. an den damaligen Bundeskanzler Helmut Kohl wurden die gewaltfreien Blockaden vor dem Atomwaffenlager in Mutlangen von der *Kampagne Ziviler Ungehorsam bis zur Abrüstung* als erste Ansätze einer alternativen Verteidigungskonzeption verstanden:

„Unsere regelmäßigen Blockaden sollen helfen, diese Diskussion voranzutreiben, indem wir nicht nur alternative Verteidigungskonzepte fordern, sondern eines von ihnen, nämlich die soziale Verteidigung gleichzeitig ansatzweise praktizieren. Mit unseren Blockaden verteidigen wir uns gegen die Pershing-II-Raketen und die von ihnen ausgehende Bedrohung unseres Landes, unseres Lebens, des Weltfriedens“ (Nick/Scheub/Then 1993: 77).

Neben z.T. anarchistischen Ansätzen einer Gesellschaft ohne Militär spielte die alternative Verteidigungskonzeption einer Sozialen Verteidigung⁶ eine wichtige Rolle.

3.3 *Weitere Entwicklung der Aktionstrainings*

Die beiden genannten Trainings sind Beispiele für eine Friedensbildung, die von Strömungen sozialer Bewegungen getragen wird, deren Anliegen die Veränderung der Gesellschaft zur Gewaltfreiheit ist. Nach Derenbach (vgl. 1980: 16) schlossen sich die Trainingskollektive der gewaltfrei-anarchistischen Graswurzelbewegung an. Zu den (visionären) Zielen des gewaltfreien Anarchismus zählt eine Gesellschaft ohne strukturelle Gewalt. Dazu gehören dezentrale, föderative Organisationen von autonomen Individuen, Gruppen und Produktionseinheiten (vgl. ebd.: 18).

Die Aktionstrainings sind nach wie vor – in viel weniger Trainingskollektiven als in den 1970er und 1980er Jahren⁷ – in sozialen Bewegungen präsent. In den letzten Jahren wurden Trainings zur Vorbereitung gewaltfreier Aktionen angeboten, zumindest teilweise im Rahmen bestehender Kampagnen wie z.B. im Rahmen der Anti-Atomkraft-Kampagne „X-tausendmal quer“ (vgl. <http://www.x-tausendmalquer.de/index.php?id=100> [Zugriff: 17.6.2014]). Weitere AnbieterInnen sind das Trainingskollektiv Windrose (<http://www.tk-windrose.de/>) mit der dort mitwirkenden Trainerin Ulrike Laubenthal (<http://www.gewaltfreiheitstrainings.de/>), das o.g. Kölner Trainingskollektiv für gewaltfreie Aktion und kreative Konfliktlösung (<http://www.trainingskollektiv.de>) und die Werkstatt für Gewaltfreie Aktion,

6 Vgl. auch den Beitrag von Ebert in diesem Band.

7 Vgl. hierzu einen exemplarischen Vergleich: In der Graswurzelrevolution Nr. 105 (Juni 1986) sind im Adressenverzeichnis 11 Trainingskollektive angegeben; in der Graswurzelrevolution Nr. 331 (September 2008) sind es nur noch vier Trainingskollektive.

Baden (www.wfga.de). Nicht alle Internetseiten wurden jedoch in den letzten Jahren konsequent gepflegt. Daher müsste bei Interesse nach dem aktuellen Stand gefragt werden.

4. Begrenzungen und Perspektiven

Trainings in gewaltfreier Aktion oder in Gewaltfreiheit können auch dem Bereich der politischen Bildung zugeordnet werden. Die politische Bildung im Kontext dieser Trainings wird durch die Einführung einer anarchistischen Demokratietheorie bereichert, wonach das Konsensmodell als eine *alternative Demokratiekonzeption* bezeichnet werden kann (vgl. Burnicki 2003: 265). Für das Training in gewaltfreier Aktion erscheint diese Demokratietheorie als relevant, da in Trainings für gewaltfreie Aktion weit verbreitete libertäre Strömungen festgestellt wurden und da Übungen in einer nicht-hierarchischen Entscheidungsfindung im Konsens beim Training eine hohe Bedeutung haben.

Jedoch lässt sich die Thematisierung von Visionen einer gewaltfreien Gesellschaft in den neuen Selbstdarstellungen von TrainingsanbieterInnen nicht mehr finden. Es existiert eine Tendenz zur Entpolitisierung der Gewaltfreiheit: Militärgestützte Außen- und Sicherheitspolitik der Regierungen wird nicht ausreichend kritisch hinterfragt. Anfang der 1990er Jahre gab es noch eine von mehreren Friedensorganisationen und damals auch von den Grünen getragene Kampagne *Bundesrepublik ohne Armee* (vgl. Schmitz 2000a: 51-55). Inzwischen gibt es noch eine Initiative *Bundeswehr abschaffen* (<http://www.bundeswehrabschaffen.de>).

Gewaltfreiheit beinhaltet den prinzipiellen und pragmatischen Verzicht auf Gewalt aus souveräner geistiger Stärke sowie Lebensprinzip, Aktionsformen und eine gesellschaftliche Vision aus Respekt v.a. Leben (vgl. Schmitz 2010: 92; Spiegel 1989; Sharp 1979; Gugel 1999).

Literatur

- AA – Auswärtiges Amt: Bundesregierung (2004): Aktionsplan „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“. Berlin 2004; http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Friedenspolitik/Krisenpraevention/Grundlagen/Aktionsplan_node.html [zugriff: 17.07.2015].
- Alinsky, Saul (1999): Anleitung zum Mächtigsein. Ausgewählte Schriften. Göttingen: Lamuv.

- Arbeitsgemeinschaft Modellvorhaben Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung (Hrsg.) (1998): Dokumentation des Modellvorhabens „Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung“. Minden: IFGK.
- Besemer, Christoph (1997): Mediation. Vermittlung in Konflikten. Freiburg: Stiftung Gewaltfreies Leben (4. Aufl.).
- Bläsi, Burkhard (2004): Gewaltfreier Widerstand. In: Sommer, Gert/Fuchs, Albert (Hrsg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 412-424.
- Brill, Werner (1985): Training in gewaltfreier Aktion. Konzeption und praktische Erfahrungen in der Friedensbewegung. Saarbrücken: Unveröff. Magisterarbeit [verfügbar: <http://archiv-aktiv.de/wordpress/>].
- Burnicki, Ralf (2003): Anarchismus und Konsens. Gegen Repräsentation und Mehrheitsprinzip: Strukturen einer nichthierarchischen Demokratie. Frankfurt: Edition AV (2. Aufl.).
- Derenbach, Hans-Willi (1980): Training in gewaltfreier Aktion. Entwicklungen und Probleme praktischer Friedenspädagogik. Siegen: Unveröff. Diplomarbeit [verfügbar: <http://archiv-aktiv.de/wordpress/>].
- Deutsche Friedensgesellschaft – Vereinigte KriegsdienstgegnerInnen (Hrsg.) (2014): Krieg beginnt hier. Bundeswehr abschaffen! Alternativen zum Militär. Kiel: DFG-VK (2. Aufl.).
- Ebert, Theodor (1970): Gewaltfreier Aufstand – Alternative zum Bürgerkrieg. Frankfurt/Hamburg: Fischer.
- Evers, Tilman (Hrsg.) (2000): Ziviler Friedensdienst – Fachleute für den Frieden. Idee – Erfahrungen – Ziele. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, Martina (1998): Ausbildungskurs „Zivile Konfliktbearbeitung“. Evaluation des Modellprojekts im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Berlin/Wuppertal.
- Galtung, Johan (1987): Der Weg ist das Ziel. Gandhi und die Alternativbewegung. Wuppertal: Peter Hammer.
- Gandhi, Mahatma (1960): Mahatma Gandhis Autobiographie. Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit.. Freiburg/München: Alber.
- Gugel, Günther (1983): Gewaltfreiheit – ein Lebensprinzip. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik (2. Aufl.).
- Gugel, Günther (1999): Wir werden nicht weichen. Erfahrungen mit Gewaltfreiheit. Eine praxisorientierte Einführung. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik (2. Aufl.).
- Koppold, Martin (1993): Training in gewaltfreier Aktion. Methodensammlung und Arbeitsmaterial zum Thema Umgang mit personaler Gewalt und Schutz von Flüchtlingswohnheimen. Mutlangen: Friedens- und Begegnungsstätte Mutlangen (4. Aufl.).
- Lünse, Dieter/Rohwedder, Jörg/Baisch, Volker (1995): Zivilcourage. Anleitung zum kreativen Umgang mit Konflikten und Gewalt. Münster: Agenda.
- Lyons, Matthew Nemiroff (1988): The „Grassroots“ Network – Radical Nonviolence in the Federal Republic of Germany 1972-1985. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Müller, Barbara (2004): Balkan Peace Team 1994-2001.. Braunschweig: Arbeit und Leben.
- Nick, Volker/Scheub, Volker/Then, Christoph (1993): Mutlangen 1983-1987: Die Stationierung der Pershing II und die Kampagne Ziviler Ungehorsam bis zur Abrüstung. Mutlangen: Einhorn.
- Painke, Uwe (1997): Trainings für Gewaltfreiheit. Ein historischer Streifzug. In: Büttner, Christian W./Jochheim, Gernot/Luer, Nadya/Schramm, Torsten (Hrsg.) (1997): Politik von unten. Zur Geschichte und Gegenwart der Gewaltfreien Akti-

- on. Theodor Ebert zum 60. Geburtstag. In: Gewaltfreie Aktion, 29. Jg., H. 111/112, S. 167-177.
- Poort-van Eeden, Janne (2000): Internationale Zusammenarbeit für Gewaltfreiheit. Das European Network for Civil Peace Services EN.CPS. In: Evers, Tilman (Hrsg.) (2000): Ziviler Friedensdienst – Fachleute für den Frieden. Idee – Erfahrungen – Ziele. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-172.
- Reisberg, Ulrich (1983): Training für Gewaltfreie Aktion – ein Beitrag zur Erwachsenenbildung. Köln: Fachhochschule [verfügbar: <http://archiv-aktiv.de/wordpress/>].
- Rosenberg, Marshall B. (2002): Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn: Junfermann (3.Aufl.).
- Saathoff, Günter (1986): Bildungsarbeit und Training in gewaltfreier Aktion. In: Graswurzelrevolution, 14. Jg., H.104, S. 23f.
- Schmitz, Achim (2000a): Kampagnen der Friedensbewegung der neunziger Jahre. Eine Analyse von Fallbeispielen. Arbeitspapier Nr. 14. Wahlenau: IFGK.
- Schmitz, Achim (2000b): Modellvorhaben „Ausbildung in ziviler Konfliktbearbeitung“. Dokumentation der Kurse NRW Ila und Iib (1998/99). Bonn/Meerbusch: Forum ZFD.
- Schmitz, Achim (2010): Gewaltfreiheit trainieren. Institutionengeschichte von Strömungen, Konzepten und Beispielen politischer Bildung. Belm-Vehrte/Osnabrück: Sozio-Publishing.
- Sharp, Gene (1979): Gandhi as a Political Strategist. With Essays on Ethics and Politics. Boston: Porter Sargent.
- Spiegel, Egon (1989): Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie. Kassel: Weber & Zucht (2. Aufl.).
- Trainingskollektiv für gewaltfreie Aktion und kreative Konfliktlösung/Anger, Ilka (2007): Trainings zum kreativen Umgang mit Konflikt und Gewalt. <http://www.trainingskollektiv.de>. Kölner Trainingskollektiv für gewaltfreie Aktion und kreative Konfliktlösung, letzte Änderung am 20.8.2007 [Zugriff: 16.10.2008]
- Trainingskollektive (1982) stellen sich vor (Faltblatt, o. J.).
- Trainingskurs 1974 = Auswertungsprotokoll des Archiv Aktiv zum Trainingsseminar 1974 im Freundschaftsheim Bückeburg [verfügbar: <http://archiv-aktiv.de/wordpress/>]. Mutlangen 1986: Auswertungsprotokoll des Archiv Aktiv zum TrainerInnen-Training der Kampagne „Ziviler Ungehorsam bis zur Abrüstung“ [verfügbar: <http://archiv-aktiv.de/wordpress/>].
- Wasmuht, Ulrike C. (1987): Die Entstehung und Entwicklung der Friedensbewegungen der achtziger Jahre. Ihre geistigen Strömungen und ihre Beziehung zu den Ergebnissen der Friedensforschung. In: Roth, Roland/Rucht, Dieter (Hrsg.) (1987): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt: BfpB, S. 109-133.
- Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Baden (Hrsg.) (2004): Konsens – Handbuch zur gewaltfreien Entscheidungsfindung. Karlsruhe; WfGA.
www.bundeswehrrabschaffen.de [Zugriff: 17.06.2014].
www.gewaltfreiheitstrainings.de [Zugriff: 17.06.2014].
www.tk-windrose.de/ [Zugriff: 17.06.2014].
www.trainingskollektiv.de [Zugriff: 17.06.2014].
www.wfga.de [Zugriff: 17.06.2014].
www.x-tausendmalquer.de/index.php?id=100 [Zugriff: 17.06.2014].

Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit – Schule als Ort des Demokratielearnens?

Ein Essay

Constanze Berndt

1. Demokratie als universale und transnationale Idee

Die für die Intention dieses Artikels maßgeblichen und pädagogisch anschlussfähigen Auffassungen von Demokratie wurzeln in der Grundüberzeugung, dass der den Menschen als Person über negative sowie positive Freiheitsrecht verfügt. Die Freiheit von Fremdherrschaft und Fremdbestimmung ist damit gebunden an die gleichzeitige Freiheit, über die eigenen lebensbedeutsamen Fragen in größtmöglichem Maße entscheiden zu können. In den hier grundlegenden theoretischen Auffassungen wird betont, dass Demokratie somit über das mehrheitsorientierte Prinzip zur Legitimation von Herrschaft durch demokratische Abstimmungsprozeduren hinausgehe.

Eine Demokratie ist nach Jürgen Habermas durch die Selbstbestimmung ihrer Mitglieder gekennzeichnet. Legitimierende Voraussetzungen für demokratische Verfahren seien die Inklusion aller BürgerInnen in politische Entscheidungsprozesse und eine deliberative, also konsensorientierte Mitbestimmung (vgl. Habermas 2012: 49f.). Die Möglichkeit der Deliberation bedürfe eines freien und öffentlichen, an der Idee der universalen Menschenrechte orientierten Diskurses, in dem zu treffende Regelungen über die Zustimmung aller möglicherweise von diesen Betroffenen legitimiert würden (vgl. Habermas 1994: 254).

Der demokratische Prozess müsse, hierin sind sich zahlreiche AutorInnen einig, (neu bzw. fortlaufend) belebt werden. Nach Habermas kann eine Demokratisierung innerhalb und zwischen den Staaten durch die Zunahme an weltgesellschaftlicher Komplexität und internationaler Konfliktpotentiale nur transnational gedacht werden (vgl. Habermas 2012: 10). Für eine transnationale Demokratie sei das Projekt der Europäischen Union, sofern es gleichermaßen von den BürgerInnen wie auch den Staatsvölkern Europas gestaltet werde, eine unverzichtbare Voraussetzung (vgl. ebd.: 9). Eine Artikulation transnationaler Demokratie stelle ein aus Staaten und parlamentarisch vertretenen BürgerInnen zusammengesetztes Weltparlament dar, in dem Diskussionen über globale Gerechtigkeit folgenreicher als in akademischer Theorie geführt werden könnten (vgl. ebd.: 96).

Dass Demokratie nicht universal gedacht werden könne, wie kulturseparatistische und -relativistische oder nationalistische Meinungen nahelegen, wird von zahlreichen AutorInnen beispielreich widerlegt. Die Vorstellung von Demokratie wurzelt nach Amartya Sen in global verbreiteten Ideen zur politischen und sozialen Gleichheit, die über die Praxis partizipatorischer öffentlicher Diskussion und eine Toleranz gegenüber abweichenden Meinungen verfolgt werde, und sei kein besonderes Kulturprodukt des Westens (vgl. Sen 2010: 348; 359).

Habermas hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass auch „die einschlägigen Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit sowie die negativen Pflichten zur Unterlassung justiziabler Menschheitsverbrechen und Angriffskriege im moralischen Kernbestand aller großen Weltreligionen und der von ihr geprägten Kulturen verankert [sind]“ (Habermas 2012: 92).

Ausgehend von diesen skizzierten Perspektiven stellt Demokratie im Verständnis dieses Artikels somit eine zumindest universal denk- und transnational realisierbare, unter größtmöglicher Beteiligung und auf die größtmögliche Freiheit und Gerechtigkeit Aller angelegte Form des menschlichen Zusammenlebens dar. Sie ist angewiesen auf diskursiv und dialogisch orientierte Beziehungen, die Verstehens- und Aushandlungsprozesse ermöglichen und damit weit mehr als eine Herrschafts- oder Regierungsform.

2. Erziehung zur Demokratie

Die demokratische Verfasstheit von Gesellschaft(en) ist weder selbstverständlicher Bestand noch transnationale Wirklichkeit. John Dewey beschreibt die Demokratie als Lebensform der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung (vgl. Dewey 1916/2011: 121), die ihre Entsprechung in einer demokratischen Erziehung finden müsse:

„Im besonderen ist wichtig, daß eine Gesellschaft, die nicht nur im Wandel begriffen ist, sondern diesen Wandel – zum Besseren – als ihren Lebenszweck betrachtet, andere Normen und Methoden der Erziehung haben muß als eine, die lediglich ihren unveränderten Fortbestand erstrebt“ (ebd.: 113).

Dewey konstatiert eine Vergrößerung des sozialen Raumes und eine damit verbundene Nivellierung von Grenzen zwischen Klassen und Nationen, der zu einer Zunahme an gesellschaftlicher Mannigfaltigkeit führe (vgl. ebd.: 212). Diese Zunahme an Vielfalt und Komplexität ist nach Dewey grundsätzlich positiv, da sie eine Befreiung der Kräfte des Individuums befördere, die innerhalb interessenhomogener, etwa nationalstaatlich begrenzter Gruppen, nicht möglich sei (vgl. ebd.: 121). Erziehung müsse somit einerseits die Mög-

lichkeiten der pragmatischen Erfahrung dieser Vielfalt eröffnen, andererseits völkerverbindend menschheitsgemeinsame Ziele und Zwecke in den Blick nehmen; die Souveränität von Nationen sei in diesem Sinne lediglich als ein Provisorium zu begreifen (vgl. ebd.: 135). Die Begrenzung eines umfassenden sozialen, weltbürgerlich-humanistischen Ziels durch nationale Ziele käme nach Dewey einer Preisgabe des Ziels demokratischer Erziehung gleich (vgl. ebd.: 133ff.). Eine unumgängliche Voraussetzung hierfür sei die zunehmende Demokratisierung der Schule (vgl. ebd.: 135).

Dewey's Entwurf geht von der Notwendigkeit einer verbesserten Zukunft gegenüber der Gegenwart im Hinblick auf das menschliche Zusammenleben aus. Die Schule und die in ihr thematisierten Inhalte müssten hierauf ausgerichtet sein (vgl. ebd.: 255). Dem Lehrenden kommt die Aufgabe zu, den Lerninhalt an den gegenwärtigen Bedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen zu orientieren (vgl. Dewey 1916/2011: 244). Für das *Demokratielernen* können im Anschluss an Dewey drei zentralen Sinndimensionen identifiziert werden: die inhaltliche und gleichermaßen global bzw. weltgesellschaftlich orientierte, die soziale und die individuelle. Sie verweisen auf ein notwendig duales Motiv einer Erziehung zur Demokratie, wie es bereits aus ausgewählten Demokratietheorien abzuleiten ist und hier weiter verfolgt werden soll: einerseits geht es um eine Demokratisierung des Zusammenlebens der globalen Menschheit, andererseits und eng damit verbunden, um die Demokratisierung von Beziehungen der im Erziehungsprozess involvierten Personen bzw. schulischen Lernprozessen, mit dem jeweiligen Ziel des Abbaus von Ungleichheiten und der freien Entwicklung der Potentiale des Einzelnen. Die Grenzen zur Friedenserziehung, verstanden als „Teil eines umfassenderen Zivilisierungsprogramms der (Welt)Gesellschaften“ (Gruber et al. 2009: 9) sind damit fließend.

Im aktuellen bundesdeutschen Diskurs wird die wechselseitige Abhängigkeit eines verantwortungsvollen Lebens in der demokratischen Gesellschaft und einer Erziehung zur Demokratie durch demokratische Erziehungspraktiken betont. Der Schule als zentrale gesellschaftliche Organisation des Kindes- und Jugendalters wird dabei in theoretischen, politischen und programmatischen Konzeptionen für eine Erziehung zur Demokratie eine herausragende Bedeutung beigemessen. Einen Niederschlag findet dies u.a. in den Schulgesetzen der Bundesländer, in denen Demokratieerziehung als Bestandteil mehrerer Unterrichtsfächer benannt und die Bedeutung der Mitwirkung bzw. Mitgestaltung seitens der SchülerInnen an der Gestaltung von Schule und Unterricht herausgehoben wird. Umfassender formuliert Wolfgang Beutel:

„Sie [die Demokratie] ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung“ (Beutel et. al 2012: 302).

Demokratiepädagogik in der allgemeinbildenden Schule ist, je nach Quelle, ein theoretisch-konzeptionelles Gefäß für die verschiedensten Zielstellungen unterschiedlicher Reichweiten und gesellschaftlicher Horizonte. Den Konzeptualisierungen ist die Annahme gemeinsam, dass über die Mitgestaltung schulischer und unterrichtlicher Wirklichkeit seitens der SchülerInnen Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung einer im Wandel befindlichen, demokratischen Gesellschaft erworben werden können. Im Hinblick auf bildungs-, erziehungs- und lerntheoretische Diskurslinien scheint diese Annahme plausibel und begründbar.

Ziele demokratiepädagogischer Bemühungen sind u.a. die Wahrung der Menschenrechte, die Friedenssicherung sowie der Erwerb sozialer und demokratischer Kompetenzen des Einzelnen (vgl. u.a. Edelstein 2007). Demokratiepädagogik wird gleichermaßen als Antwort auf eine solidaritätsgefährdende, durch Prozesse der Individualisierung und der ökonomischen Globalisierung hervorgerufene Krise verstanden, in der sich unsere Gesellschaft befinde. Zur Lösung dieses Problems seien demokratisch motivierte Kräfte der Zivilgesellschaft gefordert, die bereits in der Schule ausgebildet werden müssten. Die Partizipation im Kontext von schulischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen und eine Erziehung zur Zivilgesellschaftlichkeit stünden hierbei im Vordergrund (vgl. Edelstein 2010: 65).

Beutel und Fauser konstatieren vor dem Hintergrund des Wettbewerbs *Förderprogramm Demokratisch Handeln*, dass politische Bildung und demokratische Erziehung zwar zu den Grundaufgaben der Schule gehören, diese jedoch aus fachlicher und professioneller Sicht nach wie vor als randständig bezeichnet werden müssen und ein Paradigmenwechsel von einer Belehrungsanstalt zu einer zivilgesellschaftlich modernisierten Schule erforderlich ist (vgl. Beutel/Fauser 2013: 10f.). Als wesentliche Voraussetzung für das Erlernen demokratischen Handelns kann somit im Anschluss an diese Forderung sowie die demokratiepädagogischen Entwürfe Deweys das Demokratie-Erfahren in der Schule bestimmt werden.

Gleichzeitig wird auf die Herausforderung verwiesen, eine Verbesserung der Lern- und Schulqualität über einen handlungsorientierten Unterricht und eine erfahrungsorientierte und partizipatorische Schulkultur *global zu wenden*:

„Unser Verständnis der politischen und gesellschaftlichen Lebenswelt verlangt eine Neubestimmung. Was bürgerschaftliche und zivile Mündigkeit sowie Tugenden heute sind, lässt sich nicht mehr im nationalen Rahmen von Staat und Zivilgesellschaft angemessen konzeptualisieren. Wir alle sind heute nolens volens Weltbürger, aber was eine weltbürgerschaftliche ‚Zivilität‘ pädagogisch und politisch bedeutet, als Bildungsaufgabe und als normativer Rahmen verantwortlichen Handelns, das ist nicht geklärt“ (ebd.: 12f.).

3. Herausforderungen schulischer Erziehung zur Demokratie

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen sind zwei zentrale Herausforderungen einer Erziehung zur Demokratie in der Schule zu markieren: Auf der inhaltlichen Ebene geht es erstens um die Frage, welche geopolitischen Perspektiven in Ansätzen der Demokratiepädagogik praktisch verfolgt werden. Gleichzeitig muss zweitens gefragt werden, inwiefern die Schule selbst als Ort demokratischer Praxis zu gestalten ist. Hier sind die Interaktionen der an Schule Beteiligten stärker als bisher in den Fokus zu nehmen. Wenn Schule als Ort des Demokratielernens verstanden wird, sind beide Perspektiven, so die hier vertretene Position, für die Entwicklung von Kompetenzen für konstruktive Konfliktlösungen unverzichtbar.

3.1 Geopolitische Perspektiven der Demokratiepädagogik

Im Unterschied zu gegenwärtigen Demokratietheorien und klassisch demokratiepädagogischen Ansätzen, die auf ein gewaltfreies Zusammenleben in einer Weltgesellschaft gerichtet sind, bewegt sich ein großer Teil demokratiepädagogischer Ansätze und Projekte (noch) innerhalb eines nationalstaatlich orientierten Verständnisses von Demokratie. Im Zentrum stehen hier besonders antirassistische und an die NS-Vergangenheit Deutschlands anschließende Projekte mit dem Ziel der Rechtsextremismusprävention (vgl. u.a. Elverich 2011; Kröll/Hillen 2013).

In Anbetracht einer zunehmenden Akzeptanz neuer Rechtspopulisten und einer Verwurzelung rechtsextremer Bewegungen in verschiedenen Regionen Europas sind diese Projekte von enormer Bedeutung und Aktualität. Eine darüber hinausgehende transnationale, weltgesellschaftliche Dimension demokratiepädagogischer Ansätze und Bemühungen ist indes nicht auszuma-chen, obwohl globale Entwicklungsdynamiken mit den gegenwärtigen (europaweiten) nationalistischen Tendenzen vermutlich in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen. Eine Ursache hierfür mag im bislang kaum konsequent revidierten, historischen Auftrag der Schule liegen. Bereits Dewey verwies, anschließend an die Ideale der Erziehungsphilosophie des 18. Jahrhunderts, auf den Gegensatz zwischen einem nationalen und einem umfassenden sozialen Ziel:

„Unter dem Einfluß deutschen Denkens vor allem wurde Erziehung zu einer staatlichen Angelegenheit, und als ihre Aufgabe wurde betrachtet, das Ideal des nationalen Staates zu verwirklichen. An die Stelle der ‚Menschheit‘ trat der Staat, an die Stelle des Weltbürgertums das Staatsbürgertum. Die Bil-

„dung des Staatsbürgers, nicht des Menschen, wurde das Ziel der Erziehung“ (Dewey 1916/2011: 129).

Prominente, gegenwärtige Funktionszuschreibungen, die an die Schule herangetragen werden, scheinen die Aussage Deweys nach wie vor zu bestätigen. Wenngleich ein expliziter geopolitischer Bezugsrahmen in der Regel nicht ausgewiesen wird und der Verwirklichungsraum der Funktionen, etwa der Sozialisationsfunktion und der Qualifikationsfunktion *entörtlicht* erscheinen, gehen hier die Bedeutungshorizonte von *Gesellschaft*, *Nation* und *Kultur* unbestimmt ineinander über (vgl. Zeinz 2009: 88ff.). Demgegenüber beschreibt Gregor Lang-Wojtasik verschiedene Herausforderungen für das Bildungswesen am Beginn des 21. Jahrhunderts bzw. für Allgemeinbildende Schulen mit internationalen und globalen Implikationen. In seiner Schultheorie in der globalisierten Welt skizziert er Aspekte, die angesichts „der mit der Globalisierung verbundenen weltweiten Transformationen [...] und [...] eines *semantischen Auseinanderdriftens von Kultur und Gesellschaft*“ (Lang-Wojtasik 2009: 35) in Funktionszuschreibungen für die Allgemeinbildenden Schulen einen Ausdruck finden müssten. Bislang scheint dieser globalgesellschaftliche Horizont, den Lang-Wojtasik spannt, an bildungspolitische sowie schul- und demokratiepädagogische Debatten bzw. Diskurse noch nicht hinreichend angeschlossen zu sein. Damit einhergehend scheint auch regionalen Artikulationen weltgesellschaftlich relevanter und durch verschiedene Aspekte der Globalisierung beeinflusster Konflikte bisher zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet zu werden. Damit bleiben zugleich die Möglichkeiten einer konstruktiven, gewaltfreien Lösung solcher Konflikte außerhalb der pädagogischen Reichweite.

3.2 *Zur Qualität pädagogischer Beziehungen*

In aktuellen demokratiepädagogischen Diskursen wird neben der weltgesellschaftliche Perspektive die Qualität der pädagogischen Beziehungen bzw. Interaktionen als zentrales Element einer Erziehung zur Demokratie in zu geringem Maße in den Blick genommen. Das ist insofern erstaunlich, als dass Schule selbst als Ort undemokratischer Praktiken markiert und seit einiger Zeit auch empirisch verstärkt in den Blick genommen wird. Wenngleich Schule, wie bekannt ist, aufgrund der ihr immanenten unauflösbaren Antinomien nie vollendet demokratisch sein kann und damit auch rollenkomplementäre Kommunikationsverhältnisse unaufhebbar sind (vgl. u.a. Helsper 2004; Prengel 2011), so birgt die Analyse undemokratischer Praktiken dennoch das Potential, demokratiefördernde Handlungsspielräume auszuloten und ggf. zu erweitern.

Folgt man der Frage, welche Perspektiven im Kontext Schule auf *Konflikte* oder *Gewalt* eingenommen werden, so steht in der öffentlichen Wahr-

nehmung zumeist die SchülerInnenschaft im Fokus der Aufmerksamkeit. Die Bedeutung (kommunikativen) Verhaltens von Lehrenden und damit auch deren Anteil an schulischen Konflikten und Erscheinungen von psychischer und physischer Gewalt scheint indes noch weitgehend vernachlässigt zu werden, obwohl das Thema seit mehr als 20 Jahren beforscht wird.

Allgemein anerkannte pädagogische Narrative wie Partizipation, Wertschätzung, Anerkennung und Toleranz werden zwar zuhauf postuliert, allerdings bleiben sie weitgehend abstrakt, sind auf spezifische Formen der schulischen Interaktionen, etwa den Klassenrat, beschränkt oder verbleiben in einem Bereich simulierter Partizipation (vgl. Helsper 2001; 2006). Die theoretischen und empirischen (Meta-)Studien von Fritz Bohnsack (vgl. 2013) und Annedore Prengel (vgl. 2013) zeigen, dass das Thema seither nichts an Aktualität eingebüßt hat und schließen an die pädagogische Beziehungsforschung der vergangenen Jahrzehnte an. Insbesondere für das Schulwesen konstatiert Prengel einen Mangel an menschenrechtlich fundierten Normen für die Ethik pädagogischen Handelns; psychische Verletzungen der Lernenden durch die Lehrenden seien nach wie vor verbreitete und tolerierte Kunstfehler (vgl. Prengel 2013: 119). Auf der Basis der Metaanalyse einer Vielzahl empirischer Studien zum Erleben der Schule betont Bohnsack einerseits die Notwendigkeit der Humanisierung der Beziehungen zwischen den SchülerInnen. Andererseits seien symmetrische Formen der SchülerInnen-Lehrenden-Beziehungen zu kultivieren. Erreicht werden kann dies über das „Arbeitsbündnis“ (Bohnsack 2013: 137) – Kooperationsformen freiwilliger Beteiligung als Ergänzung unaufhebbarer Zwangsrahmungen – und die durch Martin Buber geprägte „Durchmenschlichung“ (Buber; zit. n. Bohnsack 2013: 137) der Beziehungen zwischen SchülerInnen und Lehrenden. Den inhumanen, zuschreibenden, demütigenden und verletzenden Kommunikationsformen, die empirisch nach wie vor in erheblichem Umfang nachweisbare Kommunikationspraxen an Schulen sind, wäre so entgegenzuwirken. Bohnsack zeigt darüber hinaus, in wie hohem Maße die Qualität der SchülerInnenbeziehungen und des SchülerInnenverhaltens von der Qualität der Lehrenden-SchülerInnen-Beziehungen abhängt (vgl. ebd.: 160).

Vor dem Hintergrund des Ausgeführten muss Schule als Institution sowie als sozialer Ort mit einem Demokratiedefizit ausgewiesen werden, an dem zuvor demokratietheoretisch bzw. -pädagogisch legitimierte, weltgesellschaftliche Perspektiven wie auch die Qualität der Interaktionen der unmittelbar an Schule Beteiligten keine hinreichende Berücksichtigung finden. Das ist letztlich nicht neu, jedoch scheint eine Erweiterung demokratiepädagogischer Perspektiven auf diese beiden Perspektiven sinnvoll.

4. Zum konstruktiven Abbau von Gewalt in Schule im Lichte der Weltgesellschaft

Ausgehend vom eingangs dargestellten Verständnis von Demokratie nimmt eine Erziehung zur Demokratie in der Schule (un-)demokratische Ansätze der Konfliktlösung in weltgesellschaftlichen Dimensionen sowie die Qualität innerschulischen Interaktionen in den Blick. Dem hier verwendeten Gewaltbegriff liegt das Verständnis von Johan Galtung zugrunde. Dieser fasst Gewalt als „vermeidbare Verletzungen grundlegender menschlicher Bedürfnisse oder, allgemeiner ausgedrückt, des Lebens, die den realen Grad der Bedürfnisbefriedigung unter das herabsetzen, was potenziell möglich ist“ (Galtung 2007a: 343). Galtung arbeitet heraus, dass sich die drei von ihm unterschiedenen Typen von Gewalt – die direkte, die strukturelle und die kulturelle – bedingen (vgl. ebd.: 348). Hier wird von der Prämisse ausgegangen, dass verschiedene Erscheinungsformen von Gewalt de facto ungelöste bzw. nicht konstruktiv gelöste Konflikte zugrunde liegen. Demokratietheoretisch ist die Frage nach dem Umgang mit Konflikten konstitutiv:

„Demokratie ist die Lebensform des Konfliktes und der Dissenzrechte. Einheitliche Integrationsmodelle mögen Gemeinschaft angemessen repräsentieren, aber nicht demokratische Gesellschaften“ (Reichenbach 2010: 156).

Da Konflikte stets den *ganzen* Menschen mit seinen Emotionen und Gedanken berühren (vgl. Galtung 2007b: 17) ist folgend der Frage nachzugehen, welche spezifischen Zugänge (auch demokratiepädagogisch) sinnvoll erscheinen, um Konflikten konstruktiv zu begegnen.

4.1 *Globales Lernen, Friedenspädagogik und konstruktive Konfliktlösung*

Damit eine Erziehung zur Demokratie im Kontext der Weltgesellschaft befördert werden kann, müssen nicht nur die Inhalte schulischer Bildung konsequent global gewendet werden, sondern auch die Verflechtungen globaler und lokaler Phänomene und Gegebenheiten erfahr- und erlebbar gemacht werden. Eine Entsprechung findet diese Notwendigkeit in Konzepten des Globalen Lernens, welche das Ziel verfolgen, den Herausforderungen der Bewältigung einer konfliktreichen globalen Realität und einer offenen Zukunft mittels diverser, pädagogisch zu befördernder Kompetenzen zu begegnen. Insbesondere aufgrund der Unverbindlichkeit bildungspolitischer Empfehlungen und des normativ-eklektischen Charakters der als bedeutsam erachteten Kompetenzen innerhalb des *Lernbereichs Globale Entwicklung* (vgl. KMK/BMZ 2007) scheint die Gefahr einer Rhetorisierung und De-

Kontextualisierung nicht nur dieser Kompetenzen, sondern des gesamten Lernbereiches groß. Somit ist es in Zukunft nötig, zu unterstützende Kompetenzen für ein demokratisches und gerechtes Leben in der Weltgesellschaft stärker als bisher diskursiv und auf der Basis theoretischer und empirischer Ergebnisse zu entwickeln und zu begründen. Kontextualisierend können hier u.a. diejenigen interdisziplinären Perspektiven und Ansätze wirken, die den Menschen und dessen Grundbedürfnisse berücksichtigen. Beiträge der Friedens- und Konfliktforschung können für den zu führenden Diskurs wertvolle Impulse liefern, da sie, wie das Globale Lernen, durch das *Hier* und das *Dort*, personale und soziale Bedürfnisse adressieren:

„Die Friedensforschung erweitert sich gegenwärtig, umfasst alle genannten Räume und schließt den innen- wie den zwischenmenschlichen Frieden ein; zudem gewinnt sie eine neue Tiefe, indem sie an das individuelle und das kollektive Unterbewusstsein reicht“ (Galtung 2007a: 457).

Die Perspektiven bauen auf einem dynamischen Friedenskonzept auf, welches stets mit einer konstruktiven Transformation von Konflikten einhergeht (vgl. ebd.: 458).

Ein Beispiel für die Möglichkeit, weltgesellschaftliche Perspektiven über Prozesse konstruktiven Abbaus von Gewalt auch schulisch in den Blick zu nehmen, bietet das 2002 initiierte Projekt *Peace Counts* (vgl. Gerster/Gleich 2005). Das Ziel des Projektes besteht darin, „die Öffentlichkeit über erfolgreiche Friedensarbeit und konstruktive Konfliktlösung zu informieren, mit positiven Beispielen zu inspirieren und zu eigenem Engagement zu ermutigen“ (Peace Counts o.J.). Das Besondere an den Reportagen, Essays, Fotos, Videos und Lehr- und Unterrichtsmaterialien ist nicht nur der Fokus auf erfolgreiche Friedensstiftung und zivile Konfliktbearbeitung in unterschiedlichen Regionen der Welt, sondern auch stets der Blick auf die einzelnen Akteure, die Frieden (wieder-)beleben und kreativ gestalten. Portraitiert werden Menschen, die Traumata, Verletzungen und Hass transformieren, durch verschiedene Aktivitäten regionale und überregionale Zeichen des Friedens setzen und facettenreiche Erfolgsgeschichten für Möglichkeiten und das Gelingen gewaltfreier Konfliktlösungen zu erzählen wissen. Was die Reportagen eint, was die konflikttransformierende Energie zu spenden scheint, ist der Dialog, der Räume eröffnet, Schmerz zu spüren, auszudrücken und nachzempfinden. Auf der Basis der Empathie, der empfindenden Verbindung mit dem Anderen, wird nicht nur die Humanisierung des Anderen, sondern auch des Selbst möglich. Empathie sich selbst und dem Anderen gegenüber ermöglicht die Anerkennung menschlicher Grundbedürfnisse wie Überleben, Freiheit, Gesundheit, Wohlbefinden, Lebensunterhalt, Identität und Selbststeuerung (vgl. Galtung 2007a: 282). Die drei wesentlichen Dimensionen der konstruktiven Konfliktarbeit nach Galtung – Empathie, Kreativität und Ge-

waltfreiheit (vgl. Galtung 2007b: 215) – können in den jeweiligen Friedens- und Konfliktlösungsprojekten nahezu prototypisch nachgezeichnet werden.

Projekte wie *Peace Counts* können daher für eine (schulische) Erziehung zur Demokratie im oben skizzierten Verständnis und vor dem Hintergrund weltgesellschaftlicher Dimensionen bedeutsame Impulse liefern. Die Auseinandersetzung mit gelingender Konflikttransformation in unterschiedlichen Regionen der Welt ist auch deshalb demokratiepädagogisch höchst relevant, da sie die inhaltlich-weltgesellschaftliche, die soziale wie die individuelle Sinndimension gleichermaßen anzusprechen vermag. Es wird nicht nur sichtbar, dass Konflikte von Menschen hervorgebracht und durch diese gelöst werden können und der Begriff *Konfliktregion* aufgrund seines statischen und ethnisierenden Gehalts hinterfragt werden sollte. Es kann auch exemplarisch erfahrbar gemacht werden, dass Konflikte auf ähnlichen menschlichen Grundkonstellationen beruhen und Perspektivwechsel sowie einführendes Verstehen nötig und lernbar sind. Gleichzeitig bieten diese disziplinär eher friedenspädagogisch orientierten Beispiele vielfältige Anchlüsse an weitere Themenfelder des Globalen Lernens, über die ebenso die Determiniertheit von zwischenmenschlichen Konflikten und Gewalt durch politische und ökonomische Faktoren nachvollzogen werden kann. Das Konstrukt *Globalisierung* kann über derartige Auseinandersetzungen eine notwendige *Verörtlichung* und Konkretisierung erfahren.

Im Anschluss an Galtungs erweitertes Verständnis von Friedensforschung kann durch die Nachzeichnung von Beispielen konstruktiver Konfliktlösung die Einseitigkeit einer Konzentration auf Inter-Gruppen-Konflikte verdeutlicht werden, die inter- und innerpersonale Differenzen und damit die Wirkmacht inner- und interpersonaler Konflikte ignoriert. Die Sicht auf das vermeintlich Fremde kann somit auch die Erfahrung eigener, innerer Widersprüchlichkeit, Unsicherheit und Kontingenz eröffnen und Ambiguitätstoleranz fördern. Damit derartige Lern- und Kommunikationsprozesse auch an Schule möglich werden, braucht es eine vertrauensvolle und wertschätzende Kommunikation, die das individuelle Sein des Einzelnen sowie dessen Bedürfnisse ernst nimmt und respektiert.

4.2 *Ansätze personaler und dialogischer Pädagogik*

Über die empathische Verbindung mit dem Anderen gelange ich zu meiner Identität:

„Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nie durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1954: 15).

Das *Du* Martin Bubers ist zweckfrei und erfasst den ganzen Menschen. Hierin unterscheidet es sich vom Grundwort *Es*, welches über partikulare Interessen und Ziele ein Gegenüber und damit Distanz und Objektivität schafft. Fritz Bohnsack (vgl. 2008) arbeitet in seiner Interpretation des Werkes Bubers dessen Aktualität für die gegenwärtige Schulpädagogik heraus. Zentral ist dabei die pädagogische Beziehung, die die Person als Mensch in seiner Ganzheit und Unverfügbarkeit in den Blick nimmt und damit die Möglichkeit eröffnet, die Schule zu *durchmenschlichen* (vgl. Bohnsack 2008: 23). Der dialogisch-personale Ansatz Bubers liefere, so Bohnsack, eine kategoriale Grundlage für die Fragen an den personalen Charakter des heutigen Unterrichts (vgl. ebd.: 86f.). Darüber hinaus resümiert Bohnsack, dass die Ich-Du-Dualität im Hinblick auf das Bedürfnis junger Menschen, zu sich selbst und ihrer Einmaligkeit zu finden, wesentliche Einsichten zu geben vermag, insbesondere im Kontrast zur Ich-Es-Relation. In der Institution Schule, in der Kinder und Jugendliche auf „Leistungszentren“ reduziert würden, „die es in ihrer besonderen Befähigung zu erkennen und zu verwenden gilt“ (Buber; zit. n. Bohnsack 2008: 65) sieht Bohnsack eine problematische Entwicklung, die nicht durch eine *Durchmenschlichung* aufgefangen werden könne (vgl. Bohnsack 2008: 65). Dem „Verlust der Person“ (ebd.: 7) habe das Dialogische Prinzip jedoch nach wie vor Wesentliches entgegenzusetzen.

Bubers personale Pädagogik eröffnet einen Horizont, schulpädagogische Praxen im Allgemeinen, die Beziehungen zwischen SchülerInnen und Lehrenden im Konkreten, auf ihren *menschlichen Gehalt* hin zu befragen. Über das dialogische Verhältnis Ich-Du konturiert sich ein SchülerInnen-Lehrenden-Verhältnis, welches auch in der Institution Schule symmetrische Begegnungen erlaubt und vom Motiv der wechselseitigen Akzeptanz zentraler Grundbedürfnisse getragen ist. Das Ziel der Erziehung in Bubers Ansatz, „die Befähigung zur Du-Beziehung und das heißt zur ganzheitlichen Beantwortung des Zu-Spruchs in und aus der jeweiligen Lebenssituation“ (Bohnsack 2008: 65) kann damit nicht nur zu einem Abbau der verschiedenen Formen von Gewalt innerhalb von Klassenraum und Schule beitragen, sondern befördert eine Haltung sich selbst und dem Anderen gegenüber, die aus demokratiepädagogischer (wie auch friedenspädagogischer und weltgesellschaftlicher) Sicht fundamental ist.

Ein Kommunikationsansatz, der sich in starkem Maße an Bubers dialogischem Prinzip sowie der humanistischen Psychologie nach Carl Rogers orientiert, ist die Gewaltfreie Kommunikation (GFK).¹ Für Marshall B. Rosenberg (vgl. 2012: 22) ist Gewaltfreiheit an die Fähigkeit zur Empathie gebunden, die sich stets in der Sprache artikuliert. Gewaltfreiheit bestehe damit nicht nur in der Abwesenheit *äußerlich sichtbarer* Gewalt, sondern in der Fähigkeit, sowohl anderen als auch sich selbst gegenüber einfühlsam, res-

1 Vgl. auch den Beitrag von Lang/Lang-Wojtasik in diesem Band.

pektvoll und authentisch zu sein. Die transformatorische Kraft dieses Ansatzes liegt in seinem Potential, sich über die Anerkennung universaler menschlicher Gefühle und Bedürfnisse empathisch mit anderen verbinden zu können und damit eine Offenheit für die Kraft der Gegenwart zu schaffen. Demgegenüber führe eine auf moralischen Urteilen, Zuschreibungen, Vergleichen, Forderungen und Lob bzw. Bestrafungen beruhende, „lebensentfremdende Kommunikation“ nicht nur zu Verletzungen sich selbst und anderen gegenüber, sondern blockiere einfühlsames Geben und Nehmen (vgl. ebd.: 35ff.).

Das Lernen, Lehren und Leben an Schulen kann, so die hier vertretene Auffassung, durch eine wertschätzende und gewaltfreie Kommunikation demokratisiert und pädagogisch gestärkt werden. Die GFK kann hierfür einen analytischen und kritischen Horizont für die Bewertung der Qualität verschiedener Facetten der Kommunikation der an Schule Beteiligten bieten. Das trifft gleichermaßen auf Bewertungspraxen wie auf das Verständnis von Leistung zu. Die GFK hinterfragt ein behavioristisches oder kognitivistisches Bild vom Lernen sowie ein hierarchisch-machtvolles bzw. autoritär geprägtes Lehrenden-SchülerInnen-Verhältnis (vgl. Rosenberg 2004: 9).

Innerhalb der Analyse schulischer Kommunikation sollte es vor dem Hintergrund der hier ausgeführten Perspektiven auch darum gehen, ein Bewusstsein für die jeweiligen situativen Bedürfnisse des/der Einzelnen zu befördern und deren Artikulationsfähigkeit in Konfliktlagen zu unterstützen. Eine konstruktive und dialogisch orientierte Konfliktlösung, die von allen Beteiligten getragen und nachvollzogen werden kann, aber auch die Fähigkeit, inner- und interpersonale Konflikte aushalten und verstehen zu können, gelten als wesentliche Elemente der Demokratiepädagogik. Die GFK scheint in diesem Sinne besonders geeignet, pädagogische Narrative systematisch und methodisch zu untersetzen und eine zuschreibungsreflexive Kommunikation aller in Schule lernenden und arbeitenden Menschen zu unterstützen.

5. Zusammenfassung und Fazit: Schulische Demokratiepädagogik und konstruktiver Gewaltabbau im Kontext der Weltgesellschaft

Schulische Erziehung zur Demokratie kann weltgesellschaftlich relevant werden, wenn sie, neben national orientierten Perspektiven stärker als bisher übernationale Facetten menschlichen (Zusammen-)Lebens einbezieht. Um das Verständnis wie die Nachvollziehbarkeit der Komplexität von gewaltvollen Konflikten zu fördern, bedarf es konkreter und verbindender Beziehungen. Diese sind sowohl auf die Dimension mittelbaren Erfahrens gelingender Konflikttransformationen in verschiedenen Regionen der Welt als auch auf

die des Erlebens und Erlernens wertschätzender Kommunikation und Begegnung innerhalb der Schule angewiesen. Anerkennungsformen pädagogischen Handelns wie auch die Empathie und die Solidarität mit *Fremden* aufgrund des gemeinsamen Mensch-Seins konstituieren sich dialogisch. Aus demokratiepädagogischer Sicht sind jedoch bisher weder dialogisch orientierte, pädagogische Ansätze noch Ansätze der Friedenspädagogik und des Globalen Lernens systematisch erschlossen.

Das verweist disziplintheoretisch auf die Notwendigkeit, gemeinsame Schnittmengen dieser Ansätze stärker als bisher zu bestimmen und vor dem Hintergrund der Aufgaben von Schule im 21. Jahrhundert zusammenzuführen. Hierüber können gemeinsame Ziele entwickelt bzw. formuliert werden, die möglicherweise stärker als bisher die pädagogische sowie die gesellschaftliche Relevanz, auch gegenüber bildungspolitischen Akteuren, sichtbar werden lassen. Für schulpraktische – inhaltliche, soziale sowie individuelle – Dimensionen können hieraus Synergieeffekte von hoher transformatorischer Kraft hervorgehen.

Literatur

- Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter/Rademacher, Helmolt (2012): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung 2012. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17-38.
- Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (2013): Demokratie erfahren. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 9-27.
- Bohnsack, Fritz (2008): Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen /Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Buber, Martin (1954): Die Schriften über das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1964): Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Dewey, John (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (hrsg. v. Jürgen Oelkers). Weinheim/Basel: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang et al. (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenzen fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Grundlagen zur Demokratiepädagogik, Hefte 1 – 3. Weinheim/Basel: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Tippelt, Rudolf/Ludwig, Luise (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 65-78.

- Elverich, Gabi (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Wiesbaden: VS.
- Galtung, Johan (2007a): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Münster: agenda.
- Galtung, Johan (2007b): Konflikte und Konfliktlösungen. Die Transcend-Methode und ihre Anwendung. Berlin: Kai Homilius.
- Gerster, Petra/Gleich, Michael (2005): Die Friedensmacher. München/Wien: Carl Hanser.
- Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (2009): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Geleitwort. In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (Hrsg.): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 8-12.
- Habermas, Jürgen (1984): Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. In: Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie kommunikativen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 571-606.
- Habermas, Jürgen (1994): Über den internen Zusammenhang von Rechtsstaat und Demokratie. In: Habermas, Jürgen (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt: Suhrkamp, S. 293-305.
- Habermas, Jürgen (2012): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich, S. 37-48.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Gesellschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 15-34.
- Helsper, Werner (2006): Zwischen Gemeinschaft und Ausschluss – die schulischen Integrations- und Anerkennungsräume im Kontrast. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Frizsche, Sylke/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine/Böhm-Kasper, Oliver/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS, S. 293-317.
- KMK/BMZ (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin/Bonn.
- Kröll, Dorothea/Hillen, Werner (2013): Mit Courage zur Stadt ohne Rassismus. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 247-253.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009): Schule in der globalisierten Welt. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-41.
- Peace Counts (o.J.): Unsere Ziele. <http://www.peace-counts.org/uber-uns/ziele/> [Zugriff: 05.04.2014].
- Prenzel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung. Studien zur Unvollständigkeit der Demokratie. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 83-94.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Reichenbach, Roland (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Tippelt, Rudolf/Ludwig, Luise (Hrsg.): Bil-

- dung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 145-168.
- Rosenberg, Marshall B. (2004): Das Herz gesellschaftlicher Veränderung. Wie Sie Ihre Welt entscheidend umgestalten können. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rosenberg, Marshall B. (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann.
- Sen, Amartya (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: Beck.
- Zeinz, Horst (2009): Funktionen der Schule. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-94.

Internationale Freiwilligendienste als Lernorte gewaltfreien Friedensengagements

Josef Freise

1. Einleitung

Internationale Freiwilligendienste haben Konjunktur. Das Programm *weltwärts* des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), das Programm *kulturweit* des Außenministeriums und der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördern Freiwilligendienste im Ausland. Über das Weltwärts-Förderprogramm kommen außerdem zunehmend junge Menschen aus den Partnerländern des globalen Südens und den Transformationsländern des Ostens zu einem Freiwilligendienst nach Deutschland. Sind solche Freiwilligendienste Lernorte für Friedensengagement? Wer die Geschichte kennt, weiß, dass internationale Freiwilligendienste als Alternativen zum Militärdienst gegründet wurden, um jungen Menschen (in diesem Falle jungen Männern) Orte gewaltfreien Friedensengagements anzubieten. Lernen junge Menschen heute noch in den Freiwilligendiensten, was gewaltfreies Engagement für den Frieden ausmacht? Wann kann man Freiwilligendienste als Friedensdienste bezeichnen? Wie müssen sie sich auszeichnen, um dem Anspruch des Friedensdienstes gerecht zu werden? Diese Frage wird in folgenden Schritten angegangen: Zuerst werden historische Linien der Gründung der Friedensdienste nachgezeichnet. Es folgen politikwissenschaftliche Überlegungen zu Gewalt und Gewaltfreiheit sowie zur Entwicklungspolitik aus der Perspektive der Friedensforschung. Im Kontext struktureller Gewalt gehen wirtschaftspolitische Überlegungen auf die Frage der ökologischen Belastbarkeit der Erde und der Herausforderung nachhaltigen Wirtschaftens ein. Pädagogische Überlegungen bauen auf neurobiologischen Grundlagen auf, beziehen sich auf Theorieansätze gewaltfreier Friedensarbeit und stellen die Reflexion von Friedensdienstenerfahrungen nach dem Ansatz von Service Learning und kritischer Bildung vor. Gedanken zur ethischen und religiösen Motivation gewaltfreien Friedenshandelns schließen diesen Abschnitt ab. Der Artikel endet mit Thesen zur Friedenspädagogik im Kontext von Freiwilligendiensten.

2. Historische Aspekte zur Gründung und Entwicklung freiwilliger Friedensdienste

Als Wurzeln der internationalen freiwilligen Friedensdienste identifiziert Wilfried Warneck (vgl. 1997: 73) gesellschaftliche Entwicklungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts:

Angesichts des Ersten Weltkriegs wuchs insbesondere in Großbritannien und den USA die Zahl der Kriegsdienstverweigerer aus Gewissensgründen. Die Historischen Friedenskirchen der Mennoniten, der Quäker und der Church of the Brethren waren führend in der Organisation gesellschaftlich nützlicher Ersatzdienste. Parallel entstand die Bewegung der Aufbaulager, der internationalen work-camps, der „zeitlich begrenzten Freiwilligendienste“ (Warneck 1997: 73) und in dieselbe Epoche fällt auch „die Entdeckung der aktiven Gewaltfreiheit im Sinn einer politischen Veränderungsstrategie“ (ebd.) durch Mahatma Gandhi. Reinhard Voß (vgl. 2011) zitiert Wolfgang von Eichborn, der von mindestens drei Generationen spricht, die seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1970 die Geschichte des internationalen Friedensdienstes geprägt hätten: die schon erwähnte Zivil- und Ersatzdienstbewegung im Kontext des Ersten Weltkriegs, die Jugendbewegung der 1920er Jahre und der Freiwilligendienst des Entwicklungsdienstes ab den 1960er Jahren (vgl. Voß 2011: 32). Bereits die internationalen Aufbaulager waren als friedenspolitische und friedenspädagogische Initiativen im Kontext des Ersten Weltkriegs gestartet und sind später immer mehr zu interkulturellen work-camps geworden. Der Entwicklungshilfeminister Erhard Eppler hatte im Bundestag den Entwicklungsdienst als eine Form des Friedensdienstes bezeichnet, doch stand dann im Laufe der Jahre im Entwicklungsdienst die Armutsüberwindung im Mittelpunkt. Dies ging zulasten des Friedensaspektes (vgl. ebd.: 42f.). So sollte es auch noch anderen Diensten gehen: Zum Ende der 1950er Jahre waren Aktion Sühnezeichen und EIRENE als Friedensdienste gegründet worden, die eine Alternative zum Wehrdienst anboten. Als *Anderer Dienst im Ausland* nach §14b des Zivildienstgesetzes konnten sich Zivildienstpflichtige für einen solchen freiwilligen Friedensdienst im Ausland entscheiden und damit ihrer Zivildienstpflicht Genüge tun. Mit der Aussetzung der Wehrpflicht verloren auch diese Freiwilligendienste z.T. ihren offensichtlichen Friedensdienstcharakter. Freiwilligendienste im Ausland werden von vielen jungen Menschen stärker als karrierefördernder Zwischenschritt zwischen Schule und Ausbildung bzw. Schule und Beruf denn als Friedensdienst gesehen. Als der Entwicklungsdienst immer weniger als Friedensdienst verstanden wurde, bildeten sich Kräfte, die einen Expertendienst für den Frieden auf den Weg bringen wollten. Nach 1989 entstand auch im Kontext der Kriege im ehemaligen Jugoslawien ein ziviler Friedensdienst als Fachdienst von Expertinnen und Experten. So kann man sagen,

dass die kurzfristigen work-camps ebenso wie die mittelfristigen Freiwilligendienste und der Entwicklungsdienst einerseits eine Erfolgsgeschichte wurden, dass aber andererseits der ursprüngliche Friedensdienstcharakter an Bedeutung und Plausibilität verlor. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung, dass Freiwilligendienste im Rahmen von weltwärts, kulturweit oder vom Internationalen Jugendfreiwilligendienst immer weniger vom Friedensdienstgedanken geprägt erscheint, werden die Bemühungen insbesondere der christlichen Verbände der Freiwilligendienste verständlich, das spezifische Profil der Freiwilligendienste als Friedensdienste zu schärfen.¹ Diese Diskussion wird insbesondere auch durch die wachsenden Bestrebungen befördert, die Rückkehrerinnen- und Rückkehrerarbeit zu stärken und Reverse-Programme für Freiwillige aus anderen Ländern auf den Weg zu bringen. Es geht darum, junge Menschen nicht nur einfach ins Ausland zu vermitteln, sondern im Rahmen internationaler Vernetzung friedenspolitische Fragestellungen aufzugreifen und international vernetzte Friedensarbeit zu fördern.

3. Politikwissenschaftliche Überlegungen zur Bedeutung gewaltfreien Friedensengagements

3.1 Definitionen: Gewalt, Frieden

Die gedanklich klarsten definitorischen Überlegungen zu Gewalt und Gewaltfreiheit hat wohl der norwegische Friedensforscher Johan Galtung vorgelegt.² Gewalt als „Beeinträchtigung des Lebens“ (Galtung 1998: 344) kann näher hin begriffen werden als „vermeidbare Verletzungen grundlegender menschlicher Bedürfnisse oder, allgemeiner ausgedrückt, des Lebens, die den realen Grad der Bedürfnisbefriedigung unter das herabsetzen, was potentiell möglich ist“ (ebd.: 343). Mit dieser Definition bezieht Galtung auch die Umstände und Motive mit ein, die das jeweilige Handeln bedingen: Wenn einem Menschen bei einer Operation aus Vorsicht Gliedmaßen fixiert werden, ist dies eine unvermeidbare Voraussetzung für die auf Heilung ausgerichtete Operation. Wenn jemand von Einbrechern in seinem Haus festgesetzt und gefesselt wird, ist dies kriminelle Gewalt. Galtung unterscheidet bei den

-
- 1 Zentrale hier formulierte Gedanken hat der Verfasser dieses Artikels auf Einladung der Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden (AGDF) am 13. November 2013 in der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg vorgestellt.
 - 2 Galtungs überragende wissenschaftliche Verdienste als Friedensforscher und Vordenker über Jahrzehnte hinweg sind zu trennen von wissenschaftlich unbelegbaren Äußerungen mit antisemitischer Tendenz (seit 2011). Dazu gibt es im Internet eine intensive kontroverse Diskussion.

Bedürfnissen Überlebens-, Wohlbefindungsbedürfnisse sowie Identitäts- und Freiheitsbedürfnisse. Neben der direkten Gewalt reflektiert er strukturelle Gewalt, die sich beispielsweise in ungerechten und diskriminierenden Gesetzen niederschlagen kann. Die Ausbeutung sieht er als Kernbereich struktureller Gewalt. Besonderen Wert legt Galtung auf die Analyse kultureller Gewalt, denn: „Eine Gewaltstruktur hinterlässt ihre Spuren nicht nur auf dem menschlichen Körper, sondern auch in seinem Gedächtnis und in seinem Geist“ (Galtung 1998: 347).

Frieden ist in diesem Zusammenhang mehr als die Abwesenheit von Krieg, denn Krieg „ist nur eine bestimmte Form orchestrierter Gewalt“ (ebd.: 345). In der Friedens- und Konfliktforschung werden ein negativer Friedensbegriff (Abwesenheit von direkter, persönlicher Gewalt) und ein positiver Friedensbegriff (Abwesenheit von struktureller, indirekter Gewalt) unterschieden. Im Anschluss an Galtung lässt sich Frieden hier positiv als das Leben in Gesellschaftsverhältnissen definieren, die Menschen den Raum für bestmögliche Befriedigung ihrer Überlebens-, Wohlbefindens-, Identitäts- und Freiheitsbedürfnisse gibt.

3.2 *Weltpolitische Veränderungen als Ausgangspunkt heutiger Friedensdienste*

Nach dem Ende der Sowjetunion kam es eine Zeit lang zu einem *unipolaren Augenblick* der Dominanz der USA (vgl. Hippler 2012: 27), die aber im letzten Jahrzehnt zunehmend erodierte. Deutlich wurde dies an der Verweigerung einzelner Verbündeter, sich am Irakkrieg der USA zu beteiligen. Die derzeitige weltpolitische Lage ist von mehreren Unsicherheiten gekennzeichnet: Zum einen kommt es zu einer Machtverschiebung. China wird noch in diesem Jahrzehnt die USA als größte Volkswirtschaft der Welt überholen (ebd.: 28). In den vergangenen Jahren hat sich ein rasanter wirtschaftlicher Aufstieg der BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika) vollzogen. Sie spielen zunehmend auf der Weltbühne mit. Die USA und die EU sind wegen ihrer enormen Verschuldung und ihrer stagnierenden Wirtschaft zu Bittstellern bei den Golfstaaten als neuen Reichen geworden. Die wirtschaftlichen Gravitationszentren verschieben sich massiv. Die alten Industriestaaten der G 20 erleben das Ende ihrer Hegemonie und die zunehmende Unfähigkeit, ihre Politikziele weltweit durchzusetzen. Ihnen gelingt zwar der Sturz von Diktaturen, aber nicht die Neugestaltung der politischen Verhältnisse, wie sich dies an den Beispielen Libyen, Irak und Afghanistan zeigt. Nicht-staatliche Akteure bekommen eine zunehmend wichtige Rolle, und zwar als Akteure sehr unterschiedlicher Art: Zu den nicht-staatlichen Akteuren zählen die *Warlords* in Somalia und Afghanistan wie auch das *Terrornetzwerk* Al-Kaida und der *Islamische Staat* ISIS. *Multinationale*

Wirtschaftsunternehmen sind nicht-staatliche Akteure und haben teilweise größere Budgets als ganze Staaten. Auf der anderen Seite wächst die Bedeutung *ziviler Bürgerbewegungen*, die digital vernetzt neue Formen des Protests und der politischen Einflussnahme entwickeln, wie sich dies bei der *Arabellion* gezeigt hat. Europa spielt in diesem weltpolitischen Zusammenhang die Rolle einer Mittelmacht und ist gekennzeichnet durch zum Teil interessengeleitete und zum Teil wertorientierte Politik. Da die EU militärisch nicht bedroht ist, lohnt ein Plädoyer für einen spezifischen zivilen und wertorientierten Beitrag, den Europa in der Weltpolitik leisten könnte:

„*Soft Power* ist zwar kein Allheilmittel, aber für Europa der einzige Ansatz, die globale Zukunft mitzugestalten – nicht im Sinne überkommener und nicht restaurierbarer Dominanzvorstellungen, sondern als einflussreiche und gut vernetzte Mittelmacht“ (Hippler 2012: 33).

Europäische Friedensdienste können sich als Teil dieser *soft power* verstehen, indem sie sich mit zivilen Bürgerbewegungen wertorientiert in sozialen, kulturellen und ökologischen Handlungsfeldern engagieren und auf bestehende Ungerechtigkeit und Diskriminierung in diesen Bereichen aufmerksam machen.

Nicht ausgeblendet werden darf aber der interessengeleitete Part der Europapolitik, der sich u.a. bei Rüstungsexporten zeigt, bei der systematischen und immer wieder auch menschenrechtswidrigen Abwehr von Flüchtlingen an den europäischen Außengrenzen oder an der ökonomisch motivierten Unterstützung diktatorischer Regime wie in Saudi-Arabien usw.

3.3 *Frieden und Entwicklung: der zwiespältige Entwicklungsdiskurs*

Das vom BMZ geförderte Freiwilligenförderprogramm *weltwärts* versteht sich explizit als entwicklungspolitischer Freiwilligendienst. Hier ist zu fragen, welches entwicklungs- und friedenspolitische Selbstverständnis die freiwilligen Friedensdienste im Rahmen von *weltwärts* haben.

Dazu muss der Entwicklungsbegriff differenziert werden, der auch heute noch oft unreflektiert genutzt wird. In den Anfangszeiten der *Entwicklungshilfe* galt der Globale Norden als Modell gelungener Entwicklung und die *Entwicklungsländer* hatten einfach ihren Rückstand aufzuholen und Entwicklung nachzuholen. Vertreter der postkolonialen Theorie kritisieren massiv dieses Konstrukt einer unilinearen Entwicklung und fordern andere Konstrukte wie das der Reparationen: Der globale Norden müsse die Schäden mit Reparationszahlungen wieder ausgleichen, die er durch den Kolonialismus und durch das ungerechte postkoloniale Weltwirtschaftssystem angerichtet habe. Die afrikanische Entwicklungsbank hat in einer mit der US-

Organisation *Global Financial Integrity* (GFI) veröffentlichten Studie herausgefunden, dass den jährlichen Entwicklungshilfegeldern für Afrika in Höhe von 30 Mrd. Dollar Abflüsse von 50 Mrd. Dollar gegenüberstehen (vgl. Dieterich 2013: 18). Zu dieser Kapitalflucht zählen „schmutzige Gelder“ wie „illegal abgezweigte Beiträge aus den Erlösen von Bodenschatzexporten, aber auch zur Steuerhinterziehung ins Ausland geschleuste Mittel oder auch Schwarzgeld aus Korruptionszahlungen“ (ebd.). Allein Nigeria soll so in den vergangenen drei Jahrzehnten mehr als 250 Mrd. Dollar verloren haben, und das alles wird von westlichen Banken und Steuerparadiesen ermöglicht (ebd.). Dieses Zusammenspiel reicher Eliten in den Südländern und den Finanzsystemen der reichen Länder, die sich selbst als demokratisch verfasst sehen, muss man mit Galtung als strukturelle Gewalt wahrnehmen und kritisieren.

Neben dieser notwendigen und berechtigten Kritik ist aber auch auf den emanzipatorischen Gehalt des Entwicklungsbegriffs hinzuweisen, der zu einer Kritik an der kolonialistischen Vergangenheit führte und das Thema Gerechtigkeit auf die Tagesordnung brachte. Insbesondere auch in kirchlichen Kontexten galt Entwicklung als „der neue Name für Frieden“ (Papst Paul VI. 1967). Katholische Enzykliken sowie Dokumente des Ökumenischen Rats der Kirchen machten die Entwicklungsförderung zum ständigen Anliegen kirchlicher Sozialverkündigung und sprachen von einer Gefahr neuer Kolonialherrschaft, wenn Entwicklungshilfe mit Beherrschungsabsichten verbunden sei und wenn die Lebenssituation des jeweiligen Volkes nicht beachtet werde. Theologisch ist der Entwicklungsbegriff auch Teil einer Theologie der Befreiung, die menschliche Entwicklung als Emanzipation aus Verhältnissen von Unterdrückung und Ausbeutung deutet.

Bis heute hat der Entwicklungsbegriff seine Zwiespältigkeit aber nicht verloren. Ohne diese Zwiespältigkeit zu reflektieren, kann kein entwicklungspolitischer Freiwilligendienst beanspruchen, Friedensdienst zu sein. Immer wieder bleibt – gerade bei neu gegründeten und aus dem Boden gestampften Freiwilligendienstorganisationen, die von weltwärts gefördert werden—das entwicklungspolitische Selbstverständnis in einer kolonialen und westlich arroganten Überheblichkeitslogik stecken, wenn junge Freiwillige *helfen* und *das bessere Wissen* mitbringen. Man spürt geradezu, dass das Projekt der Zivilisierung der Unzivilisierten aus der Kolonialzeit durch das Programm der Entwicklung der Unterentwickelten abgelöst wurde (vgl. Uma Kothari; zit. n. Ziai 2010: 24). Grundsätzlich ist die Diskussion auch in den Freiwilligen- und Friedensdienst-Organisationen weitergegangen, z.B. in Richtung nachhaltiger Entwicklung. Wenn man das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung ernst nimmt, dann zeigt sich, dass die Länder des Globalen Nordens viel stärker in den Fokus geraten, denn die Lebensweise und die Entwicklungsvorstellungen des Nordens sind nicht verallgemeinerbar und führen zur Zerstörung des Klimas, zur ungebremsten Ausbeutung der be-

grenzten Bodenschätze und zur nuklearen Verseuchung. Für freiwillige Friedensdienste bedeutet dies, dass Veränderungen in den Ländern des Globalen Nordens verstärkt in den Blick genommen werden müssen, und dies macht deutlich, dass für Friedensdienste auch hier im Norden in den reichen Ländern wichtige Aktionsfelder bestehen, um die internationalen Ausbeutungsbeziehungen zu benennen und gegen sie zivilgesellschaftlich aktiv zu werden. Hier sind Rückkehrarbeit gefragt und auch Reverse- oder Incoming-Programme, über die ausländische Partner Freiwillige entsenden und so einen Beitrag zur Kooperation auf Augenhöhe leisten können.

Der angemessen transformierte Entwicklungsdiskurs macht ökologisch nachhaltige und sozial gerechte Entwicklung als zentrale Herausforderung für den Globalen Norden erkennbar.

Auch die Indikatoren wie das Pro-Kopf-Einkommen oder neuerdings der Human Development Index bleiben einseitig, denn es sind eben auch andere Kriterien einer guten Gesellschaft denkbar:

„Wie steht es mit sozialer Gleichheit, sozialem Zusammenhalt und Selbstmordraten, Gastfreundschaft und Rassismus, Sexismus, dem Umgang mit Alten oder Behinderten? Wie mit dem Ressourcenverbrauch und dem Verhältnis zur Natur?“ (Ziai 2010: 25).

Die Tatsache, dass die herrschenden Begrifflichkeiten wie *Bruttoinlandsprodukt*, *Entwicklungsländer* usw. Ergebnis eines weltweiten Diskurses sind, der von Machtverhältnissen geprägt wird, ist kritisch zu würdigen. Es ist wichtig, den „Zusammenhang zwischen Wissensproduktion und Wahrheitskonstruktion einerseits und dem Aufrechterhalten materieller Ungleichheit zwischen dem Globalen Norden und Süden andererseits“ zur reflektieren und zu entlarven (glokal e.V. 2013: 11).

4. Pädagogische Aspekte

4.1 Neurobiologische Grundlagen

Die Sozialisation Jugendlicher und junger Erwachsener hat sich in den letzten fünfzehn Jahren radikal verändert. Zu den Peergroups im Nahbereich sind die *Freunde* der sozialen Netzwerke gekommen. Jugendliche und junge Erwachsene bilden ihre Identität in Kontakt und Kommunikation mit Menschen weltweit aus. Der ökonomischen Globalisierung des Handels ist eine globalisierte Kommunikation gefolgt. Unser Wissen erweitert sich und es erweitert sich damit auch der Verantwortungsbereich unseres Handelns. Globale Kommunikation und globale Information bewirken aber noch nicht sofort

eine globale Verantwortlichkeit. Die derzeitige Debatte über Wertebildung verdeutlicht dies. Hans Joas (vgl. 2006) macht deutlich, dass Werte nicht einfach unterrichtet und vermittelt werden können wie mathematische oder physikalische Zusammenhänge, die man informativ aufnimmt und dann beherrscht. Werte werden über Erfahrungen angeeignet. Erst wenn Menschen etwas erlebt, gespürt, erfahren und reflektiert haben, bilden sich anschließend Werte. Es sind die von Enthusiasmus oder von Angst und Wut geprägten Erfahrungen, die Menschen betroffen machen und in ihren Einstellungen verändern. Freiwilligendienste bieten besonders günstige Gelegenheiten, solche lebensprägenden Erfahrungen zu machen, die für die Zukunft des Zusammenlebens wichtig sind.

Dies wird durch Erkenntnisse der Hirnforschung deutlich (vgl. zum Folgenden: Huether/Adler/Rüther 1999; Roth 2011).³ Dennoch sind Einstellungen und Haltungen Struktur gewordene Erfahrungen, die sich durch Verschaltungen im Gehirn verkörpert (embodied) haben. Innere Bilder bestimmen unser Denken, Fühlen und Handeln intensiver als Argumente. Haltungen bilden sich durch mit dem Gefühl verbundene Lebenserfahrungen. Hier ist wichtig, dass bestimmte Lebenszeiten für die Ausprägung bestimmter Gehirnregionen von besonderer Bedeutung sind (vgl. Roth 2011: 59-72): Das Sprachzentrum bildet sich früh in den ersten Lebensjahren, bleibt aber noch bis in das junge Erwachsenenalter sehr flexibel. Die Lautbildung wird mit Beginn der Pubertät abgeschlossen. Das Gehirnzentrum, in dem ethisch-moralische Einstellungen und Haltungen gebildet werden, entwickelt sich erst nach und nach und dann sehr stark im Alter der Postadoleszenz zwischen 18 bis 30 Jahren und bleibt dann eine lebenslange *Baustelle*. Das junge Erwachsenenalter ist als *rush hour* des Lebens eine besonders dichte Zeit, die gerade dann lebensentscheidend für die Wertebildung sein kann, wenn sie von Frische und Begeisterungsfähigkeit geprägt ist. In dieser Zeit werden Weichenstellungen des Lebens vorgenommen: in Bezug auf Freundeskreis und Paarbildung, in Bezug auf Ausbildung, Studium und Beruf und in Bezug auf Weltverständnis, Glaubenseinstellungen und Wertebindungen. Die in dieser Zeit internalisierten Vorstellungen, Werte und Fähigkeiten tragen oft durch das ganze Leben.

Aus dieser Perspektive der Hirnforschung und der Pädagogik bietet der Friedensdienst als Lerndienst eine große Chance: Bei jungen Menschen kann sich eine Friedenssensibilität entwickeln, wenn sie in ihrem Dienst prägende Erfahrungen gemacht haben: indem sie beispielsweise Armut und Benachteiligung wahrgenommen und die Kraft der Solidarität im gemeinsamen Engagement gespürt haben. Für die Nachhaltigkeit von Friedenssensibilität ist die Reflexion entscheidend, denn Erlebnisse werden erst durch Reflexion zu Erfahrungen. Damit Friedenssensibilität nicht ein Strohfeuer bleibt, ist es

3 Vgl. auch die Beiträge von Bauer und Trost in diesem Band.

außerdem wichtig, dass die im Auslandsdienst gesammelten Erfahrungen nach der Rückkehr Anknüpfungspunkte finden. Gelebte Solidarität mit Menschen am Rande der Gesellschaft braucht Nahrung und die Erfahrung, dass diese Solidarität auch zu Hause lebbar ist. Wer beispielsweise in Palästina einen Freiwilligendienst geleistet und erlebt hat, unter welchen Einschränkungen PalästinenserInnen aufgrund der israelischen Besatzungspolitik dort leben müssen, sucht möglicherweise hier in Deutschland nach Möglichkeiten der kritischen deutsch-israelisch-palästinensischen Begegnungsarbeit oder der Solidaritätsarbeit z.B. in deutsch-palästinensischen Städtepartnerschaften. Wenn Rückkehrende in ein Reverseprogramm eingebunden werden und als Ehrenamtliche beispielsweise bolivianische Freiwillige in Deutschland als Paten begleiten, nachdem sie selbst einen Freiwilligendienst in Bolivien geleistet haben, dann knüpft dieses Engagement an Auslandserfahrungen an und stärkt diese.

4.2 *Auseinandersetzung mit Theorieansätzen der gewaltfreien Friedensarbeit*

Im Rahmen der Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsseminare sollten sich die Freiwilligen auch mit Theorieansätzen der gewaltfreien Friedensarbeit auseinandersetzen und ihre eigenen Erfahrungen im Lichte dieser Ansätze reflektieren.

Jede der zur Friedensarbeit verpflichteten Organisation tut dies von ihrem eigenen Wertehorizont her. Die Ansätze sind vielfältig. Hier soll das nach dem Abebben der Friedensbewegung leider viel zu oft vergessene Strukturmodell der österreichischen katholischen Friedensaktivistin Hildegard Goss-Mayr (vgl. 1981: 83-105) als Ausgangspunkt dienen. Mit diesem Strukturmodell kann in den Seminaren reflektiert werden, welche gewaltfreien Aktionsformen in den jeweiligen von den Freiwilligen erlebten Unrechtsituationen bereits angewandt werden oder denkbar wären. Unterschieden wird:

- 1) die äußere und innere Vorbereitung von Friedensaktionen: die äußere als gesellschaftskritische Situationsanalyse und die innere als persönliche Vorbereitung beispielsweise durch Trainings im gewaltfreien Dialog mit dem politischen Gegner,
- 2) die Durchführung von Friedensaktionen in drei Formen: dem Dialog als Weg, auch mit dem politischen Gegner respektvoll umzugehen,
- 3) der direkten Aktion durch Proteste und Demonstrationen, dem zivilen Ungehorsam durch Sitzblockaden, Boykott, Streik, bei dem ggf. Gesetze übertreten, aber keine direkte Gewalt angewandt wird,

- 4) das konstruktive Programm, das die Entlarvung von Ungerechtigkeit und Friedlosigkeit ergänzt durch das Aufzeigen und die beginnende Verwirklichung von gesellschaftlichen Alternativen.

Das Besondere an diesem Strukturmodell ist, dass es sich hier nicht um ein rein theoretisches Modell handelt, sondern um einen *erfahrungsgesättigten* Theorieansatz. Es besteht eine untrennbare Verbindung zwischen der Philosophie und Ethik der Gewaltfreiheit auf der einen und der Praxis der Umsetzung auf der anderen Seite. Mit ihrem Mann Jean Goss hat Hildegard Goss-Mayr in zahlreichen Konfliktsituationen in Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa Workshops und Trainings zur gewaltfreien Aktion durchgeführt und war beispielsweise konzeptgebend und beratend an der *Rosenkranzrevolution* auf den Philippinen beteiligt, bei der durch gemeinsame gewaltfreie Aktionen von Gewerkschaften, Kirchen, Studierenden- und anderen Oppositionsgruppen die Marcos-Diktatur ohne Waffengewalt beendet wurde (vgl. Goss-Mayr 1996: 169-197).⁴

4.3 *Reflexion eigener Freiwilligendiensterfahrungen nach dem Ansatz von Service Learning und kritischer Bildung*

Aus den USA kommend verbreitet sich auch in Europa ein Bildungsansatz, der gesellschaftliches Engagement von Schülerinnen und Schülern sowie von Studierenden an Hochschulen mit fachlichem Lernen verbindet (vgl. Sliwka/Frank 2004). Dieser Ansatz lässt sich auch für Friedenspädagogik in Freiwilligendiensten gut nutzen, zumal, wenn er mit dem Ansatz kritischer Bildung (vgl. Wieser 2004) kombiniert wird und die gesellschaftskritische Reflexion des gesellschaftlichen Engagements bewusst mit einschließt. Bei der Reflexion der eigenen Freiwilligendiensterfahrungen kann man nach dem Modell der kritischen Bildung (vgl. ebd.: 165) folgende Aspekte in den Blick nehmen:

- 1) *Analyse meines Lebensumfeldes*: Was halte ich für *wahr*? Mit welchen Wahrheiten bin ich aufgewachsen? Diese Analyse ist für internationale Freiwillige in einem anderskulturellen Umfeld hilfreich, um den Kulturschock einordnen zu können, den sie durchweg erleben. Sie haben ihre bisherige Lebenswelt, in der sie aufgewachsen sind, hinter sich gelassen und können sich nicht mehr auf das „Dickicht“ von „Hintergrundannahmen, Verlässlichkeiten und Vertrautheiten“ (Habermas 2009: 230) stützen, die ihnen zu Hause als Ressource zur Bewältigung von Handlungssituationen dienen. Die alten kulturellen Muster als „der Stock eines in der kommunikativen Pra-

4 Vgl. auch den Beitrag von Arnold in diesem Band.

xis bewährten Wissens“ (ebd.: 233) funktionieren weithin nicht mehr. *Analyse der Machtverhältnisse*: Welches *Machtfeld* hat auf mich eingewirkt? Welche *Wahrheiten* durften gedacht werden, welche nicht? Freiwillige erleben, dass ihre Plausibilitätsstruktur in Bezug auf die zu Hause erlebten und gelebten Werte konstruiert war und dass diese Konstruktion jetzt nicht mehr ohne weiteres gilt. Sie werden möglicherweise mit Armut konfrontiert und nehmen wahr, dass der eigene Reichtum, in dem sie aufgewachsen sind, auf weltwirtschaftlichen Ausbeutungsverhältnissen beruht. Sie erkennen möglicherweise Wahrheiten, die bisher so nicht gedacht werden, durften. *Eine historische Analyse der ethischen Instanzen, die mich geprägt haben*: Freiwillige erleben andere Religionen, Wertesysteme und Familienverbindlichkeiten mit anderen moralischen Anforderungen und fragen sich: Welche moralischen Instanzen haben mich geprägt? Bin ich mit ihnen einverstanden? Will ich mich anderen Instanzen öffnen, die ich hier erlebe?

Vom Service Learning-Ansatz her lassen sich drei Ebenen der Reflexion eigener Freiwilligendienst Erfahrungen unterscheiden, die man in den Seminaren für Friedensdienstfreiwillige thematisieren kann:

- 1) *Gesellschaftlich*: Welche Bedeutung hat meine Tätigkeit für die Gesellschaft? Welche Ungerechtigkeiten werden mit meiner Tätigkeit angesprochen? Trägt meine Tätigkeit dazu bei, Ungerechtigkeit zu überwinden, oder unterstütze ich eine *Ruhigstellung*?,
- 2) *Fachlich theoretisch und methodisch*: Welches medizinische, juristische, pädagogische o.ä. Fachwissen muss ich auch als ehrenamtliche und freiwillige Kraft haben, um meinen Freiwilligendienst gut zu machen?,
- 3) *Persönlich*: Welche eigenen Fähigkeiten kann ich in meine Arbeit reflexiv, kreativ und innovativ einbringen? Was kann ich gut? Wo sind meine Stärken? Wo sind meine Grenzen? Was kann ich verbessern?

4.4 *Reflexion und Förderung ethischer und religiöser Motivation: Gewaltfreies Friedensengagement aus Gütekraft*

Die Erkenntnisse der Hirnforschung machen deutlich, dass gewaltfreies Friedensengagement nicht einfach als ein Ergebnis rational-argumentativer Reflexion zustande kommt. Es sind tiefer liegende Schichten der Persönlichkeit, die die Energie für ein solidarisches gewaltfreies Handeln liefern. Diese Energie ist emotional geprägt und es braucht eine Achtsamkeitsschulung, damit Situationen von Not, Leid, Benachteiligung, Diskriminierung und

Ungerechtigkeit nicht verdrängt, sondern offen wahrgenommen werden und Energie zum Handeln freisetzen. Martin Arnold hat in einem umfangreichen Forschungsprojekt zu drei Protagonist/-innen des gewaltfreien Engagements für Gerechtigkeit und Frieden (H. Goss-Mayr, M.K. Gandhi, B. de Ligt) darauf verwiesen, dass die im eigenen Welt- und Glaubenshorizont entwickelte Haltung und Spiritualität eine wichtige Quelle für die Stärke und Energie des Friedenshandelns darstellt (vgl. Arnold 2011a; b; c; d).⁵

Die Parallelen zwischen dem hinduistischen, dem christlichen und dem agnostisch-freidenkerischen Ansatz sind erstaunlich. Sie führen Arnold zu der These, dass es unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Zugänge zu gewaltfreiem Friedensengagement gibt, dass aber diese Zugänge deshalb nicht beliebig und zu vernachlässigen sind, sondern im Gegenteil sehr deutlich berücksichtigt und gefördert werden müssen.

5. Abschließende Thesen zur Friedenspädagogik im Rahmen internationaler Freiwilligendienste

Zusammenfassend werden einige Thesen formuliert:

- 1) *Machtpolitische Analyse*: Freiwilligendienste sind immer dann Friedensdienste, wenn sie auf Fragen des Friedens und der Überwindung von Unrecht, Gewalt, Ausbeutung und Diskriminierung hin konzipiert und reflektiert werden. Zur Reflexion des jeweiligen Friedensdienstes gehört die Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge mit Blick auf Humanisierung: Welchen gesellschaftlichen Stellenwert hat die Freiwilligenarbeit, die hier geleistet wird? Geschieht sie in einem Kontext, der gesellschaftskritisch einen Beitrag zu einer Veränderung und Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse führen soll?
- 2) *Erfahrungsorientierung*: Freiwilligendienste sind immer dann Friedensdienste, wenn die eigenen Freiwilligendienst-Erfahrungen im Kontext struktureller, kultureller und persönlicher Gewalt sowie von Entwicklung und Frieden in Prozessen des Globalen Lernens kritisch reflektiert werden. Makropolitische Zusammenhänge werden auf Seminaren der Freiwilligendienste in Prozessen des Globalen Lernens sichtbar, wenn Lebensverhältnisse von Menschen, die Freiwillige kennengelernt haben, analysiert werden, wenn Freiwillige Zusammenhänge erkennen, wie Kinder zu Straßenkindern werden,

5 Vgl. den Beitrag von Arnold in diesem Band sowie Rezensionen zu seiner Studie: www.socialnet.de/rezensionen/15514.php.

wenn Verhaltensweisen von bettelnden Menschen nachdenklich machen, weil gesellschaftliche Zusammenhänge deutlich werden, die sie in diese Situation gebracht haben.

- 3) *Sensibilisierung für Gewaltfreiheit*: In freiwilligen Friedensdiensten haben die Freiwilligen die Chance, ihre eigenen Kompetenzen in Hinblick auf gewaltfreies, friedensförderndes Verhalten und Engagement zu schulen. Junge Menschen im Freiwilligendienst zeigen sich oft sehr sensibel im Bemühen, die eigene Kommunikation möglichst gewaltfrei zu gestalten und zu lernen, wie man nicht diskriminierend mit Menschen umgeht. Intervention, Feedback geben und bekommen und gewaltfreies Training in den Begleitseminaren stärken ihre Persönlichkeit.
- 4) *Ökologische Nachhaltigkeit*: Freiwilligendienste, die Friedensdienste sein wollen, sind dazu aufgefordert, ihre eigenen Strukturen und Handlungsweisen durchgängig auf ökologische Nachhaltigkeit, auf soziale Verträglichkeit und auf eigene Machtstrukturen – insbesondere mit Blick auf die Partner im Ausland – zu reflektieren und zu überprüfen. Zu den ökologischen Aspekten gehören z.B. auch Fragen nach der Häufigkeit und Form des Reisens. Zu den Fragen sozialer Gerechtigkeit gehört die Diskussion über Gegenseitigkeit von Freiwilligendiensten. Zu den Machtaspekten zählt die Frage nach Entscheidungsstrukturen bezüglich der Finanzbudgets.
- 5) *Inlandsperspektive*: Jeder internationale Friedensdienst sollte sich auch im Heimatland engagieren. Rückkehrer- und Inlandsprogramme bieten hierzu Gelegenheit. Dadurch bleibt der Freiwilligendienst kein exotisches Auslandsabenteuer, sondern bietet Menschen zu Hause vor Ort die Gelegenheit, sich für eine solidarischere und gewaltfreie Welt einzusetzen.

Wir haben durch die Fixierung der Medien auf gewaltsame Ereignisse in der Welt den Blick für die positive Kraft, die Gütekraft gewaltfreien Engagements häufig verlernt. Diesen Blick gilt es, in den Lerndiensten der Friedensorganisationen zu schulen. In den 1970er Jahren war es Theodor Ebert, der mit seinen wissenschaftlichen Veröffentlichungen am Otto-Suhr-Institut in Berlin zur Sozialen Verteidigung auf die Chancen gesellschaftlicher Veränderung durch gewaltfreien Widerstand aufmerksam machte (vgl. Ebert 1968).⁶ Jüngst ist eine US-amerikanische Studie erschienen, die diese Linie mit der Kombination von statistischer Analyse und Fallstudien fortsetzt. Darin werden weltweit 323 Kampagnen und Aufstände für mehr Demokratie zwischen 1900 und 2006 auf die Frage hin untersucht, wann und warum gewaltfreie Aktionen und wann und warum gewaltsame Aktionen erfolgreich waren. Das überraschendste Ergebnis ist, dass gewaltfreie Widerstandsaktio-

6 Vgl. auch den Beitrag von Ebert in diesem Band.

nen nahezu zweimal so erfolgreich waren wie gewaltsame Aktionen (vgl. Chenoweth/Stephan 2011: 7).

Mit neuen Technologien wie dem Einsatz von tötenden Drohnen sind wir schleichend in ein neues Zeitalter der Kriegsführung gelangt. Das Gegenteil von Krieg ist nicht Frieden, sondern Friedensdienst Internationale Freiwilligendienste, die sich bewusst in den Dienst des Friedens stellen, bilden einen wichtigen Baustein dieser notwendigen Friedensarbeit.

Literatur

- Arnold, Martin (2011a): Gütekraft. Ein Wirkungsmodell aktiver Gewaltfreiheit nach Hildegard Goss-Mayr, Mohandas K. Gandhi und Bart De Ligt, mit einem Geleitwort von Johann Galtung, Baden-Baden: Nomos.
- Arnold, Martin (2011b): Gütekraft. Hildegard Goss-Mayrs christliche Gewaltfreiheit, Overath.
- Arnold, Martin (2011c): Gütekraft. Gandhis Satyagraha, Overath: Bücken & Sulzer.
- Arnold, Martin (2011d): Gütekraft. Bart de Ligts humanistische Geestelijke Weerbaarheid Overath: Bücken & Sulzer.
- Bliss, Frank (2009): Partizipation in der Entwicklungsplanung: Anspruch und Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 59. Jg., H. 34-35, S. 21-26.
- Brand, Ulrich (2012): Wachstum und Herrschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg., H. 27-28, S. 8-14.
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2011): Why Civil Resistance works. The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. New York: Columbia University Press.
- Dieterich, Johannes (2013): „Afrika zahlt für den Westen“. In: Frankfurter Rundschau vom 7.6.2013, S. 18.
- Ebert, Theodor (1968): Gewaltfreier Aufstand. Alternative zum Bürgerkrieg. Freiburg: Rombach.
- Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich.
- Glokal e.V. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin. <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> [Zugriff: 03.03.2015].
- Goss-Mayr, Hildegard (1981): Der Mensch vor dem Unrecht. Spiritualität und Praxis gewaltloser Befreiung, Wien/München/Zürich: Europaverlag (4. neu bearb. u. erw. Aufl.).
- Goss-Mayr, Hildegard (1996): Wie Feinde Freunde werden. Mein Leben mit Jean Goss für Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit und Versöhnung. Freiburg: Herder.
- Habermas, Jürgen (2009): Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hippler, Jochen (2012): Internationale Rahmenbedingungen deutscher Außenpolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg., H. 10, S. 27-33.
- Huether, Gerald/Adler, Lothar/Rüther, Eckart (1999): Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen. In: Zeitschrift für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, H. 1, S. 1-17.

- Joas, Hans (2006): Die kulturellen Werte Europas. Eine Einleitung. In: Joas, Hans/Wiegandt, Klaus (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt: Fischer, S. 11-39.
- Papst Paul VI. (1967): POPULORUM PROGRESSIO. Enzyklika des Heiligen Vaters über die Entwicklung der Völker. http://w2.vatican.va/content/paul-vi/de/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html [Zugriff: 03.03.2015].
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Berlin: Beltz.
- Voß, Reinhard J. (2011): Zum Verständnis von Freiwilligenarbeit und (Friedens-)dienst im Christentum am Beispiel ihrer Geschichte im 20. Jahrhundert. In: Klußmann, Jörgen/König, Angela (Hrsg.): Dem Frieden eine Chance geben. Zum freiwilligen Friedensdienst in Christentum und Islam. Bonn: Ev. Akademie im Rheinland, S. 31-60.
- Warneck, Wilfried (1997): Gewaltfreie Dienste für Gerechtigkeit und Frieden als Herausforderung für die Kirchen. In: Freise, Josef/Fricke, Eckehard (Hrsg.): Die Wahrheit einer Absicht ist die Tat. Friedensfachkräfte für den Süden und den Norden. Idstein: Pax Christi, S. 73-91.
- Warneck, Wilfried (1990): Friedenskirchliche Existenz im konziliaren Prozess. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.
- Wieser, Bernhard (2004): Was ist kritische Bildung? In: Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: LIT, S. 149-166.
- Ziai, Aram (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. In: Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ 10/2010 vom 8. März 2010, S. 23-28. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/17511/frieden> [Zugriff: 14.03.2014].

Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit

Norbert Frieters-Reermann

1. Friedenspädagogik als Bildung über, für und durch Frieden

Friedenspädagogik kann in Anlehnung an eine systemisch reflektierte Friedenspädagogik (vgl. Frieters-Reermann 2009: 165ff.) und in Bezug auf internationale Diskurse der Menschenrechts- und Demokratiepädagogik aus drei Grundperspektiven beschrieben und gestaltet werden:

- 1) *Peace education as education about peace*
(Friedenspädagogik als Bildung/Erziehung *über* Frieden)
Diese erste Perspektive fokussiert v.a. das thematische Universum, das inhaltliche Spektrum und die damit verbundenen Sachkontexte der Friedensbildung. Es geht um die fachlich-theoretischen Grundlagen, die v.a. die kognitive Lernebene adressieren. Die zentrale Frage lautet: *Welche fachlich-thematischen Inhalte sind elementare Bestandteile friedenspädagogischer Lernprozesse?*
- 2) *Peace education as education for peace*
(Friedenspädagogik als Bildung/Erziehung *für* Frieden)
Mit dieser Perspektive erfolgt eine Erweiterung auf die notwendigen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen, die bedeutsam sind, um das Ziel Frieden auf der praktisch-performativen Ebene einzulösen. Über die kognitive Ebene hinaus geht es darum, friedensbezogene und gewaltpräventive Fähigkeiten zu erlernen und entsprechende Praktiken einzuüben. Die Leitfrage heißt: *Welche Kompetenzen stehen im Mittelpunkt friedenspädagogischer Lernprozesse?*
- 3) *Peace education as education by peace*
(Friedenspädagogik als Bildung/Erziehung *durch* Frieden)
Die dritte Perspektive geht weit über die beiden ersten hinaus. Es geht nicht mehr nur um friedenspädagogische Lernprozesse, welche direkt und zielgerichtet auf *about* oder *for peace* hin ausgerichtet sind. *Education by peace* erweitert den Blickwinkel auf alle Lernprozesse und bezieht sich auf die Herausforderung Bildung in den jeweiligen Kontexten insgesamt und umfassend friedlich und gewaltsensibel auszurichten. Mit dieser Perspektive wird unterstrichen,

dass peace education about and for peace alleine nicht ausreichen, um Frieden und Gewaltfreiheit zu realisieren, wenn nicht auch die Bildungsinstitutionen, -systeme und -praktiken, in die sie eingebettet sind, grundsätzlich im Sinne einer friedlichen und gewaltfreien Lern- und Kommunikationskultur gestaltet werden. Die leitende Frage lautet: *Welche grundlegenden Rahmenbedingungen und Mindeststandards sind für eine umfassende friedensbezogene und gewaltfreie Gestaltung von Bildungsprozessen notwendig?*

Jede Perspektive für sich erfüllt ihren Zweck hinsichtlich übergeordneter friedenspädagogischer Lernziele. Doch erst die Berücksichtigung aller drei Perspektiven ermöglicht einen umfassenden gewaltsensiblen Bildungsansatz, der fachlich-thematische Grundlagen, die Entfaltung von Kompetenzen und eine grundsätzliche Ausrichtung von Bildungsprozessen gleichermaßen berücksichtigt.

Doch oftmals verharren Bildungsinstitutionen in den Grundorientierungen von Friedenspädagogik *über* und *für* Frieden. So werden zwar die Notwendigkeiten von friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen erkannt, aber sie werden in spezifische Lernkontexte oder -bereiche (z.B. konkrete Schulfächer oder Arbeitsgemeinschaften, gezielte Gewalttrainings oder konfliktbezogene Fortbildungen) verlagert, ohne die jeweilige Bildungseinrichtung grundsätzlich in Bezug auf vorhandene Gewaltdynamiken auf den Prüfstand zu stellen und entsprechend auszurichten. So können z.B. in einer Schule einerseits friedenspädagogische Initiativen und Prozesse die individuelle konfliktbezogenen Kompetenzen der Lernenden erhöhen. Andererseits berühren diese Prozesse nicht die grundlegenden Bildungsstrukturen und -kulturen der Schule und ändern nichts daran, dass sie möglicherweise ungewollt Gewalt- und Konflikt dynamiken verschärfen (vgl. Smith 2011; Davies 2013). Daher gilt:

„Schools can contribute to conflict by ethnic or religious segregation, through the normalisation of violence, through unequal out-comes which lead to frustration and tension, through extreme nationalism, and through teaching passive acceptance of (malevolent) authority. On the positive side, we think that education can promote stability through providing livelihoods and resilience, by enhancing communication and language skills, by teaching conflict resolution, and by giving predispositions to challenge injustice. One problem is that schools can do all these things simultaneously – and a ‚positive‘ initiative, say in multicultural education, can backfire to become a negative one, as stereotypes are amplified” (Davies 2013: 2).

Insofern ist die Perspektive *peace education by peace* ungleich schwerer zu entwickeln und einzulösen, als die ersten beiden Perspektiven einer *peace education about and for peace*. Die Umsetzung damit verbundener grund-

sätzlicher konfliktsensibler Prinzipien und Standards stellt v.a. formale schulische Lernkontexte vor große Herausforderungen.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag die Perspektive einer Friedenspädagogik *durch* Frieden und reflektiert die Chancen und Handlungsoptionen einer grundlegenden gewalt- und konfliktsensiblen Ausrichtung formaler Bildungssysteme, -institutionen und -praktiken. Dies scheint dringender geboten denn je. Denn gerade schulische Bildungsprozesse werden nach wie vor verstärkt bezüglich ihrer intendierten positiven Wirkungen betrachtet und als Katalysator für sozialen Zusammenhalt, Kooperationsfähigkeit, Demokratie, Teilhabe und konstruktive Konfliktbearbeitung idealisiert und überhöht. Durch diese euphorische Sichtweise geraten jedoch die Schattenseiten und die ungewollten negativen Wirkungen des Lernorts Schule und die Rolle formaler Bildung zur Produktion und Reproduktion von Gewalt- und Konfliktpotentialen aus dem Blick.

Erst seit wenigen Jahren wird die Notwendigkeit einer gewalt- und konfliktsensiblen Ausrichtung formaler Lernkontexte zunehmend erkannt (vgl. u.a. Davies 2004; Seitz 2004; Smith 2011). Ungeklärt ist jedoch, wie dieser übergeordnete Anspruch konkret in die Bildungspraxis formaler Lernorte umzusetzen wäre. Welche Instrumente und Verfahren erscheinen sinnvoll und passend, um das jeweilige gewaltfördernde Potential sowie die negativen konfliktverschärfenden Dynamiken zu analysieren und zu adressieren? Diese Fragen verweisen auf grundlegende Aspekte der Planung, Evaluierung und Gestaltung von Bildungsprozessen im Kontext von Gewalt- und Konfliktdynamiken.

Die damit verbundene selbstkritische Analyse des eigenen Beitrages zu Gewalt kommt einer Kränkung der Pädagogik gleich, wie sie die internationale Entwicklungszusammenarbeit (EZ) bereits erfahren musste und worauf sie mit der Entwicklung entsprechender krisen- und konfliktsensibler Strategien reagiert hat. Von daher liegen bereits zahlreiche Modelle und Methoden vor, die im Zuge einer konflikt- und gewaltsensiblen Entwicklungszusammenarbeit entwickelt wurden und die von der Pädagogik aufgegriffen und weiterentwickelt werden könnten, um Erziehungs- und Bildungsprozesse generell, insbesondere aber im Kontext von Krisen, Kriegen und Konflikten, sensibel zu gestalten (vgl. Frieters-Reermann 2009: 225ff.).

Einer dieser konfliktsensiblen Ansätze wird in Kapitel 3 vorgestellt und eine Übertragbarkeit für die Bildungspraxis skizziert. Zunächst jedoch werden in Kapitel 2 die Ambivalenzen des Lernorts Schule und die gewaltfördernden Aspekte des schulischen Lernens aus der Perspektive einer gewaltsensiblen Bildungsforschung ausgeleuchtet.

2. Bildung, Schule und Gewalt

2.1 *Der Einfluss formaler Bildung auf Exklusion und Gewalt*

Die Schule ist weltweit ein wichtiger Lernort, der sich vielfältigen Ansprüchen, Hoffnungen und Begehrlichkeiten in Bezug auf die Bildung, Erziehung und Sozialisation der Heranwachsenden ausgesetzt sieht (vgl. Lang-Wojtasik 2008). Auch hinsichtlich der Entfaltung sozialer, kommunikativer, integrativer, demokratischer und konfliktbezogener Kompetenzen wird der Schule im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen eine Schlüsselrolle zugeschrieben (vgl. z.B. Balgo/Lindemann/Schildberg 2007; Schröder/Radermacher/Merkle 2008; Frieters-Reermann 2009). Von daher richten sich wahrscheinlich an keine andere Institution so große Erwartungen bezüglich kooperativen, sozialen und gewaltpräventiven Lernens. Doch wahrscheinlich stößt auch keine andere Institution auf so starke Grenzen, diese hohen Erwartungen einzulösen (vgl. Klemm 2009). Im Gegenteil:

„Dass formale Erziehung und Bildung nämlich grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes, zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur moralischen Verbesserung des Menschen beiträgt, zählt zu den einflussreichen Trugbildern und Selbsttäuschungen der Pädagogik“ (Seitz 2004: 49).

Daher richtet eine gewaltsensible Bildungsforschung seit einigen Jahren verstärkt ihren Blick auf die exkludierenden und gewaltfördernden Aspekte des Lernortes Schule. Die Bildungsforscherin Davies verteidigt die damit verbundene Fokussierung und Hervorhebung der negativen und destruktiven Aspekte formaler Bildung, weil „viel zu viel Zeit verschwendet wird, die positiven Seiten hervorzukehren und behagliche Mythen vom Segen der Schule zu kultivieren“ (Davies 2005: 26).

Internationale (vgl. z.B. UNICEF 2014; Langthaler 2013; UNESCO 2011; Heckmann 2008, Davies 2005) und nationale (vgl. z.B. Frieters-Reermann et al. 2013; Fereidooni 2011; Diefenbach 2007; Hormel/Scherr 2004) Studien und Expertisen befassen sich seit einigen Jahren zunehmend mit dem Einfluss formaler Bildung auf Gewalt, Diskriminierung und Exklusion gegenüber bestimmter Personen und Gruppen. Eine breit angelegte aktuelle UNICEF-Studie von 2014 fokussiert v.a. direkte personelle Gewalt, denen Kinder in Erziehungs- und Bildungskontexten ausgesetzt sind. Sie kommt zu dem Schluss, dass weltweit neben der familiären auch die schulische Sozialisation für zahlreiche Kinder und Jugendliche von massiver direkter seelischer und körperlicher Gewalt durch Lehrkräfte sowie durch Mitschüler und Mitschülerinnen geprägt ist (vgl. UNICEF 2014).

Diese kritischen Analysen leisten einen wichtigen Beitrag, die scheinbar per se inklusive, gewaltdeeskalative, friedensfördernde und demokratiestärkende Kraft von Schule, Bildung und formalen Lernsystemen zu entmystifizieren (vgl. Seitz 2004). Dabei gilt es, das gesamte Spektrum offener und verdeckter, kurzfristiger und langfristiger sowie direkter und indirekter gewaltfördernder Wirkungen formaler Bildung in den Blick zu nehmen und pädagogische Prozesse, Praktiken, Strukturen, Rituale, Interaktionsformen, Lehrpläne, Materialien und Institutionen kritisch zu hinterfragen. Möglicherweise ist im schulischen Kontext der Beitrag von Bildung und Erziehung zu den Ursachen von Exklusion Gewalt, Konflikteskalation und Krieg höher als deren Beitrag zum Frieden (vgl. Davies 2005; 2013). Dieser Aussage liegt eine Evaluation weltweiter Bildungssysteme zugrunde, mit der v.a. auch die weniger offensichtlichen, langfristigen und unbeabsichtigten negativen Auswirkungen von Schulbildung analysiert werden. Demnach hängen die gegenwärtigen Ausprägungen von Gewalt und Krieg unmittelbar damit zusammen, wie formale Bildung in den jeweiligen Kontexten definiert, praktiziert und instrumentalisiert wird.

Ausgehend von den oben benannten Studien können sehr vereinfacht folgende gewalt- und konfliktbezogene Risikofaktoren von und in formalen Bildungssystemen und schulischen Lernprozessen zusammengetragen werden. Demnach leisten diese weltweit gewollt oder ungewollt oftmals einen direkten oder indirekten Beitrag zur Förderung oder Begünstigung von

- 1) Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten, Prüfungsstress und Versagensängsten
- 2) sozioökonomischen Differenzen, der ungleichen Verteilung von Bildungschancen sowie früher sozialer Selektion und Zuweisung
- 3) direkten körperlichen und seelischen Gewalterfahrungen
- 4) einseitigen nationalistisch und ethnozentrisch geprägten historischen Sichtweisen in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie einseitigen ethnopolitischen und nationalstaatlichen Identitätskonzepten
- 5) genderunsensiblen Rollenzuschreibungen und dominanten Männlichkeitskonzepte
- 6) undemokratischen, nicht-partizipativen hierarchischen Strukturen

2.2 *Nationalstaatliche Bildungssysteme und Exklusion*

Eine besondere Aufmerksamkeit verdient die Analyse des Zusammenhangs von Schulbildung, Ethnizität, Nationalstaatlichkeit und Exklusion weltweit verbreiteter Migrationsgesellschaften. Denn nationalstaatliche Bildungssysteme reproduzieren oftmals ein Gesellschaftsbild, in dem ethnische, kulturelle, religiöse und sprachliche Pluralität systematisch ausgeklammert werden und eine homogene Mehrheitsgesellschaft als Norm vermittelt wird, in die

spezifische andere Minderheiten mehr oder weniger zu integrieren sind. Dadurch wird ein differenzierter, offener Umgang mit der realen Pluralität verhindert und der Nährboden für nationalstaatliche Homogenitätsvorstellungen bereitet, wodurch institutionelle Diskriminierungen durch Bildungssysteme fortgeschrieben werden (vgl. u.a. Schröder 2009; Fereidooni 2011; Hormel/Scherr 2004; Davies 2004; Gomolla/Radtke 2007). Dadurch werden Menschen mit eigenen oder familiären Migrationsgeschichten oder Personen mit von der Mehrheit abweichenden ethnischen, kulturellen oder religiösen Identitäten kontinuierlich markiert und als andere, von der Homogenität und Normalität zu unterscheidende Gruppe konstruiert. Diese Markierungsprozesse spiegeln die diskursiv-kulturelle Dimension von Desintegration, Exklusion und Marginalisierung wieder (vgl. Frieters-Reermann et al. 2013: 28ff.). Diese diskursiv-kulturelle Dimension kann als kulturelle Gewalt (vgl. Galtung 1998) bezeichnet werden. Kulturelle Gewaltformen beziehen sich auf Normen, Werte, Sichtweisen und Narrative, die tief im kollektiven gesellschaftlichen Unterbewusstsein verankert sind und die kontinuierlich in Diskursen und durch symbolische Handlungen reproduziert werden. Bildungsprozesse insbesondere an Schulen nehmen hier eine Schlüsselrolle ein. Durch kulturelle Gewaltdiskurse wird verhandelt, welche Formen von Entwertung, Diskriminierung und Exklusion gegenüber welchen Bevölkerungsgruppen kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar und nicht falsch interpretiert werden. Kulturelle Gewalt trägt dazu bei, alle anderen Erscheinungsformen von direkter, personeller und von indirekter struktureller Gewalt zu legitimieren, zu entkandalisieren, zu entdramatisieren und zu normalisieren.

Vor diesem Hintergrund ist aus der Perspektive einer gewalt- und konfliktensiblen Bildung der Umgang mit Andersartigkeit, Identität, Migration, Diversität, Heterogenität, Pluralität und darauf bezogene Formen kultureller Gewalt eine zentrale Herausforderung. Darüber hinaus gilt es aber auch, alle anderen direkten personellen und indirekten strukturellen Gewalt- und Konfliktodynamiken innerhalb und im Umfeld von Schulen eingehender zu analysieren und die Wechselwirkungen mit schulischen Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen.

Da formalen Bildungseinrichtungen seit jeher v.a. integrative und friedensstiftende Absichten und Auswirkungen zugeschrieben werden, stehen bisher kaum konzeptionelle Ansätze für eine umfassende konfliktensible Planung, Steuerung und Auswertung schulischer Bildungsprozesse zur Verfügung. Eine Ausnahme bildet hier das Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), das versucht die Konfliktsensibilität in Bildungssystemen zu fördern (vgl. INEE 2013). Daher bieten die Erfahrungen des INEE und konkrete Ansätze der internationalen Entwicklungszusammenarbeit konkrete Anregungen für formale Bildungskontexte, um diese im Sinne einer *peace education by peace* grundlegend gewaltsensibler auszurichten.

3. Erfahrungen aus der konfliktensiblen Entwicklungszusammenarbeit

3.1 Do no harm als konfliktensibler Mindestanforderung

Eine konflikt- und krisensensible Perspektive in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) hat sich erst in den vergangenen 15 Jahren entfaltet und etabliert. Schlüsselereignisse waren dabei die Rolle von EZ-AkteurInnen in akuten Gewaltkontexten der 1990er Jahre; v.a. beim Staatsverfall in Jugoslawien und dem Völkermord in Rwanda. Erstmals wurde systematisch untersucht, dass Projekte der EZ nicht per se friedensfördernde, stabilisierende und positive Wirkungen entfalten, sondern durchaus die Entstehung oder den Fortbestand von Gewaltkonflikten ungewollt unterstützen. So ist es oftmals die Arbeitsweise von EZ-Organisationen, durch die Ressourcentransfers, Kommunikationsstile, unterkomplexe Konfliktdeutungen und die Auswahl von Partnern und Zielgruppen, die einseitig Konflikt- und Gewaltakteure stärken und Friedenspotentiale untergraben. Daraus hat sich die Forderung nach *Do no Harm* ergeben, die mittlerweile zu einer Art Gütesiegel und einem weltweit verbreiteten Qualitätsstandard konfliktensibler EZ geworden ist (vgl. Anderson 1999). Ausgehend von dieser Analyse und der Frage, wie EZ den Frieden oder den Krieg fördern kann, hat sich der Diskurs um konfliktensiblen Planungs- und Steuerungsinstrumente in der EZ inzwischen rasant entwickelt. Dabei geht es bei allen Konzepten und Ansätzen im Kern darum, die intendierten und nicht intendierten, die direkten und indirekten sowie die negativen und positiven Wirkungen entwicklungspolitischer Maßnahmen auf den Konfliktverlauf, als auch umgekehrt die Auswirkungen des Konfliktes auf die Maßnahmen der EZ zu erfassen, zu bewerten und entsprechend zu handeln. So sollen nicht nur die konfliktverschärfenden Wirkungen minimiert, sondern auch direkte friedensfördernde Wirkungen gezielt entfaltet werden.

Ein von der deutschen staatlichen EZ entwickeltes und erfolgreich erprobtes Instrument einer konfliktensiblen Planung und Steuerung ist das Peace and Conflict Assessment (PCA) (vgl. Leonhard et al. 2008; Paffenholz/Rychler 2007). Mit dem PCA werden verschiedene Erfahrungen und Methoden der konfliktensiblen Planung und Steuerung verbunden und in einen kohärenten Zusammenhang gestellt. In der Praxis der internationalen EZ finden dem PCA vergleichbare oder auf diesem basierende Instrumente seit Jahren vermehrt ihre Anwendung, um größere EZ-Vorhaben auf der Makroebene hinsichtlich gesamtgesellschaftlicher Konfliktlinien sensibel auszurichten.

Doch auch zur konfliktsensiblen Gestaltung von Vorhaben auf der Mikroebene und der Berücksichtigung lokaler Gewaltkontexte hat sich PCA bewährt. Von daher soll nachfolgend das Anregungspotential dieses Konzepts für die schulische Ebene in groben Zügen zusammengetragen werden.

3.2 *Peace and Conflict Assessment für schulische Bildungsprozesse*

Nachfolgend werden die vier Elemente des PCA vorgestellt und jeweils darauf bezogene konkrete Umsetzungsoptionen für schulische Lernkontexte skizziert. Dabei geht es nicht um eine umfassende Übertragung des PCA, sondern eher um ausgewählte Denkanstöße für eine konfliktsensible Schulgestaltung.

3.2.1 PCA Element 1: Friedens- und Konfliktanalyse und Ableitung der Peacebuilding Needs

Die Friedens- und Konfliktanalyse stellt die analytische Grundlage für das PCA dar. Ziel ist es, die jeweiligen relevanten Gewalt- und Konflikt dynamiken in möglichst vielen Facetten zu erfassen und zu beschreiben. Dabei können verschiedene Aspekte bedeutsam sein, z.B.: *Regionen und Ebenen* (Wo findet der Konflikt statt und welche gesellschaftlichen Ebenen sind betroffen?), *Geschichte und Phasen* (Welcher historische Konfliktverlauf und welche aktuelle Konfliktphase sind erkennbar?) *Strukturen und Ursachen* (Welches sind die Tiefenstrukturen und zentralen Hintergründe des Konfliktes?), *Akteure, Opfer und Zielgruppen* (Welche Personen und Gruppen spielen welche Rolle und verfolgen welche Agenda im Konflikt?) *Friedens- und Gewaltfaktoren* (Welche Prozesse und Dynamiken tragen zur Eskalation oder Deeskalation des Konfliktes bei?), *Szenarien und Tendenzen* (Welche Trends und Zukunftsperspektiven lassen sich in Bezug auf den Konflikt skizzieren?).

Bei der Ableitung der Peacebuilding Needs geht es darum, auf der Basis der Friedens- und Konfliktanalyse konkrete Friedensbedarfe zu benennen, die adressiert werden müssten, um die gegenwärtige Gewalt- und Konfliktsituation in eine friedliche und konstruktive Dynamik zu verwandeln. Ausgehend von einer konkreten Friedensvision, die den Blick auf eine friedliche Zukunft lenkt, werden die Peacebuilding Needs abgeleitet. Die Peacebuilding Needs fungieren als Brücke zwischen der Konfliktanalyse und der Friedensvision, sie stellen die Gesamtheit aller gesellschaftlichen und politischen Aktionsbereiche dar, in denen Veränderungen für eine friedliche Konflikttransformation erforderlich sind. Insgesamt bildet dieses Element mit der Analyse von Konfliktkontext, Friedensvision und Peacebuilding Needs eine umfassende Basis für darauf aufbauende konfliktsensible Handlungsoptionen.

3.2.2 PCA Element 1 in der Schule

Eine vielschichtige Friedens- und Konfliktanalyse eröffnet Schulen einen grundlegend neuen und anderen Blick auf vorhandene Gewaltdynamiken in und im Kontext der Schule und ermöglicht konkrete konstruktive und konflikt sensible Handlungsoptionen. Es sollte auf partizipative Weise mit möglichst allen relevanten Interessengruppen (z.B. formalen Gruppen wie Lehrkräfte, SchülerInnen, Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Eltern, KooperationspartnerInnen oder auch informellen Friedens- und GewaltakteurInnen) bearbeitet werden, um die Analyse und die Ableitung konkreter Friedensbedarfe auf eine breite Basis zu stellen. Bereits dieser Schritt des gemeinsamen konfliktbezogenen Austauschs ermöglicht intensive konfliktbezogene Lernerfahrungen bei allen Beteiligten. Konkrete Leitfragen sind:

- 1) Welche Gewalt- und Konflikt dynamiken sind in der Schule und im Umfeld zu beobachten?
- 2) Welche Personengruppen sind von welchen Dynamiken besonders betroffen?
- 3) Welche möglichen versteckten und indirekten Exklusionsdynamiken gegenüber welchen Identitätsgruppen und Gewaltformen (z.B. in Lernformen, Symbolen, Inhalten, Praktiken, Ritualen) lassen sich nachzeichnen?
- 4) Welche Ursachen, Hintergründe und Tiefenstrukturen für die Gewaltdynamiken sind erkennbar?
- 5) Welche davon stehen möglicherweise in direktem Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen?
- 6) Welche Faktoren und Akteure tragen zur Eskalation oder Deeskalation von Gewaltdynamiken bei?
- 7) Welche Friedenspotentiale existieren bereits in oder im Umfeld der Schule?
- 8) Was wäre die Vision und das Leitbild einer friedlichen und gewaltfreien Schule?
- 9) Welche konkreten Peacebuilding Needs lassen sich für welche schulischen Bereiche auf der Basis von Konfliktanalyse und Friedensvision ableiten?
- 10) Welche internen und externen Friedensakteure könnten konstruktiv in die friedliche Gestaltung der Schule und einer gewaltfreieren Schul- und Lernkultur eingebunden werden?

3.2.3 PCA Element 2: Friedens- und Konfliktbezogene Relevanzbewertung

Im Rahmen der Relevanzbewertung geht es darum, die Interventionen der EZ grundsätzlich zu überprüfen und hinsichtlich des Konfliktkontexts und der Peacebuilding Needs abzugleichen. Im Mittelpunkt steht die Überprüfung, wie konflikt- und friedensrelevant das Agieren und die Vorhaben der EZ sind. Dabei lassen sich verschiedene Relevanzdimensionen unterscheiden: z.B. *thematisch* (Werden die Kernthemen und Ursachen des Konfliktes sowie die Peacebuilding Needs adressiert?), *akteursbezogen* (Werden die relevanten Konflikt- und Friedensakteure oder andere wichtige Personengruppen einbezogen?), *geographisch* (Werden die Orte und Regionen, die am stärksten von Gewalt betroffen sind, berücksichtigt? oder *methodisch-instrumentell* (Werden passende konfliktbezogene Methoden und Ansätze eingesetzt?) Das Relevanzassessment dient insgesamt der Analyse, inwieweit die Maßnahmen auf die komplexe Konfliktodynamik und darauf bezogene Friedensbedarfe ausgerichtet sind oder nicht.

3.2.4 PCA Element 2 in der Schule

Auch für die Relevanzbewertung bietet es sich an, diese mit verschiedenen Gruppen partizipativ zu erarbeiten. Dabei dient es der Analyse, wie die Schule gegenwärtig bezüglich der Konfliktodynamiken und Friedensbedarfe ausgerichtet ist und welche möglichen Veränderungen und Handlungsnotwendigkeiten sich ableiten lassen. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- 1) Werden die Gewalt- und Konfliktodynamiken in und im Umfeld der Schule und die Peacebuilding Needs in irgendeiner Weise von der Schule adressiert?
- 2) Werden durch möglicherweise bereits vorhandene friedenspädagogische und gewaltbezogene Ansätze der Schule, die richtigen Akteure und Personengruppen einbezogen?
- 3) Werden die relevanten Konfliktgegenstände und die Ursachen und Tiefenstrukturen berücksichtigt?
- 4) Sind die gewählten Lernorte und methodischen Ansätze passend?
- 5) Welche der Gewalt- und Konfliktodynamiken und Peacebuilding Needs werden gar nicht adressiert?
- 6) Wie könnte deren Berücksichtigung durch welche Maßnahmen verstärkt werden?
- 7) Welche Handlungsbedarfe ergeben sich für die Gestaltung des Schullebens und der schulischen Lern- und Kommunikationsformen?

3.2.5 PCA Element 3: Friedens- und Konfliktbezogenes Risikomanagement

Das dritte Element dient der Beobachtung gewaltkontextbedingter Sicherheitsprobleme und Risiken, welche die Durchführung der EZ-Maßnahme gefährden. Im Vordergrund stehen personelle Risiken für Zielgruppen, PartnerInnen und MitarbeiterInnen von EZ- Vorhaben. Diese gilt es zu erfassen und entsprechende Sicherheitsmaßnahmen zu ergreifen. Aber auch Risiken gegenüber Projektinfrastruktur und Projektzielerreichung sind zu beobachten und ggf. die Maßnahmen und Vorhaben anzupassen.

3.2.6 PCA Element 3 in der Schule

Im Mittelpunkt des schulischen Risikomanagements stehen physische und psychische Unversehrtheit aller Beteiligten des Schullebens. In das umfassende Risikomanagement einer Schule sollten auch wieder verschiedene Gruppen einbezogen werden. So haben sich weltweit Programme der Peer-Mediation oder der Streitschlichtung von SchülerInnen durch SchülerInnen etabliert, bei denen diese qualifiziert werden, Konflikte selbstständig zu bearbeiten. Diese Ansätze brechen mit traditionellen LehrerInnen-SchülerInnenrollen und erhöhen das Empowerment sowie das Ownership der SchülerInnen hinsichtlich einer gewaltärmeren, sichereren Schule. Solche Ansätze sind jedoch gerade in von vielfältigen Gewaltdynamiken betroffenen Schulen kein Ersatz für andere begleitende Maßnahmen der Gewaltprävention. Erst die Einbettung in ein umfassenderes Gesamtkonzept erweitert das Spektrum der Gewaltprävention an Schulen und bietet für alle Beteiligten die Chance, eine neue Konflikt- und Kommunikationskultur zu entwickeln.¹ Erfolgreich sind v.a. jene Peer-Mediations-Programme, die mit Unterstützung von außerschulischen Akteuren aufgebaut und begleitet werden. Mögliche Leitfragen sind:

- 1) Welche physischen und psychischen Gewaltdynamiken und welche personellen und infrastrukturellen Risiken sind in der Schule vordergründig?
- 2) Welche Personengruppen und Orte sind am meisten betroffen?
- 3) Welche Maßnahmen sind hilfreich, um die Risiken zu minimieren und ihnen präventiv zu begegnen?
- 4) Welche Maßnahmen der SchülerInnen-Einbindung und Peer-Mediation sind denkbar?
- 5) Wo stoßen schulinterne und pädagogische Maßnahmen an ihre Grenzen und wo sind ggf. andere Interventionen einzubinden?

1 Vgl. auch den Beitrag von Lang/Lang-Wojtasik in diesem Band.

3.2.7 PCA Element 4: Friedens- und Konfliktbezogenes Wirkungsmonitoring

Das PCA Element 4 umfasst die Beobachtung aller direkten und indirekten sowie aller intendierten positiv gewaltmindernden und nicht intendierten negativgewaltfördernden Wirkungen, die auf EZ-Intervention zurückzuführen sind. Insbesondere das Erfassen negativ konfliktverschärfender Wirkungen ist für eine gewalt- und konflikt sensible Grundausrichtung wesentlich und kann bei entsprechender Umsteuerung der Maßnahmen auch wieder dazu beitragen, konfliktbezogene Risiken für die EZ zu verringern. Da klassische Monitoringsysteme fast ausschließlich auf geplante positive Wirkungen ausgerichtet sind, besteht eine besondere Herausforderung darin, passende Ansätze der Beobachtung negativer Wirkungen zu entwickeln und in die jeweiligen Programme zu integrieren.

3.2.8 PCA Element 4 in der Schule

Die Idee eines schulischen friedens- und konfliktbezogenen Wirkungsmonitorings umfasst die kontinuierliche Verankerung von Beobachtungsverfahren, um die Wirkungen schulischer Lernprozesse zu erfassen und so die negativen zu minimieren sowie die positiven zu erhöhen. Zur Erfassung gewaltmindernder Wirkungen kann auf vorhandene Modelle des EZ-Wirkungsmonitorings und der Kompetenzmessung im Bildungssektor zurückgegriffen werden. Herausfordernder stellt sich die Beobachtung gewaltfördernder Wirkungen dar, da diesbezüglich für formale Bildungsprozesse kaum Modelle und Erfahrungen vorliegen. Im Kontext der EZ kommen beim sogenannten *Do no harm* Monitoring möglicher negativer konfliktverschärfender Wirkungen oftmals Checklisten zur fortlaufenden formellen und informellen Umfeldbeobachtung zum Einsatz, die auf der Basis der Konfliktanalyse und darauf bezogenen negativen Wirkungshypothesen entwickelt werden. Folgende Leitfragen sind dabei hilfreich:

- 1) Welche schulischen Maßnahmen und Praktiken leisten einen erfolgreichen Beitrag zur Gewaltprävention und warum?
- 2) Welche schulischen Maßnahmen und Praktiken fördern ungewollt Konfliktverschärfungen und Exklusion und warum?
- 3) Welche Lerninhalte, Kooperationspartner und Handlungsansätze tragen unbewusst zur Konfliktverschärfung bei?
- 4) Wo ergeben sich ggf. Widersprüche und Spannungsfelder zwischen gewaltpräventiven und gewaltfördernden Praktiken und Inhalten?
- 5) Welche (Identitäts)Gruppen mit welchen Bedürfnissen werden unbewusst benachteiligt oder nicht hinreichend berücksichtigt?
- 6) Welche Schlussfolgerungen und praktischen Konsequenzen können daraus abgeleitet werden?

4. Grenzen schulinterner Gewaltsensibilität

Auch wenn Schulen nicht wie Vorhaben der EZ zu planen und zu steuern sind und damit auch das PCA nicht direkt auf schulische Kontexte zu übertragen ist, ermöglichen die Erfahrungen und Methoden einer konfliktsensiblen EZ zahlreiche Anregungen für die Praxis, die hier nur skizzenhaft zusammengetragen wurden und zu weiterem Nachdenken anregen und zum Weiterentwickeln einladen sollen.

Doch sollte bei allen schulinternen Bemühungen hinsichtlich gewaltpräventiver, konfliktsensibler und friedenspädagogischer Lernprozesse der Blick auf damit verbundene Grenzen nicht verstellt werden. Denn auch wenn Schulen sich für neue ungewohnte Ansätze der Gewaltprävention im Sinne einer *peace education by peace* öffnen, das Schulleben neu gestalten, neue Lernkulturen erproben und externe Kooperationspartner einbeziehen, um eine gewalt- und konfliktsensible Bildung an Schule zu ermöglichen, bleiben diese Bemühungen in ihren Wirkungsmöglichkeiten begrenzt. Denn der grundlegende Widerspruch aller konfliktsensiblen und friedenspädagogischen Bemühungen konzentriert sich in der Feststellung, dass einzelne Schulen auf der Mikroebene kaum Einfluss auf bildungs- und konfliktrelevante Faktoren der gesellschaftlichen Makroebene nehmen können, die stark auf sie einwirken. Konkret bedeutet das u.a., dass einzelne Schulen immer auch von den Grundlogiken der nationalen Bildungssysteme und damit verbundenen differenzsensiblen und ethnozentrischen Lehr- und Bildungsplänen geprägt sind, ebenso wie sie mit den nationalen Konfliktlinien und innergesellschaftlichen Gewaltdynamiken konfrontiert sind. Schulen sind keine geschlossenen Mikrosysteme, die ihre Konfliktsensibilität unabhängig von bildungs- und sicherheitspolitischen sowie ökonomischen Rahmenbedingungen gestalten können. Damit sollen die Grenzen und Einschränkungen konfliktsensibler Bildung an Schulen verdeutlicht werden, ohne ihre Sinnhaftigkeit generell in Frage zu stellen. Trotz dieser Begrenzungen lohnt es sich, Friedenspädagogik weit über Bildung und Erziehung *über und für Frieden* hinaus zu denken und eine umfassende gewaltsensible Pädagogik *durch Frieden* an formalen Bildungsorten zu etablieren, um bescheidene aber wichtige Schritte auf dem Weg in eine gewaltärmere und friedliche Weltgesellschaft zu ermöglichen.

Literatur

- Anderson, Mary B. (1999): *Do No Harm: How Aid Support Peace – or War*. Boulder: Lynne Rienner.
- Balgo, Rolf/Lindemann, Holger/Schildberg, Henriette (2007): *Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte*. Heidelberg: Carl Auer.
- Danesh, Hossain B. (2006): Towards an integrative theory of peace education. In: *Journal of Peace Education*, 3. Jg., H. 1, S. 55-78.
- Davies, Lynn (2004): *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London: Routledge.
- Davies, Lynn (2005): *Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden*. In: *Eins Entwicklungspolitik*, 2. Jg., H.1/2/, S. 24-28.
- Davies, Lynn (2013): *Education, change and peacebuilding*. Essay Series – Part I. <https://www.frient.de/nc/publikationen/dokumente/library/education-change-and-peacebuilding.html> [Zugriff: 16.09.2014].
- Diefenbach, Heike (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- Fereidooni, Karim (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS.
- Frieters-Reermann, Norbert (2009): *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, Norbert/Jere, Tobias/Kafunda, Mathias/Moerschbacher, Marco/Morad, Huda/Neuß, Brigitte/Offner, Markus/Westermann, Aische (2013): *Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge*. Aachen: Kindermissionswerk/missio.
- Galtung, Johan (1998): *Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS (2. Aufl.).
- Heckmann, Friedrich (2008): *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. (Studie im Auftrag des Europäischen Kommission und NESSE). Brüssel: NESSE.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS.
- INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2103): *Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. New York; INEE.
- Klemm, Ulrich (2009): *Mythos Schule. Warum Bildung entschult und entstaatlicht werden muss. Eine Streitschrift*. Lich: Edition AV.
- Langthaler, M. (2013). *Argumentationsrahmen: Die entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung. Literaturstudie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*. Eschborn: GIZ.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013): *Schule als Adresse von Migration und Inklusion – Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 35. Jg., H. 4, S. 16-22.

- Leonhardt, Manuela/Leonhardt, Kai/Strehlein, Christian (2008): Peace and Conflict Assessment (PCA): A methodological framework for the conflict- and peace-oriented alignment of development programmes. Eschborn: GTZ.
- Paffenholz, Thania/Reychler, Luc (2007): Aid for Peace. A Guide to Planning and Evaluation for Conflict Zones. Baden-Baden: Nomos.
- Schröder, Achim/Radermacher, Helmolt/Merkle, Angela (2008): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Seitz, Klaus (2004). Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: GTZ.
- Smith, Alan (2011): Education and Peacebuilding: from ‚conflict-analysis‘ to ‚conflict transformation‘? Essay Series – Part IV.
<https://www.frient.de/nc/publikationen/dokumente/library/education-and-peacebuilding-from-conflict-analysis-to-conflict-transformation.html> [Zugriff: am 16.09.2014].
- UNESCO (2010): EFA Global Monitoring Report 2011. Reaching the marginalized. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2011): EFA Global Monitoring Report 2012. The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2014): Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children.
http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf [Zugriff: 16.09.2014].

Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Martin Arnold, Dr. phil., bis 2010 als Pfarrer der Evangelischen Kirche im Rheinland Religionslehrer an einer Essener Berufsschule; seit 1997 ehrenamtliche Tätigkeit am Institut für Friedensarbeit und gewaltfreie Konfliktaustragung sowie seit 1998 in der Arbeitsgruppe Gütekraft; Trainer und Aktiver Gewaltfreier Aktion; 1997 bis 2005 Lehre an der Universität Marburg im Studiengang Friedens- und Konfliktforschung; Promotion 2010 zur Wirkungsweise aktiver Gewaltfreiheit/Gütekraft an der Universität Siegen.

Joachim Bauer, Prof. Dr. med., Professur für Innere Medizin und Psychiatrie; seit 2000 Oberarzt an der Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie des Uniklinikums Freiburg; Leitung des Instituts für Gesundheit in pädagogischen Berufen (IGP) in München; Arbeitsschwerpunkte: Neurobiologische Grundlagen zwischenmenschlicher Beziehungen.

Constanze Berndt, Dr. in phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung an der Universität Rostock; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Reflektierende Professionalisierung und Heterogenität in Schule und Unterricht, Kommunikation in der Schule, Globales Lernen.

Theodor Ebert, Prof. i.R. Dr. phil., bis 2002 Professor am Otto-Suhr-Institut (OSI) der Freien Universität Berlin und dort Geschäftsführender Direktor des Instituts für Innenpolitik und Systemvergleich; Entwicklung des Konzepts der Sozialen Verteidigung als Alternative zur Kriegführung (ab den 1960er Jahren); Begründer der Zeitschrift Gewaltfreie Aktion; Gründungsvorsitzender des Bundes für Soziale Verteidigung.

Josef Freise, Prof. Dr. paed., Diplomtheologe; Professur für Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW in Köln mit den Schwerpunkten der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft sowie der interreligiösen Bildung und Friedenspädagogik; Koordinator der Hochschulpartnerschaft mit der Universität Bethlehem; Vertrauensdozent der Heinrich Böll-Stiftung und Vorstandsmitglied bei der EIRENE-Stiftung.

Norbert Frieters-Reermann, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftler; Professur für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW in Aachen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Friedens- und Konfliktpädagogik, Intergenerationelle Bildung und Globales Lernen; langjährige Beratungs- und Forschungserfahrungen in Konfliktgebieten.

Johannes Lähnemann, Prof. Dr. theol. em., Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Ev. Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Weltreligionen, Weltreligionen und Friedenserziehung; Chairman der Peace Education Standing Commission (PESC) der internationalen Bewegung *Religions for Peace (RfP)* und Vorstandsmitglied von *RfP* Deutschland; Mitglied des Runden Tisches der Religionen in Deutschland.

Julia Lang, Dr.‘in med., Ärztin für Allgemeinmedizin, Mediatorin (seit 1998), Ausbildung in gewaltfreier Kommunikation (seit 2004), Multiplikatorin des Projekts Giraffentraum®.

Gregor Lang-Wojtasik, Prof. Dr. phil. Dr. habil., Professur für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Erwachsenenbildung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie; Mediator (seit 1998), professionelle Beschäftigung mit Gewaltfreier Kommunikation (seit 2004).

Achim Schmitz, Dr. phil., Sozialwissenschaftler und -pädagoge mit Schwerpunkt *Friedenspolitische Bildungsarbeit* und Trainer für Gewaltfreiheit; Promotion zum Thema *Gewaltfreiheit trainieren* an der Universität Vechta.

Dieter Senghaas, Prof. Dr. phil. Dr. h.c., bis 2005 Professor für Friedens-, Konflikt- und Entwicklungsforschung am Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS) an der Universität Bremen; seit 2005 Senior Fellow am InIIS.

Joachim Söder, Prof. Dr. phil., Professur für Philosophie an der Katholischen Hochschule NRW in Aachen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethische und anthropologische Fragen, Wissenschaftstheorie.

Alexander Trost, Prof. Dr. med., Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, Facharzt für Psychosomatische Medizin, Systemischer Lehrtherapeut und Supervisor (DGSF), TZI-Lehrbeauftragter (RCI); aktueller Forschungsschwerpunkt: Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit.

Zum Eigensinn kritischer Bildung



Ludwig A. Pongratz
Unterbrechung

Studien zur
Kritischen Bildungstheorie

2013. 201 Seiten, Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0091-2

Die Textsammlung umreißt den Horizont eines Bildungsdenkens, das den funktionalistischen Zugschnitt aktueller Reformdiskussionen überschreitet. Anstatt die Theoriesgeschichte der Bildung im Licht der herrschenden Bildungsreform zu lesen, widersetzt sich **Kritische Bildungstheorie** den gängigen Vereinnahmungsstrategien von Bildung: ihrer sakrosankten Überhöhung ebenso wie ihrer gesellschaftlichen Gleichschaltung.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:

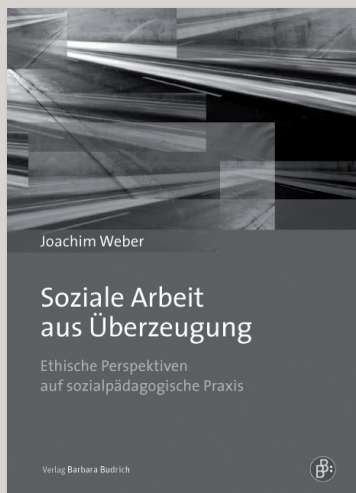


Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Der Sinn des Sozialen



Joachim Weber

Soziale Arbeit aus Überzeugung

Ethische Perspektiven
auf sozialpädagogische
Praxis

2014. 311 Seiten. Kart.
29,90 € (D) 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0169-8

Ethik und Soziale Arbeit – diese Bereiche führt Joachim Weber in diesem Buch zusammen. Welche Überzeugungen liegen Sozialer Arbeit zugrunde? Welche ethischen Grundmodelle lassen sich auf die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit übertragen? Der Autor hinterfragt Grundmodelle der Ethik kritisch und zeigt schließlich einen erweiterten ethischen Standpunkt zum Sinn des Sozialen in der Sozialen Arbeit auf.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Staufenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de