

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 53, 2024

Frieden und Krieg

Denkanstöße und Herausforderungen
für die Erwachsenenbildung



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 53, 2024

Frieden und Krieg

Denkanstöße und Herausforderungen
für die Erwachsenenbildung

Herausgeberinnen der Ausgabe:

Julia Schindler und Daniela Ingruber

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01	Editorial Julia Schindler und Daniela Ingruber	3
----	--	---

Thema

02	Erwachsenenbildung als Friedensbildung Werner Wintersteiner	8
03	Flucht vor Krieg und gesellschaftliche Teilhabe. Theoretische und methodische Ansätze für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung Tim Zosel und Ferhad Ahmad	17
04	Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung. Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec Jasmina Deljanin-Hudelist und Rosemarie Schöffmann	26
05	Nachhaltigen Frieden schaffen. Gewaltfreie Kommunikation als Chance weltbürgerlicher Friedensbildung Gregor Lang-Wojtasik	36
06	Sicherheit, Frieden und Krieg. Begriffe in Politikwissenschaft und Erwachsenenbildung Nadja Mrowetz	46

Standpunkt

07	Es braucht neue Tische! Anmerkungen und Impulse zur feministischen Friedensarbeit Birge Krondorfer	53
08	Von der Kraft des Zuhörens in Zeiten emotionaler Parolen. Ein Plädoyer für Erwachsenenbildung als Friedenswerkzeug Daniela Ingruber	61

Praxis

- 09** **Mehrsprachigkeitsdidaktik: Damit fremde Sprachen keine Fremdsprachen bleiben.
Beiträge der Erwachsenenbildung zu interethnischem Respekt und Verständnis
für das Andere** **70**
Wolfgang Moser

Kurz vorgestellt

- 10** **Bildung für den Frieden.
Einblicke in Bildungsangebote zur Friedensforschung an der Universität Innsbruck** **79**
Franz Jenewein
- 11** **Lehrgang Politische Erwachsenenbildung** **87**
Sonja Luksik und Hakan Gürses

Rezension

- 12** **Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform.
Oskar Negt** **93**
Melanie Brantweiner
- 13** **Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen.
Josef Mühlbauer und Maximilian Lakitsch (Hrsg.)** **98**
Jennifer Friedl

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Julia Schindler und Daniela Ingruber

Zitation Schindler, Julia/Ingruber, Daniela (2024): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.
Schlagworte: Frieden, Krieg, Friedensbildung, Erwachsenenbildung, Friedenspädagogik, Gewalterfahrung, Sicherheitslogik, Friedenslogik, Friedensbewegung, Zuhören



Abstract

Es liegt noch nicht lange zurück, da schien Frieden in Europa Gewohnheit zu sein und in anderen Regionen denkbar. Das Jahr 2022 traf die europäische Bevölkerung dementsprechend unvorbereitet. Inzwischen scheint Frieden nur noch ein Wort zu sein. Er wird zwar gefordert, doch haben sich die Politik, die Wirtschaft, die Medienberichterstattung, vor allem auch das soziale Miteinander dem vermeintlichen Sachzwang Krieg untergeordnet. Die Meinungen dazu sind festgefahren, sodass Diskussionen häufig ins Leere führen. Insofern ergibt sich für die Erwachsenenbildung die Herausforderung, die vielfältigen Dimensionen von Krieg und Frieden aufzuzeigen, zu dekonstruieren und die kritische Reflexionsfähigkeit zu fördern. Die Autor*innen dieser Ausgabe begeben sich auf die Suche nach möglichen Antworten und Denkansätzen, wie die Erwachsenenbildung diesen Herausforderungen begegnen kann, und beschäftigten sich u.a. mit gewaltsensibler Kommunikation, pädagogischer Professionalisierung und kritischer Friedensbildung. Es empfiehlt sich, Anregungen weiterzudenken, einander zuzuhören und miteinander im Gespräch zu bleiben, auch wenn manche Standpunkte zunächst weit voneinander entfernt zu sein scheinen. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Julia Schindler und Daniela Ingruber

Frieden gehört zu jenen großen Begriffen, die so selbstverständlich und eindeutig scheinen. Gerne wird geglaubt, alle würden dasselbe unter Frieden verstehen und wären sich einig, dass Frieden der „Idealzustand“ sei. Doch so einfach ist es nicht.

Frieden ist das, was Politiker*innen gerne versprechen, ist das, was jede*r von uns seiner*ihrer Familie und sich selbst wünscht, ist das Ideal, welches die vermeintlich „Anderen“ bedrohen oder sogar brechen... dementsprechend leidenschaftlich werden militärische Auseinandersetzungen und Kriege verurteilt und im selben Atemzug gerechtfertigt und als Selbstverteidigung deklariert. Frieden und sein vermeintliches Antonym Krieg sind keine eindeutigen Begrifflichkeiten, weder historisch noch philosophisch oder realpolitisch. Leichter ist es mit der Wortpaarung Sicherheit und Unsicherheit. Mit ihr lässt sich zuweilen ausdrücken, was etwa das Lesen der Kriegsberichterstattung bewirkt („ich fühle mich unsicher“) und was Frieden für eine*n selbst bedeutet („ich möchte mich wieder sicher fühlen“).

Umfragen machen deutlich, dass sich immer mehr Menschen Sorgen um den Frieden in ihrer Region machen, auch in Ländern, die derzeit nicht in einen Konflikt oder Krieg verwickelt sind. So zeigt der aktuelle Eurobarometer (siehe European Parliament 2024), dass die Befürchtung, der Angriffskrieg gegen die Ukraine werde die Sicherheit im eigenen Land negativ beeinflussen, im letzten Halbjahr in zahlreichen EU-Ländern um mehrere Prozent gestiegen ist. In den skandinavischen Ländern haben 93 Prozent der Bürger*innen diese Sorge, in Deutschland 80 und in Österreich 73 Prozent, was eine Steigerung von 7 Prozent seit Herbst 2023 bedeutet. Die Jugend

trifft diese Unsicherheit besonders. Krieg stellt mit 81 Prozent eine der größten Sorgen der Jugendlichen Österreichs (zwischen 16 bis 29 Jahren) dar, 66 Prozent fürchten sich besonders vor potenziellem Terrorismus und 47 Prozent vor sozialen Unruhen (siehe Foresight 2024).

Diese vom Eurobarometer eingefangene „Stimmung“ beeinflusst auch die Erwachsenenbildung. Das Gefühl fehlender Sicherheit durchdringt zusehends den Alltag der Menschen. In der Erwachsenenbildungspraxis zeigt sich das nicht so sehr in einer großen Nachfrage an Friedensbildung, sondern eher als aufkeimende Diskussion, als Grundstimmung in Seminaren und in Form offener Fragen, letztendlich aber auch in der Diskussion um die Deutungshoheit der aktuellen bewaffneten Konflikte.

In der hier vorliegenden Ausgabe 54 des Magazin erwachsenenbildung.at beleuchten die Autor*innen aus unterschiedlichen Perspektiven die verschiedenen Facetten der Friedensbildung und die Bedeutung der Erwachsenenbildung im Diskurs. Die Beiträge zeigen dabei eindrucksvoll, wie vielfältig die wissenschaftlichen Ansätze und Herangehensweisen im Bereich der Friedensforschung, die Herausforderungen und Möglichkeiten der Friedensbildung, die Denkmodelle und Umsetzungsbemühungen zum Thema Krieg und Frieden sein können. Die eingelangten Beispiele bieten wertvolle Einblicke in Projekte und Angebote zum Thema Friedensbildung und

repräsentieren einen Ausschnitt der vielen Initiativen, Projekte sowie Forschungen, die es dazu gibt.

Die versammelten wissenschaftstheoretischen und praxisbezogenen Perspektiven sind verortet: in der Programmplanung, in den Kursinhalten, in der Sprache, die im Kurs verwendet wird, darin, wie Lernende Bildungsformate rezipieren und wie Diskurse geführt werden. In der Arbeit mit geflüchteten Menschen aus Krisenregionen zeigt sich das Potenzial der Erwachsenenbildung, die Betroffenen zu stärken und neue Sichtweisen zu eröffnen: Friedensarbeit kann an jeder Stelle ansetzen, manchmal auf so spielerische Weise, dass sie kaum spürbar wird und doch wirkt.

Der wahre Diskurs wird jedoch oft erst an dem sichtbar, was nicht direkt angesprochen wird: Das Unbehagen, das beim Umgang mit den Themen Krieg und Frieden immer wieder wahrnehmbar ist, bleibt in den vorliegenden Beiträgen zumeist unkommentiert. Worüber kann gesprochen werden? Wie? Und was ändert sich hier gerade? Es gilt, Verunsicherungen zu ergründen, und es gibt Ambivalenzen, die ausgehalten werden müssen. Die ungesagten, aber spürbaren Themen fordern uns heraus, sie zu hinterfragen und ihnen Raum zu geben.

Gleichzeitig ist es eine Aufgabe der Erwachsenenbildung, die vielfältigen Dimensionen von Krieg und Frieden aufzuzeigen, zu dekonstruieren und die kritische Reflexionsfähigkeit zu fördern. Die Auseinandersetzung mit Traumata, die überall geschehen können, und die Entlarvung von Propaganda und Desinformation sind zentrale Aufgaben, denen sich die Erwachsenenbildung stellen muss. Einiges davon wird in den Beiträgen dieser Ausgabe reflektiert und zur Diskussion gestellt. Wir verstehen sie durchaus als Anregungen weiterzudenken, einander zuzuhören und miteinander im Gespräch zu bleiben, auch wenn manche Standpunkte zunächst weit voneinander entfernt zu sein scheinen.

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Werner Wintersteiner bereitet das Thema dieser Ausgabe sorgsam auf, indem er von den klassischen Grundlagen der Friedensbildung ausgeht und deren Möglichkeiten, aber auch Gegenpositionen – in der aktuellen Situation seit dem russischen Angriffskrieg

auf die Ukraine – und die geopolitischen Folgen darlegt. So zeigt er die Spielräume von Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung auf und öffnet die Diskussion hin zu den weiteren Beiträgen dieser Ausgabe.

Tim Zosel und **Ferhad Ahmad** lenken den Blick auf den Umgang mit Gewalterfahrungen und zeigen, wie man sich dem pädagogisch nähern kann. So plädieren sie für eine gewaltsensible politische Erwachsenenbildung, die sich sowohl mit kollektiven als auch mit individuellen Gewalterfahrungen auseinandersetzt.

Auch **Jasmina Deljanin-Hudelist** und **Rosemarie Schöffmann** setzen in ihrem Beitrag bei Gewalt an, allerdings aus der Perspektive der Kriegs- und Fluchterfahrung junger Frauen. Sie gehen dabei der Frage nach, welche Ansätze und Ressourcen es in der Erwachsenenbildung bräuchte, um Lern- und Schutzräume für betroffene Frauen zu bieten und in der Erwachsenenbildung selbst eine Kultur des Friedens zu etablieren.

Gregor Lang-Wojtasik stellt in seinem Beitrag vor, wie Gewaltfreie Kommunikation theoretisch und praktisch in die Erwachsenenbildung implementiert werden kann und implementiert werden sollte. Ausgangspunkt dafür ist für ihn die klare Unterscheidung von Sicherheits- und Friedenslogik.

Nadja Mrowetz betrachtet diese Unterscheidung aus wissenschaftlicher Sicht noch einmal und setzt sie in Bezug zum Begriff Krieg. Damit lädt sie zu einer Auseinandersetzung mit alteingesessenen Definitionen und Denkmustern rund um Krieg und Frieden ein.

Birge Krondorfer zeichnet den Weg von Bertha von Suttner bis in die aktuelle österreichische feministische Friedensbewegung nach. Ihr Beitrag ist nicht als eine rein historische Darstellung gedacht, sondern soll – so die Autorin – durchaus als Aufruf zu aktivem Engagement verstanden werden.

Daniela Ingrubers Beitrag beschäftigt sich mit der Schwierigkeit des Zuhören-Könnens, die den gemeinsamen Alltag, aber auch die Erwachsenenbildung trifft, wenn bei aktuellen Diskursen zu Krieg und Frieden rasch von Zensur oder Manipulation

gesprochen wird, ohne genauer hinzusehen, was die Hintergründe einer Meinung oder Behauptung sind.

Wolfgang Moser trägt Beispiele für Initiativen in der Erwachsenenbildung mit besonderem Fokus auf die Urania Steiermark zusammen, die den plurilingualen, also mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz im Sprachenlernen Erwachsener aufgreifen.

Franz Jenewein widmet sich in seinem Beitrag dem 2002-2022 in Tirol erfolgreich durchgeführten „Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation“, der 2022 neustrukturiert in ein Masterstudium zu Friedens- und Konfliktforschung (im engl. Originalwortlaut: „Peace and Conflict Studies“) an der Universität Innsbruck mündete.

Im Beitrag von **Sonja Luksik** und **Hakan Gürses** wird der Lehrgang Politische Erwachsenenbildung vorgestellt und damit gezeigt, wie nahe sich pädagogische Elemente ebenso wie Themenstellungen der Erwachsenenbildung und Friedensbildung sind.

Den Abschluss dieser Ausgabe bilden zwei Rezensionen. **Melanie Brantweiner** setzt sich mit Oskar Negts umfangreichem Band „Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform“ (2016) auseinander und **Jennifer Friedl** mit dem von Josef Mühlbauer und Maximilian Lakitsch herausgegebenen Sammelwerk „Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen“ (2024).

Ausblick auf kommende Ausgaben

Die im Februar 2025 erscheinende Ausgabe 54 widmet sich dem Thema „Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung“. Die Herausgeber*innen Julia Schindler und Stefan Vater möchten mit der Ausgabe z.B. Theorien und Praktiken der Erwachsenenbildung, Konzepte der Überschreitung der Theorie-Praxis-Trennung, Orte der Theoriebildung, Ansätze des Theorietransfers in die Praxis oder Beleuchtungen des Einflusses von gesellschaftlichen und politischen Strömungen auf die Wertschätzung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung zusammentragen.

„Künstliche Intelligenz und Erwachsenenbildung“ ist das Thema der 55. Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at. Die Herausgeber*innen Julia Schindler und Matthias Rohs möchten mit der Ausgabe die Rolle von KI in der Erwachsenenbildung beleuchten und sowohl wissenschaftliche als auch praktische Beispiele miteinbeziehen. Ein besonderer Schwerpunkt soll auf den Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung bei der Entwicklung und Nutzung von KI liegen. Einreichfrist ist der 3. Februar 2025.

Die Calls für das Magazin erwachsenenbildung.at sind unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php> zu finden. Informationen zum Manuskript, zur Einreichung und den redaktionellen Abläufen sind nachzulesen unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen.

Literatur

European Parliament (2024): Standard European Parliament Eurobarometer 101 – The EU’s response to the war in Ukraine. Report (April-May 2024), S. 34-36. Online: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3216> [2024-09-05]

Foresight (2024): Die Ö3-Jugendstudie 2024. Online: <https://www.oe3jugendstudie.at> [2024-09-05]



Foto: privat

Mag.ª Julia Schindler

Julia.Schindler@uibk.ac.at
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig; sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.



Foto: Ramona Waldner

Dr.ª Daniela Ingruber

<https://www.nomadin.at>
<https://strategieanalysen.at>
+43 (0)664 2243823

Daniela Ingruber arbeitet als Demokratie- und Kriegsforscherin am Institut für Strategieanalysen in Wien. Zuvor war sie an der Donau-Universität Krems tätig. Von 2012 bis 2016 leitete sie die Abteilung Media & Conflict an der UN-mandatierten University for Peace in Costa Rica. Zudem ist sie Moderatorin, Dramaturgin und Beraterin für Filmfestivals sowie Filmproduktionen. Forschungsschwerpunkte sind Konflikttransformation, Demokratieverständnis, Dystopien, Fake News & Verschwörungslegenden, ethischer Journalismus sowie Politische Bildung.

Editorial

Abstract

It is not that long ago that peace in Europe seemed to be a habit and in other regions merely a possibility. Thus the European population was caught unprepared in 2022. Positions that insist on peace still exist, but many swathes of politics, the economy, media coverage and above all social cooperation have been subordinated to the supposed imperative of war. Opinions on this are at such an impasse that discussions frequently lead nowhere. In this respect, the challenge for adult education is to deconstruct the multiple dimensions of war and peace and promote the ability to think critically about them. The authors of this issue embark on a search for potential answers and provide food for thought as to how adult education can meet these challenges and deal with violence-sensitive communication, pedagogic professionalization and critical peace education. It is recommended to think through ideas, listen to each other and remain in a conversation, even if some perspectives seem to be very far apart. (Ed.)

Erwachsenenbildung als Friedensbildung

Werner Wintersteiner

Zitation

Wintersteiner, Werner (2024): Erwachsenenbildung als Friedensbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagnote: Friedenspädagogik, Friedensbildung, Friedenserziehung,
Global Citizenship Education, Planetary Citizenship, russisch-ukrainischer
Krieg



Abstract

Die Präsentation des Konzepts „Kultur des Friedens“ durch die UNESCO im Jahr 1999 gilt dem Autor zufolge als eine der wichtigsten friedenspädagogischen Weichenstellungen der Zeit nach 1945 und ist unverzichtbar für friedenspädagogische Orientierungsversuche. Der Beitrag greift diese Grundlage auf und verknüpft sie mit ökologischen und postkolonialen Ansätzen. Diese fordern Solidarität zwischen Menschen untereinander und zwischen allen Lebewesen auf unserem Planeten. Sie plädieren dafür, globale Machtverhältnisse und rassistische Ideologien kritisch zu reflektieren. Friedensbildung verbindet damit Global Citizenship Education mit Planetary Citizenship. Bezugnehmend auf den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine setzt sich der Autor kritisch mit Positionen auseinander, die Friedensbildung für obsolet erklären und stattdessen materielle und geistige Aufrüstungen sowie Kriegstüchtigkeit propagieren. Er plädiert für einen pluralistischen pädagogischen Zugang, der den Lernenden alle vorhandenen Positionen zugänglich macht und dabei ergebnisoffen bleibt. Denn Bildung dürfe nie zur Indoktrination werden. Da Erwachsene bereits eine Urteilsfähigkeit entwickelt haben, hat besonders die Erwachsenenbildung die Chance, dass pädagogisches Wirken zu gesellschaftlicher Veränderung führt. (Red.)

02

Thema

Erwachsenenbildung als Friedensbildung

Werner Wintersteiner

Bildung für eine Kultur des Friedens ist ein unabschließbarer Prozess und stellt einen höchst notwendigen zivilisatorischen Fortschritt dar. Sie steht in einem deutlichen Gegensatz zu dem auf Krieg und Gewalt basierenden Gesellschaftssystem und umfasst nicht nur schulische Erziehung, sondern ist ein gesamtgesellschaftliches Bildungsprogramm, inklusive Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen.

Kultur des Friedens als Kernstück jeder Friedensbildung¹

In ihrer Resolution 52/13 vom 20. November 1997 stellte die UN-Generalversammlung fest, dass die Gründung der UN (United Nations) ein entscheidender Schritt von einer Kultur des Krieges und der Gewalt zu einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit war, und beauftragte die UNESCO mit dem Entwurf einer Deklaration und eines Aktionsprogramms für eine Kultur des Friedens. Als die UNESCO 1999 das Konzept der Kultur des Friedens (im engl. Original „Culture of Peace“) präsentierte, mit einer feierlichen Erklärung und einem Aktionsplan,² dem das UNO-Jahr der Kultur des Friedens und die anschließende gleichnamige Dekade folgten, war wohl eine der wichtigsten friedenspädagogischen Weichenstellungen der Zeit nach 1945 geschafft. Auch wenn die UNESCO selbst aufgrund des bald folgenden Wechsels der Führung das Programm leider nicht vollständig umsetzte

und sich nach dem 11. September 2001 das internationale politische Klima drastisch verschlechterte, bleiben die „Declaration“ und das „Programme of Action on a Culture of Peace“ eine historische Errungenschaft und sind nach wie vor maßgeblich und unverzichtbar für jeden friedenspädagogischen Orientierungsversuch.

Was damit gemeint ist, erläutert der deutsche Erziehungswissenschaftler und Vizepräsident der Deutschen UNESCO-Kommission, Christoph Wulf (2017, S. 6): *„Um den Frieden und die Friedensfähigkeit von Menschen und Gesellschaften zu entwickeln, bedarf es umfangreicher Bemühungen. Erst ein Zusammenwirken vieler Menschen in allen Bereichen der Gesellschaft schafft Lebensbedingungen, in denen sich die Gewalt zwischen Menschen und gegenüber der Natur reduzieren und in denen sich die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit verbessern lässt. Seit vielen Jahren wird daher die Notwendigkeit betont, eine Kultur des Friedens zu schaffen, in deren Rahmen*

¹ In diesem Beitrag wird – anstelle des älteren Begriffs „Friedenserziehung“ – „Friedensbildung“ verwendet, um die pädagogische Praxis zu bezeichnen, während „Friedenspädagogik“ die Theorie dieser Praxis ausdrückt.

² Nachzulesen unter: <http://www.un-documents.net/a53r243a.htm> und <http://www.un-documents.net/a53r243b.htm>

sich die gesellschaftlichen Strukturen verändern und sich die Handlungen der Menschen an den Werten des Friedens orientieren.“

Das Konzept der Kultur des Friedens ist auch das „missing link“ zwischen Friedenspolitik und Friedenspädagogik. Für die US-amerikanische Grande Dame der Friedenspädagogik, Betty Reardon (1929-2023), ist die Kultur des Friedens der Leitbegriff einer neuen Phase der Friedenspädagogik. Der Begriff der Kultur des Friedens mache die volle Tragweite der kulturellen und strukturellen Umwälzung sichtbar, die für einen dauerhaften Frieden notwendig und zu deren Erreichung die Friedenspädagogik ein elementarer Zugang ist: *„Keine andere Idee hat die Friedenspädagogik mit so einem tiefgehenden transformativem Potential ausgestattet wie das Konzept und die Vision einer Kultur des Friedens“* (Reardon 2000, S. 414; Übers. aus dem Engl. W.W.). Erst durch diesen Ansatz könnten Reardon folgend nicht nur politische und pädagogische Hindernisse, sondern auch das Kernproblem, nämlich die epistemischen Grundlagen des dominierenden Kriegssystems, aufgedeckt und überwunden werden, d.h. *„das Selbstkonzept und die Identität der menschlichen Gattung sowie die Kosmologien, aus denen diese Konzepte und die vorherrschenden Denkweisen einer Kultur der Gewalt hervorgehen“* (ebd., S. 415; Übers. aus dem Engl. W.W.).

Reardon stellte damit schon vor mehr als zwei Jahrzehnten klar, dass sich die Transformation in Richtung einer Kultur des Friedens nicht nur in einem Wandel des Bewusstseins erschöpfe, sondern tiefgreifende strukturelle Veränderungen nach sich ziehe: Es geht um die *„Entwicklung von Lernprozessen, die die Menschheit in die Lage versetzen, auf die Institution des Krieges zu verzichten und sie durch Institutionen zu ersetzen, die besser mit den Visionen und Werten übereinstimmen, die in der Gesamtheit der internationalen Normen zum Ausdruck kommen, die die Beziehungen zwischen Menschen als Personen und Völkern als Unternehmensgruppen, Staaten und anderen Gruppen leiten sollen“* (ebd.; Übers. aus dem Engl. W.W.).

Ausgehend von Reardons Überlegungen kann von einer doppelten friedenspädagogischen Aufgabe gesprochen werden: der Förderung individueller Friedfertigkeit und der politischen Friedenstätigkeit: Günther Gugel fasst treffend zusammen: *„Der Kern von Friedenspädagogik ist, durch Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt sowie zu einer Kultur des Friedens beizutragen. Dies geschieht durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung“* (Gugel 2008, S. 64f.).

Friedensbildung ist somit ein Konzept, das in einem deutlichen Gegensatz zu dem auf Krieg und Gewalt basierenden Gesellschaftssystem steht. Kein Wunder also, dass Friedensbildung stets ein in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft umstrittenes Programm war und ist.

Friedensbildung im Anthropozän

Auch wenn uns das ursprüngliche UNESCO- bzw. UN-Konzept der Kultur des Friedens eine sehr gute Grundlage bietet, muss es aus heutiger Sicht doch um zwei Aspekte ergänzt werden – um dekoloniales zum einen und ökologisches Denken und Handeln zum anderen.³

Die Logik der Gewalt und des Militarismus hat nicht nur eine permanente atomare Bedrohung hervorgebracht, sondern ist darüber hinaus an der Zerstörung unserer Lebensgrundlagen beteiligt: am Klimawandel, am Artensterben und an den Überschreitungen der so genannten planetaren Leitplanken. *„Jetzt stehen wir aber zum ersten Mal vor einer weltweiten Krise, die jeden Winkel des Planeten erfasst und sogar die geologische Epoche des Holozäns beeinträchtigt, in der sich dank der Klimastabilität verschiedene Kulturen entwickeln konnten. Das Ausmaß der Krise ist so groß, dass hier nicht mehr nur eine bestimmte Zivilisation auf dem Spiel steht, sondern das Schicksal der Menschheit*

³ Dabei sollte nicht vergessen werden, dass das Konzept der Earth Charter, die auf mehreren UNO-Gipfeln zu Umwelt und Entwicklung diskutiert und von hochrangigen Persönlichkeiten wie etwa Michail Gorbatschow gefördert wurde, bereits weitreichende dekoloniale, ökologische, kapitalismuskritische und pazifistische Vorstellungen entwickelt hatte. Die Charter schaffte es allerdings niemals, als UN-Dokument verabschiedet zu werden (siehe Kahn 2008).

und des Lebens, so wie wir es kennen“ (Solón et al. 2018, S. 18). Eine Kultur des Friedens muss daher eine andere Beziehung zwischen den Menschen und der übrigen Natur einschließen. Edgar Morin verlieh diesem Gedanken schon zu Beginn der 1990er Jahre eine politische Perspektive mit seiner Vision vom „Heimatland Erde“ (siehe Morin/Kern 1993). Hier in einer späteren Zusammenfassung: „Das Bewusstsein werden der irdischen Schicksalsgemeinschaft muss zum Schlüsselereignis unseres Jahrhunderts werden. Wir sind auf diesem und mit diesem Planeten solidarisch. Wir sind anthropo-bio-physikalische Lebewesen, Kinder dieses Planeten. Das ist unser Heimatland Erde“ (Morin 2015, S. II; Übers. aus dem Franz. W.W.).⁴

Postkoloniales bzw. dekoloniales Denken fordert uns auf, die Bedingungen des eigenen (auch pädagogischen) Handelns immer mit zu reflektieren. Das bedeutet, vor allem die strukturellen globalen Ungleichheiten, wie sie durch den Kolonialismus geschaffen und durch Neo-Kolonialismus und rassistische Ideologien aufrechterhalten werden, zu kritisieren. In besonderer Weise betrifft dies die „imperiale Lebensweise“ (siehe Brand/Wissen 2017 u. 2024), die im globalen Norden als unhinterfragt normal gilt. Hier treffen sich auch Neokolonialismus, ungleiche Beziehungen zwischen Arm und Reich sowie Süd und Nord mit der rücksichtslosen Ausbeutung der Natur zu einem Syndrom, das wesentlich verantwortlich für die heutige Polykrise ist (siehe Ferdinand 2019). Pädagogisch gewendet bedeutet das, Friedensbildung intensiv mit Global Citizenship Education (Kritik an globalen Machtverhältnissen) und Planetary Citizenship (Kritik an der Ausbeutung der Natur) zu verbinden.

Friedensbildung widmet sich folglich vielen verschiedenen konkreten Anliegen, die Schwerpunkte variieren je nach Situation (der Lernenden). Es gibt keine Hierarchien der Themen und Aufgaben, die vielfältigen Aufgaben hängen vielmehr miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig.

Dies spiegelt sich auch in der „Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development“ der UNESCO von 1974 in der Neufassung von 2023.⁵ Dieses Dokument ist das einzige globale standardsetzende Instrument, das festlegt, wie Bildung eingesetzt werden sollte, um dauerhaften Frieden zu schaffen und die menschliche Entwicklung zu fördern. Zudem deckt es Bildungsaktivitäten in allen Bereichen und auf allen Ebenen und während des gesamten Lebens ab und verbindet Bereiche miteinander, die bisher nicht zusammen betrachtet wurden.⁶ Es richtet sich an alle Akteur*innen im Bildungsbereich, von politischen Entscheidungsträger*innen und Lehrkräften bis hin zu Pädagog*innen im informellen Bereich. Die Staaten sind angehalten, in regelmäßigen Abständen Berichte über die Erfolge der Umsetzung der Empfehlungen zu liefern.

Friedensbildung angesichts von Krieg

Nun ist mit dem russischen Angriff auf die Ukraine eine neue Situation entstanden. Es wird gerade in jenen europäischen Ländern, die die Ukraine zwar unterstützen, aber nicht direkt in diesen Krieg verstrickt sind, eine „Zeitenwende“ proklamiert. Dies heißt, es gebe nun nur mehr ein richtiges Verhalten: die Vorbereitung auf einen direkten großen Krieg, die so genannte „Kriegstüchtigkeit“. Diese bedeutet nicht nur die Umwidmung von Staatsausgaben für Aufrüstung, sondern auch eine gesellschaftliche Militarisierung, eine geistige Aufrüstung und das Erlernen von „Wehrhaftigkeit“. (Siehe dazu ausführlicher Wintersteiner 2024)

Anders gesagt: Während zumindest in Europa, im Einklang mit der UN-Charta und den UN-Dokumenten zur Kultur des Friedens, die Idee des gerechten Krieges bislang verpönt war, feiert sie nun als Idee des gerechten Verteidigungskrieges scheinbar ihre

4 Mehr dazu unter: <https://www.aspr.ac.at/bildung-training/aspr-kampagnen/heimatland-erde/heimatland-erde-neu/manifest-heimatland-erde>

5 Nachzulesen unter: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>

6 Programmatisch heißt es unter „Definitions“: „This is a lifelong and society-wide process, through which everyone learns, and develops to their fullest potential, the whole of their personality, sense of dignity, talents and mental and physical abilities, within and for the benefit of local, national, regional and global communities, and ecosystems.“ Ausdrücklich wird auch auf „Adult learning and education“ sowie auf „non-formal education“ eingegangen.

Auferstehung. Eine Folge davon ist, dass bisher unstrittige friedenspädagogische Grundannahmen seitens mancher Wissenschaftler*innen mehr und mehr infrage gestellt werden. Dies scheint mir bedenklich zu sein: „*Es ist erstaunlich, dass angesichts dieser so gefährlichen Entwicklung, die ständig gefährlicher wird, sich in den am meisten gefährdeten Nationen, in erster Linie in Europa, so wenige Stimmen für den Frieden erheben. Es ist überraschend, dass es in Europa so wenig Bewusstsein und so wenig Bereitschaft gibt, sich zunächst überhaupt einmal eine Vorstellung von Friedenspolitik zu machen und diese dann durchzuführen*“ (Morin 2023, S. 106).

Die modernen friedenspädagogischen Konzepte sind als Gegenstrategie angesichts des Kalten Krieges und der drohenden Atomkriegsgefahr entstanden. Sie sind im Kontext von und für konfliktreiche Situationen entwickelt worden, es besteht also kein Grund, ihnen gerade heute, wo sich wieder Konflikte zuspitzen, ihre Relevanz abzuspüren. Allerdings war Friedensbildung immer schon ein umstrittenes Arbeitsfeld – die konsequente Orientierung an friedlichen Lösungen wurde in konfliktarmen Zeiten oft als naiv und in zugespitzten Zeiten als gefährlich qualifiziert. Es scheint, dass gerade jetzt wieder diese Wendung vom Belächeln zu offener Ablehnung erfolgt.

Stimmen aus der Ukraine...

Für ein Land wie die Ukraine, das einen Verteidigungskrieg gegen die russische Invasion führt, mag diese Haltung nachvollziehbar sein. In den Worten von Vertreterinnen des ukrainischen Friedensmuseums in Rivne: „*Wartime calls into question the peacebuilding and memory making work of peace museums. How is it possible to engage in peacebuilding in the face of military aggression?*“ (Marchuk et al. 2023, S. 3) Aus dieser Perspektive wird auch die Bildung in den Dienst des als gerecht empfundenen Krieges gestellt: „*teachers and teacher educators have a duty to treat every school, university or other educational establishment as a place where each student is encouraged to become a citizen-patriot. This requirement extends to the Museum of Peace, where educators and visitors*

engage in peacebuilding and memory making under extraordinary present day circumstances: whereas previously patriotism was associated with past conflicts that could be looked back on, today it is seen as an integral part of the fight for victory“ (ebd., S. 7). Dabei wird weder auf die Begrifflichkeiten „peace“ und „peace education“ noch auf etablierte pädagogische Formen wie auf das jährliche „I Vote for Peace“ Event verzichtet, wo Kinder ihre Gedanken und Gefühle ausdrücken dürfen. Diese werden freilich für das neue Ziel der patriotischen Erziehung für den Sieg (um-)funktionalisiert: „*Allowing children to express their feelings and their hope in safe spaces, where their voices and their everyday experiences matter, is an important implication for peace education in times of war, as well as in times of peace. [...] Children’s hope for peace is an ethical call on adults to support Ukraine and other countries which suffer from wars of aggression*“ (ebd., S. 13f.). Dabei sind die Autorinnen so redlich, die Widersprüche dieser Position nicht zu verschweigen, auch wenn sie ihre eigenen Vorstellungen sehr klar formulieren: „*Engaging in education for peace in the face of military aggression is underpinned by two logics: a peace-affirming logic underlying events such as ‘I Vote for Peace’ and the logic of resisting aggression. [...] Victory for Ukraine is also our victory, victory for justice and a source of hope for a more peaceful future*“ (ebd., S. 14).

...und aus dem deutschsprachigen Raum

Diese Position, sicher im Widerspruch zum UNESCO- und UN-Verständnis von Friedensbildung, ist wohl aus der Perspektive der bedrohten Ukraine nachvollziehbar, wenn sie auch dort keineswegs unumstritten ist.⁷ Viel problematischer ist hingegen, wenn nun auch in Ländern wie Deutschland oder Österreich ganz ähnliche Kursänderungen gefordert werden. Begründet wird dies mit einer potentiellen kriegerischen Gefährdung, auf die mit massiver materieller und geistiger Aufrüstung zu reagieren sei, um „kriegstüchtig“ oder „kriegsfähig“ zu werden. Friedenspolitische Alternativen werden vollkommen ausgeblendet und somit besteht das Risiko, dass

⁷ Mehr dazu unter: <https://www.peace-ed-campaign.org/peace-education-for-citizenship-a-perspective-for-eastern-europe> oder <https://peacenews.info/node/10910/future-peace-ukraine-depends-civil-society>

die – zunächst imaginierte – Vorkriegssituation durch das Drehen an der Eskalationsspirale Realität wird. (Siehe dazu ausführlicher Wintersteiner 2024)

Der deutsche Pädagoge Hermann Josef Abs zum Beispiel betrachtet in seinem Diskussionsbeitrag den Krieg in der Ukraine als „neuen Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik“ (siehe Abs 2023; zur Kritik siehe ausführlich Wintersteiner 2024). Dieser Krieg rücke „die Fragen nach der Unterstützung für ein staatliches militärisches Engagement und nach der individuellen Beteiligung als Soldat:in ins Zentrum der politischen Optionen für mündige Bürger:innen“ (Abs 2023, S. 368). „Daraus leitet sich für die politische Bildung und Demokratiepädagogik die Aufgabe ab, die Herausforderungen der staatlich legitimierten und persönlichen Mitwirkung angesichts eines kriegsrischen Angriffs aufzugreifen“ (ebd.). Und weiter: „Eine ablehnende Perspektive auf alles Militärische wie auch auf Rüstungsproduktion und -exporte und im Gegenzug die Förderung pazifistischer Haltungen gehören zu einem historisch erklärbaren Traditionsbestand der politischen Bildung und Demokratiepädagogik, der sich in Deutschland nach 1945 bildete [...]“ (ebd.).

Abs nennt es eine „neue Aufgabe“ der Friedens- und Demokratiepädagogik, Lehrkräfte auf die Vermittlung der UN-Charta vorzubereiten, die in Artikel 51 das Recht auf militärische Verteidigung im Angriffsfall festhält. Dass im gleichen Artikel auch die Pflicht zum Bemühen um friedliche Streitbeilegung festgeschrieben ist, erwähnt er in seinem Beitrag nicht. Vielmehr betont er: „Politische Bildner:innen verfehlen ihre Aufgabe, wenn sie die Differenzierung zwischen Angriff und Verteidigung aus der UN-Charta nicht nutzen und mit einem Verweis auf das Primat gewaltfreier Konfliktaushandlung, Aggressor:innen und Angegriffene auf eine Stufe stellen, wodurch sie letztlich den rechtlichen und moralischen Standpunkt der Verteidiger:innen schwächen würden“ (ebd., S. 376).

Abs geht so weit, gegenüber einer pazifistischen Haltung in Deutschland im Sinne einer Fortsetzung des historischen Imperialismus den Vorwurf zu formulieren, „dass sie einem neuen Imperialismus Vorschub leistet und so gerade nicht dazu beiträgt, dass von Deutschland kein Krieg mehr ausgeht“ (ebd., S. 377).

Sein Resümee: Es gehe nun darum, „das Konzept einer Pädagogik der wehrhaften Demokratie unter Einschluss der militärischen Verteidigung in den nächsten Jahren neu zu erarbeiten“ (ebd.).

Jan-Hendrik Herbst wiederum schrieb schon 2022 in seinem Beitrag „Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung“, dass der traditionell friedenspädagogisch ausgerichtete Religionsunterricht sich herausgefordert fühle, seinen bisherigen Kurs zu ändern: Es „wird – gerade vor dem Hintergrund des Ukrainekriegs, der die Legitimität eines militärischen Verteidigungskriegs aufzeigt – ebenfalls deutlich, dass ein RU [= Religionsunterricht; Anm.d.Red.], der sich einlinig an einer ‚pazifischen Positionalität‘ orientiert, heute ebenfalls kaum mehr tragfähig ist“ (Herbst 2022, S. 426; Hervorhebung im Original).

Dabei betont Herbst aber, ganz im Gegensatz zu Abs, dass dieser Pluralismus auch pazifistische Haltungen berücksichtigen müsse: „Das schließt aber gleichzeitig auch ein, dass Positionen von Antimilitarismus und Pazifismus, welche derzeit in der Öffentlichkeit kaum mehr als allzu plausibel gelten, gerade aufgrund ihrer bedeutsamen Tradition in der theologischen und religionspädagogischen Fachgeschichte, aber auch mit Blick auf Ergebnisse der Friedensforschung, als eine plausible Option im Unterricht darzustellen und als Bestandteil einer legitimen Kontroversität zu behandeln sind. [...] So ließe sich ‚pazifistische Positionalität‘ selbst zur Kontroverse machen, weil sie mit Blick auf Schrift und Tradition nicht a priori abgelehnt oder eindeutig befürwortet werden kann“ (ebd., S. 426f.; Hervorhebung im Original). Denn aus den pazifistischen Traditionen „ergeben sich auch konzeptionsgeschichtliche Ressourcen wider einer politischen Instrumentalisierung von Pädagogik und Bildung in Kriegszeiten“ (ebd., S. 425f.).

Gewaltfreiheit als Ideologie oder als Strategie?

Somit lassen sich aktuell drei Positionen identifizieren:

- (1) Friedensbildung müsse eine positive Einstellung zum Militär entwickeln und den gerechten Verteidigungskrieg lehren.

- (2) Friedensbildung müsse im Gegenteil gerade angesichts von Krieg vehement pazifistische Positionen vertreten.
- (3) Friedensbildung müsse pluralistisch sein, also zwar den Pazifismus zur Disposition stellen, aber ihn, angesichts der gegenwärtigen Tabuisierung, überhaupt erst wieder sichtbar machen.

Ich plädiere für eine vierte Position. Friedensbildung sollte nicht aus Pragmatismus (wie in Option 3), sondern aus Prinzip pluralistisch sein und Lernenden alle vorhandenen Meinungen zugänglich machen. Angesichts der Tatsache, dass auch unter den Friedenspädagog*innen selbst immer schon unterschiedliche Ansichten vertreten waren und dass diese Unterschiede durch die aktuellen Kriege in der Ukraine und im Nahen Osten umso deutlicher hervortreten, ist dies die m.E. einzig realistische Option.

Viel wichtiger aber ist das Argument, dass Bildung nie zur Indoktrination werden darf. Die grundsätzliche Ergebnisoffenheit des Bildungsprozesses ist nicht nur eine unüberwindliche Realität, sie zu sichern ist auch ein ethisches Gebot. Obwohl der grundlegende Widerspruch zwischen dem pädagogischen Anspruch der Offenheit des Lernprozesses und dem politischen Anspruch der Friedensnorm immer bestehen bleibt und nur durch eine Pädagogik auf Augenhöhe bearbeitet werden kann, gibt es auf der inhaltlichen Ebene für dieses Pazifismus-Dilemma einen bislang zu wenig genutzten Spielraum.

Es kommt nämlich darauf an, zwei Gruppen von Fakten zu studieren: zum einen die immer offensichtlicheren Konsequenzen unserer Lebensweise, die inzwischen eine äußerste Gefährdung der menschlichen Lebensgrundlagen auf dem gesamten Planeten hervorgerufen hat, und zum anderen die wenig bekannten Fakten über die wesentlich besseren Erfolgsaussichten gewaltfreier Konfliktbearbeitung gegenüber gewaltsamen Lösungsversuchen (siehe Chenoweth/Stephan 2011; Howes

2013; Sørensen 2024). Diese sind nach dem heutigen Erkenntnisstand der Friedensforschung empirisch nachweisbar und ändern, wenn sie zur Kenntnis genommen werden, das Gesamtbild: „*The political reliability of violence has been decisively called into question while the political fortunes of nonviolence are on the rise*“ (Howes 2013, S. 428).

Statt also eine „Moral“ gegen eine andere zu stellen, sollte man Evidenz gegen überkommene Vorurteile stellen und den Lernenden die Meinungsbildung überlassen.

Der friedenspädagogische Spielraum der Erwachsenenbildung

Dieser Ansatz kommt der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen mit einer bereits entwickelten Urteilsfähigkeit sehr entgegen. Entgegen einer weit verbreiteten Vermutung ist Friedensbildung weltweit keineswegs primär auf den schulischen Bereich konzentriert. Wesentliche Konzepte, man denke nur an Paulo Freire, stammen aus der Erwachsenenbildung. Es bestehen bei der Arbeit mit Erwachsenen wohl auch mehr Chancen, dass das pädagogische Wirken zu gesellschaftlichen Veränderungen führen könnte. So argumentieren etwa Gavriel Salomon and Edward Cairns: „*the decision to focus on children ignores the fact that power is in the hands of adults, and it is how this power is used that will determinate the type of society children will inherit*“ (Salomon/Cairns 2010, S. 2). Friedensbildung sollte deshalb als Kernelement einer neuen Allgemeinbildung anerkannt werden und ist auch – zumindest auf Ebene der UNESCO-Dokumente – längst in Konzepten von lifelong learning verankert.⁸ Damit tun sich viele Arbeitsfelder auf – neben der Ausbildung von Lehrkräften und Erzieher*innen können zum Beispiel der Medienbereich (Peace Journalism⁹), Kulturvermittlung (Museen¹⁰) oder kommunale Friedensarbeit genannt werden, wie sie etwa vom UNESCO Global Network of Learning Cities¹¹ oder

8 Siehe dazu die oben erwähnte Recommendation (1974/2023) und als neues Beispiel eine einschlägige UNESCO Konferenz in New York 2024: Nachzulesen unter: <https://www.unesco.org/en/articles/learning-lasting-peace-building-and-sustaining-peace-through-education>

9 Vgl. z.B. <https://www.park.edu/academics/center-global-peace-journalism>

10 Vgl. das International Network Museums for Peace (INMP) <https://home.inmp.net>

11 Mehr dazu unter: <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>

dem weltweiten Netzwerk Educating Cities¹² geleistet wird. Es ist eben – trotz aller Versuche, die Friedensbildung zu diskreditieren – so, wie es die UNESCO in ihrem Statement zum International Day of Education 2024 festgehalten hat: „*The world is grappling with a surge of violent conflicts and a*

disturbing rise in hate speech, intolerance and discrimination. A deep commitment to peace has never been more critical. That is where education comes in. Learning that is rooted in human rights, dialogue, solidarity, and equity is essential to create more peaceful and just societies.”¹³

12 Mehr dazu unter: <https://www.edcities.org/en>, vgl. dazu auch Diederichs/Wintersteiner (2022)

13 Nachzulesen unter: <https://www.unesco.org/en/articles/international-day-education-why-learning-peace-matters>

Literatur

- Abs, Hermann Josef (2023):** Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hrsg.): ENT | GRENZ | UNGEN. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2023, S. 367-380.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017):** Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom Verlag.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2024):** Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Spannungen, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven. München: oekom Verlag.
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2011):** Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. New York: Columbia University Press.
- Diederichs, Michelle/Wintersteiner, Werner (2022):** Global Citizenship Education – A Local Topic? In: URBANET. Online: <https://www.urbanet.info/global-citizenship-education-a-local-topic> [2024-04-15]
- Ferdinand, Malcom (2019):** Une écologie décoloniale. Penser l'écologie depuis le monde caribéen. Paris: Seuil.
- Gugel, Günther (2008):** Was ist Friedenserziehung? In: Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt, S. 61-82.
- Herbst, Jan-Hendrik (2022):** Der Ukrainekrieg als Nagelprobe einer christlichen Friedenserziehung. Konzeptionelle Reflexionen und konkrete Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (3), S. 420-434.
- Howes, Dustin Ells (2013):** The Failure of Pacifism and the Success of Nonviolence. In: Perspectives on Politics, Vol. 11/No. 2, S. 427-446.
- Kahn, Richard (2008):** From Education for Sustainable Development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? In: Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy, 4(1), 1-14.
- Marchuk, Oksana/Melnichuk, Liliia/Paguta, Tamara/Pocheniuk, Yanina/Bates, Agnieszka/Paez, Yesid/Parfitt, Anne (2023):** Peace education in a time of war: the Museum of Peace in Rivne, Ukraine as a space of memory making and hope. In: Journal of Peace Education, S. 1-18. Online: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17400201.2023.2276417> [2024-04-15]
- Morin, Edgar (2003):** Von Krieg zu Krieg. Von 1940 bis zur Invasion der Ukraine. Wien: Turia + Kant.
- Morin, Edgar (2015):** Les deux humanismes. In: Le Monde Diplomatique Octobre 2015, Supplément „Réflexions sur le progrès“, S. I, II et III. Online: <https://www.monde-diplomatique.fr/2015/10/MORIN/53968> [2024-08-06]
- Morin, Edgar/Kern, Anne-Brigitte (1993):** Terre-Patrie. Paris: Seuil.
- Reardon, Betty A. (2000):** Peace Education. A review and projection. In: Moon, Bob/Brown, Sally/Ben-Peretz, Miriam (Hrsg.): Routledge International Companion to Education. London, S. 397-425.
- Salomon, Gavriel/Cairns, Edward (Hrsg.) (2010):** Handbook on Peace Education. New York: Psychology Press.
- Solón, Pablo et al. (2018):** Systemwandel. Alternativen zum globalen Kapitalismus. Berlin: mandelbaum kritik & utopie / Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten. Online: <https://www.mandelbaum.at/extracts/leseprobe-solon.pdf> [2024-08-06]

Sørensen, Majken Jul (2024): Pacifism Today – A Dialogue about Alternatives to War in Ukraine. Nössemark: Irene Publishing.

Wintersteiner, Werner (2024): Rechtfertigung oder Überwindung der Kultur der Gewalt? Warum die Kritik an der Friedenspädagogik verfehlt ist. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 1/24, S. 34-35. Online: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART105749&uid=frei [2024-08-06]

Wulf, Christoph (2017): Friedenskultur und Friedenserziehung. In: Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit e.V. (Hrsg.): Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the Minds of Men and Women. Berlin, S. 6-13.



Foto: privat

Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr. Werner Wintersteiner

werner.wintersteiner@aau.at
<https://wernerwintersteiner.at>

Werner Wintersteiner ist Friedensforscher, Friedenspädagoge und Deutschdidaktiker. Er ist Gründer und ehemaliger Leiter des „Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) und Mitarbeiter im Leitungsteam des Master-Lehrgangs Global Citizenship Education. Er ist außerdem Board-Mitglied des Herbert C. Kelman Institute for Interactive Conflict Transformation (Vienna/Jerusalem). Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen: (kulturwissenschaftliche) Friedensforschung; Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; Literatur, Politik und Frieden sowie (transkulturelle) literarische Bildung.

Adult Education as Peace Education

Abstract

According to the author, the presentation of UNESCO's "Culture of Peace" concept in 1999 is one of the most important milestones for peace education since 1945. It is essential to any definition of the pedagogical content of peace education. The article takes up this basic idea and links it to ecological and postcolonial approaches, which require solidarity between people and between all forms of life on our planet and call for critical reflection on global power relations and racist ideologies. Peace education combines global citizenship education with planetary citizenship. Referring to the Russian war of aggression on Ukraine, the author takes a critical look at positions that declare peace education to be obsolete and instead push material and mental rearmament as well as war readiness. He argues for a pluralistic approach to education that makes all existing positions accessible to learners while remaining open to results. For education should never become indoctrination. Since adults have already developed the ability to make judgements, adult education in particular has the opportunity to ensure that education leads to societal change. (Ed.)

Flucht vor Krieg und gesellschaftliche Teilhabe

Theoretische und methodische Ansätze für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung

Tim Zosel und Ferhad Ahmad

Zitation Zosel, Tim/Ahmad, Ferhad (2024): Flucht vor Krieg und gesellschaftliche Teilhabe. Theoretische und methodische Ansätze für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Politische Erwachsenenbildung, gesellschaftliche Teilhabe, Gewaltkonzepte, Bourdieu, Fluchterfahrung, Gewalterfahrung, symbolische Gewalt, Verständigung, Biographiearbeit



Abstract

(Politische) Erwachsenenbildung ist aus der Perspektive der Autoren ein wesentlicher Ort, um geflüchtete Menschen in ihren biographischen Umbrüchen und bei der Verarbeitung kollektiver Gewalterfahrungen zu unterstützen und damit vor allem ihre gesellschaftlich-politische Teilhabe in den Aufnahmegesellschaften zu fördern. Der Beitrag stellt mit Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt einen Ansatz vor, mit dessen Hilfe sich Erwachsenenbildung gewaltsensibler ausrichten kann. Die Autoren formulieren zwei pädagogische Grundsätze: dem Thema Gewalt Raum geben und im Sprechen über Gewalt keine neue Gewalt produzieren. Als methodische Ansätze bieten sich u.a. Verständigungs- und Austauschräume oder die Biographiearbeit an, um Menschen darin zu unterstützen, ihre Gewalterfahrungen zu reflektieren. (Red.)

Flucht vor Krieg und gesellschaftliche Teilhabe

Theoretische und methodische Ansätze für eine gewaltsensible (politische) Erwachsenenbildung

Tim Zosel und Ferhad Ahmad

Wir plädieren für (1) eine pragmatische Haltung gegenüber der Existenz von Gewalterfahrungen, (2) für ein aufrichtiges pädagogisches Interesse an den Betroffenen und an ihrer Unterstützung bei (politischen) Lernprozessen, um (3) den Einschränkungen durch Gewalt etwas entgegenzusetzen. Dazu gehört auch das Wissen, dass sich Gewalt unterschiedlich äußert und nicht immer klar zu erkennen ist, wie etwa im Fall der verschleierte Herrschaftsbeziehungen und körperlichen Reaktionen im Rahmen der symbolischen Gewalt.

Die Zahl der in Deutschland und Österreich lebenden geflüchteten Menschen hat sich in den letzten Jahrzehnten erhöht: Während 2007 rund 450.000 Personen in Deutschland Schutz suchten, waren es 2023 – werden die aus der Ukraine geflüchteten Menschen, zumeist Frauen und Kinder, hinzugerechnet – mehr als drei Millionen (siehe Destatis 2024a u. 2024b). In Österreich hatten 2007 knapp 12.000 Menschen Asyl beantragt, 2023 waren es rund 60.000 Menschen (siehe Rabl 2024). Werden die seit dem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine im Jahr 2022 ca. 108.000 registrierten Ukrainer*innen hinzugerechnet (siehe BFA 2024), ergibt dies in Österreich eine Zahl von rund 168.000 Schutzsuchenden.¹

Bei näherer Betrachtung der häufigsten Herkunftsländer von Schutzsuchenden in Deutschland und Österreich zeigt sich, dass es sich um Staaten handelt, die teils seit Jahrzehnten von bewaffneten Konflikten, kriegerischen Auseinandersetzungen und politischer Instabilität durchdrungen sind, allen voran Syrien und Afghanistan. Neben familiären oder beruflichen (sowie Bildungs-)Zwecken gilt folglich ungebrochen „die Flucht vor angedrohter oder erlebter Verfolgung und Gewalt [...] [als] verbreitetes Motiv“ (Destatis 2024c, o.S.), das Herkunftsland zu verlassen. Viele Schutzsuchende, die in ihrem Heimatland, auf der Flucht oder im Rahmen der Aufnahme eine Form der Gewalt erlebt haben,

¹ Zu den Begrifflichkeiten „Schutzberechtigte“, „Flüchtlinge“, „Asylsuchende“ etc. und ihrer genauen inhaltlichen Fassung finden sich für Österreich u.a. nähere Informationen unter: https://www.bfa.gv.at/201/Ablauf_Asylverfahren/start.aspx; <https://www.bmi.gv.at/301/Allgemeines/Begriffsbestimmungen/start.aspx>; <https://www.bmz.de/de/themen/flucht/fachbegriffe#lexicon=21872>; Anm.d.Red.

sind gefordert, sich mit diesen Eindrücken und Erfahrungen „im Gepäck“ ein neues Leben in ihrem Aufnahmeland aufzubauen.

Das Thema Gewalt in der politischen Erwachsenenbildung

Bei Gewalt handelt es sich um ein Phänomen menschlichen Zusammenlebens, das dann zum Ausdruck kommt, wenn „*Menschen einander absichtlich etwas zuleide tun*“ (Koloma Beck/Schlichte 2014, S. 9), grundlegende Wirkung von Gewalt ist die Verletzung und Negierung von Subjektivität (vgl. Wieviorka 2006, S. 100).

Obwohl sich die Erwachsenenbildung vielfach subjekt- und biografiebezogen orientiert (siehe Ludwig 2022), spielen die entsubjektivierenden Gewalterfahrungen bislang eine eher geringe Rolle. Eine kurze Sichtung der einschlägigen Literatur zeigt, dass sich das Thema „Gewalt“ als normatives Postulat im Sinne der „Gewaltfreiheit“ u.a. in der Eltern- und Familienbildung findet (siehe Kadera/Minsel 2018). Auch begegnet uns eine Auseinandersetzung mit „Gewalterfahrungen“ und die Einübung von Praktiken der „Gewaltüberwindung“ in der Erwachsenenbildungsarbeit religiöser Gemeinschaften (siehe Seiverth 2018) wie auch in der Antidiskriminierungs- und Präventionsarbeit gegen Rassismus und Rechtsextremismus (siehe Fischer 2018). Kontinuierlich setzt sich mit „(häuslicher) Gewalt“ insbes. gegen Frauen die Frauenbildung bzw. feministische Erwachsenenbildung auseinander (siehe Gieseke 2001; Gloor/Meier 2022) und in der Erziehungswissenschaft findet sich die Beschäftigung mit Gewalt in der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe u.a. in Form von Präventionsarbeit gegen Missbrauch und sexualisierte Gewalt (siehe Silkenbeumer 2013; Bilstein et al. 2016).

Mit diesem Beitrag plädieren wir dafür, dass sich die (politische) Erwachsenenbildung stärker als Ort für die Gewalterfahrungen ihrer Zielgruppe öffnet, da es sich dabei auch um soziale und politische Erfahrungen von Machtlosigkeit und Unterdrückung handelt. Gewalterfahrungen bestehen folglich nicht nur aus einem traumatisierenden Anteil, der psychotherapeutisch aufzuarbeiten ist, sondern

auch aus einem subjektiv und kollektiv erfahrenen Anteil erlebter Bedrohungen und Verletzungen, der in der (politischen) Erwachsenenbildung seinen Platz hat. Nicht nur angesichts der möglichen transgenerationalen Weitergabe traumatischer Erfahrungen, sondern auch mit Blick auf negative Migrationserfahrungen (siehe Huke 2023) und exkludierende Tendenzen in der politischen Partizipation und Repräsentation (siehe Dinkelaker/Huke/Tietje 2021; La Rosa/Frank 2017) scheint es geboten, die Selbstbestimmung und das Ver- und Zutrauen von Menschen mit Gewalterfahrungen in das soziale und politische Umfeld sowie in dessen Gestaltbarkeit zu steigern. Für die Erwachsenen-/Weiterbildung ist dies vor allem deshalb relevant, weil die subjektive Bewertung des Nutzens von Weiterbildung die Teilnahmebereitschaft schon immer maßgeblich beeinflusst hat (siehe Zeuner/Pabst/Heilmann 2023). Handlungsbedarf zeigt sich hier im Besonderen, wenn die Teilnahmezahlen an Weiterbildung besonders von Menschen mit Migrationshintergrund, wie jüngst für Deutschland dokumentiert, stark rückläufig sind (siehe BMBF 2024). Zudem gilt es im Allgemeinen, die Sichtbarkeit migrantischer und intersektionaler Perspektiven in der Erwachsenenbildung zu stärken (siehe Opheys 2021).

In diesem Rahmen umreißen wir nachfolgend zunächst aus gewaltsoziologischer Perspektive, was Krieg für die Biographie von geflüchteten Menschen bedeutet und wie es dazu kommt, dass diese Gewalterfahrungen in der Aufnahmegesellschaft zumeist de-thematisiert bzw. beschwiegen werden. Daran anschließend stellen wir mit Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt einen Ansatz vor, mit dessen Hilfe sich die Erwachsenenbildung gewaltsensibler ausrichten kann. Abschließend besprechen wir die diesbezüglichen Desiderate und umreißen erste methodische Ansätze.

Soziologische Einordnung von Krieg und biografischen Umbrüchen durch Flucht

Krieg kann als Akt der Gewalt verstanden werden, bei dem einem*r Gegner*in der eigene Wille aufgezungen wird (vgl. Clausewitz zit. n. Meyers 2019, S. 8). Dies geht einher mit einem „kollektive[n] und organisierte[n] Einsatz von materieller Schädigung, absoluter Gewalt, sprich: Tötung, und einer

Zerstörungs- und besonders Waffentechnik“ (Trotha 1999, S. 71; Hervorhebung im Original). Obwohl sich die Formen des Krieges historisch wandeln, sind die soziologischen Konsequenzen dieser „*Höllenmaschine*“ (Bourdieu 2010, S. 186) stabil: Der Krieg verursacht „*kulturelle Erschütterungen*“ (Bourdieu 2009, S. 55) und räumt in der Regel mit der sozialen Vorkriegsordnung auf. Im Algerien-Krieg (1954-1962) beobachtete Bourdieu, wie Krieg wirkt: „*Er zermalmt, zerreibt und zersplittert die traditionellen Gemeinschaften*“ (ebd., S. 72). Die dadurch ausgelösten sozialen Veränderungen bedingen für die betroffenen Menschen einen radikalen Wandel der Einstellungen. Frühere Ideale, wie etwa Ehre und Würde, werden härtesten Prüfungen unterzogen oder zerfallen angesichts der Gräueltaten des Krieges. Radikalität und Brutalität steigern sich, sodass alles, was in der Vorkriegsordnung verboten war, im Krieg mehr oder weniger erlaubt ist. Es kommt zu Folter, sexualisierter Gewalt, Entführungen, Leid, Ängsten, Schweigen, Orientierungs- und Machtlosigkeit und auch einem inneren Zerrüttetsein (vgl. ebd., S. 72). Derart können die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einer gesamten Gesellschaft wegen eines Krieges in Frage gestellt werden (vgl. ebd., S. 74).

Im Krieg sind die Handlungsmöglichkeiten der Menschen begrenzt: Sie können bspw. im Untergrund leben, in Internierungslagern oder im Gefängnis inhaftiert oder zu Zwangsarbeit gezwungen werden, bei militärischen Gruppen kämpfen oder das Kriegsgebiet bzw. das Land verlassen. Alle Optionen bringen Gefahr bzw. Tod mit sich und führen zur Entvölkerung und Zerstörung ganzer Regionen, sie „*verstärken und beschleunigen [...] den Prozess kulturellen Zerfalls*“ (ebd., S. 66).

Die einsetzenden Migrationsbewegungen sind folglich weniger Ergebnis einer freien Wahl, als eine „*Zuflucht vor Elend und Unsicherheit*“ (ebd., S. 63f.) und in den meisten Fällen das zwangsläufige Ende einer Reihe von Rückschlägen und Niederlagen (vgl. ebd., S. 184). Eine entwurzelte Person, der ihre „*Umgebung, in der [sie] geboren wurde, als einzig vertraute Umgebung gilt und [deren] ganzer körperlicher Habitus dem Raum ‚angepasst‘ ist, in dem [sie] sich gewöhnlich bewegt, ist tief in [ihrem] Wesen getroffen, so tief, dass [sie ihrer] Verwirrung keine Worte verleihen und noch weniger die Gründe dafür bestimmen kann*“ (ebd., S. 180).

Aufnahme von Geflüchteten aus Kriegsgebieten

Eine Gesellschaft, die Geflüchtete aus Kriegsgebieten aufnimmt und unterstützt, muss berücksichtigen, dass diese Menschen Erfahrungen von körperlichen und seelischen Verletzungen mitbringen. Die teils einverlebten (Kriegs-)Strukturen, direkte oder indirekte Gewalterfahrungen, die Flucht und noch dazu das Leben in einer neuen Umgebung mit anderem Wertesystem können Menschen zu einer umfassenden Änderung der Einstellung zur Welt zwingen (vgl. Bourdieu 2009, S. 66). Sie beginnen dieses neue Leben in einer neuen Umgebung nicht bei „Null“, sondern im „Minus“ – gezwungen durch die Macht der Verhältnisse, sich eine neue Rolle in einer neuen Welt anzueignen (vgl. ebd., S. 73), die bis dato fremd war und teils unbekannte soziale Strukturen aufweist (vgl. ebd., S. 180). Dies erfordert von geflüchteten Menschen einen Bruch mit der vertrauten Umgebung und Tradition (vgl. ebd., S. 66) und führt sie in einen Prozess des Neu- und Umlernens, der ein genuines Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung ist – und dies jenseits von Alphabetisierungs-, Integrations- oder Sprachkursen.

Zugleich ist daran zu erinnern, dass Aufnahme- länder wie Deutschland und Österreich nicht frei von Gewalt sind, hier aber aufgrund des „*paradoxen Gewaltverhältnis[ses] der Moderne*“ (Baecker 1996, S. 92) nur schwerlich über Gewalt gesprochen werden kann. Der liberale Mythos einer gewaltfreien Moderne besteht darin, dass sich durch die intellektuellen Ideen der Aufklärung und durch Dekolonisierungs- und Bürgerrechtsbewegungen geprägte Gesellschaften auf der einen Seite distinktiv gewaltlos geben und Gewalt delegitimieren, während in den Lebensrealitäten individuelle und kollektive Gewalt weiter fortbesteht (vgl. Koloma Beck/Schlichte 2014, S. 25-32). Das ist insofern paradox, als allein im Jahr 2012/2013 knapp 20 Prozent der deutschen Bevölkerung psychische Gewalt und knapp 5 Prozent körperliche Gewalt widerfahren ist (vgl. Schlack et al. 2013, S. 758). Das heißt, Gewalt ist auch in modernen Gesellschaften allgegenwärtig, aber erst die im Krieg erlebte Gewalt von Geflüchteten erinnert daran, dass Gewalt kollektive Folgen hat: „*Gewalterfahrungen sind mit erheblichen psychosozialen und gesundheitlichen Konsequenzen wie körperlichen und seelischen Verletzungen, Rückzug*

und Isolation, Depression, Angststörungen, sozialen Beeinträchtigungen bei den Opfern, aber auch Delinquenz, strafrechtlicher Verfolgung, Gefängnis-aufenthalt, Persönlichkeitsstörungen, Depression, Substanzkonsum sowie schlechteren Berufs- und Bildungschancen bei Opfern und Tätern verbunden“ (ebd., S. 755).

Jenseits der manifesten Gewalt mit ihren absichtsvollen Verletzungen gibt es weitere theoretische Gewaltkonzeptionen, die in einem größeren Zusammenhang alle Zurichtungen in den Blick nehmen, durch die „Menschen an der Entfaltung der in ihnen angelegten Potenziale gehindert werden“ (Koloma Beck/Schlichte 2014, S. 36). Dies sind etwa die „strukturelle Gewalt“ (siehe Galtung 1969), die „epistemische Gewalt“ (siehe Spivak 1988) oder auch die „symbolische Gewalt“ (siehe Bourdieu 1970 u. 2001). Auf letztere werden wir im Folgenden eingehen, weil sie uns gut an Bourdieus soziologische Überlegungen zum Krieg anschlussfähig erscheint und die Bedeutung von Sprache zentral setzt. Denn gerade die „subalternen“ Erfahrungen der Verletzung von Körpern und Seelen geflüchteter Menschen finden in der Öffentlichkeit und der Erwachsenenbildung wenig Repräsentanz, werden also kaum besprochen (siehe La Rosa/Frank 2017).

Symbolische Gewalt nach Bourdieu

Mit dem Begriff „symbolische Gewalt“ wird eine gewaltlos erscheinende Gewalt bezeichnet, die nahezu geräuschlos, „sanft und alltäglich“ (Schmidt/Woltersdorff 2008, S. 8) wirkt. Das Besondere ist, dass sie ein soziales Gewaltverhältnis darstellt, „das von Ausübenden wie Erleidenden zwar gemeinsam produziert, aber nicht als solches erkannt wird“ (vgl. ebd., S. 12). Mittels der Kraft des Symbolischen sichert sie die Anerkennung von Herrschaftsordnungen zwischen Herrschenden und Beherrschten. Neben der Sprache als wichtigstem Medium artikuliert sich symbolische Gewalt in Gesten, Ritualen und „über die stummen, direkt an die Körper gerichteten Aufforderungen und Gebote von Artefakten, Architekturen und Räumen“ (ebd., S. 13). Darüber hinaus hat symbolische Gewalt körperliche Folgen, symbolisiert im „Selbstausschluss, stillschweigender Unterwerfung, Selbsterniedrigung, Selbstzensur oder Selbstaussgrenzung“ (ebd., S. 12), was sich „häufig

als Scham, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Schuldgefühl“ (ebd., S. 12f.) ausdrückt und mit sichtbaren Symptomen wie Erröten, Sprechhemmungen oder Zittern einhergeht. Der Ansatz der symbolischen Gewalt verdeutlicht, dass die Lebensrealitäten von Menschen in heterogenen Zuwanderungsgesellschaften von Herrschaftsverhältnissen durchzogen sind, die einerseits durch explizite Gewalt- und auch Umbruchserfahrungen und andererseits durch verschleierte Gewaltanteile gekennzeichnet sind.

Um dem zu begegnen, greifen wir Bourdieus Anregung einer Bewusstmachung und „Gegendressur“ (vgl. Bourdieu 2001, S. 220) als Ausgangspunkt für eine gewaltsensible Erwachsenenbildung auf, die zum einen der Reflexion von Herrschaftsverhältnissen und zum anderen dem kollektiven Verlernen von Verhaltensweisen dient, welche symbolische Gewalt aner- bzw. verkennen.

Gewaltsensible Erwachsenenbildung: Desiderate

Gewaltsensible Erwachsenenbildung bedeutet zunächst, ein Gespür dafür zu entwickeln, dass Gewalt ein weit verbreitetes alltägliches Phänomen menschlichen Zusammenlebens ist. Wir plädieren für eine pragmatische Haltung gegenüber ihrer Existenz und für ein aufrichtiges pädagogisches Interesse an den Betroffenen und ihrer Unterstützung bei (politischen) Lernprozessen, um den Einschränkungen durch Gewalt etwas entgegenzusetzen. Dazu gehört auch das Wissen, dass sich Gewalt unterschiedlich äußert und nicht immer klar zu erkennen ist, wie etwa im Fall der verschleierte Herrschaftsbeziehungen und körperlichen Reaktionen im Rahmen der symbolischen Gewalt. In Bezug auf durch Krieg verursachte Gewalt und damit zusammenhängende Migration gilt es, erwachsenenpädagogisch stärker die diesbezüglichen Fragen von Adressat*innen aufzugreifen und sich als Erwachsenenbildung „weltgesellschaftlich [aufzustellen, damit] diese hohe Potenzialität und Dynamik der Umbruchsituation produktiv zur Entfaltung“ (Ebner von Eschenbach 2017, o.S.) gebracht werden kann.

Lerntheoretisch gehen wir bezugnehmend auf Klaus Holzkamp (1993) davon aus, dass Menschen zu Themen (wie Gewalterfahrungen) lernen, die in

ihrem eigenen Alltagsleben Relevanz haben. Hieran anschließend kann Lernen mit Enno Schmitz (1984) als Erfahrungstransformationsprozess gelten, der „neue Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata einarbeitet“ (Schmitz 1984, S. 103), wodurch wiederum die Schemata transformiert werden können. „Expansives Lernen“ findet dann statt, wenn angesichts der Gewalterfahrungen neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden, die den Menschen eine Erweiterung von Weltverfügung geben (siehe Holzkamp 1993), etwa mit Blick auf gesellschaftliche bzw. politische Handlungsmöglichkeiten, die mit „Welt- und Selbstverständigungsprozesse[n] der Subjekte“ (Ludwig 2022, S. 46) verknüpft werden. Dazu skizzieren wir zwei pädagogische Grundsätze:

Das Thema Gewalt darf und soll Raum im Lernen Erwachsener beanspruchen

Mit Blick auf das Verhältnis moderner Gesellschaften zum Topos Gewalt gilt schon das Ansprechen von Gewalt häufig als „heißes Eisen“. Geflüchtete Menschen insbesondere aus Kriegsgebieten finden oft keine diesbezüglichen Erfahrungs- und Resonanzräume vor. Gewalterfahrungen werden eher verschwiegen oder an psychologische Expert*innen delegiert, ohne dass sie auf einer kollektiven und sozialen Ebene Repräsentanz finden. Wir plädieren nicht für einen Zwang, über Gewalterfahrungen sprechen zu müssen. Viel eher geht es um eine Sensibilität dafür, die entsubjektivierende Wirkung von Gewalt und ihre (politischen) Ohnmachts- und/oder Unrechts-erfahrungen aufzugreifen, um Aktivierungs- und Befreiungspotenziale zu entfalten, Vertrauen in sich und andere zu stärken, Partizipationsbarrieren zu lösen sowie darüber hinausgehende politische Lern- und Handlungsprozesse zu initiieren. Mit dem Konzept der symbolischen Gewalt können die analytischen Grundlagen dafür gelegt werden, dass Reflexionsprozesse erlebter physischer und psychischer Gewalt deren „politische“ Dimensionen fokussieren und Gewalterfahrungen stärker als strukturelles Problem verstanden werden.

Im Sprechen über Gewalt keine neue Gewalt produzieren

Aus der Traumapädagogik (siehe Gahleitner et al. 2021; Weiß/Kessler/Gahleitner 2016) und auch der Awareness-Arbeit (siehe Initiative Awareness 2019) ist

bekannt, dass sich Menschen mit Gewalterfahrungen ernst genommen und sicher fühlen müssen. Im Sprechen über Gewalt können Betroffenheit und Verletzungen angetastet werden, die ein besonderes Fingerspitzengefühl, ein Gefühl für die Teilnehmenden und mitunter auch therapeutische Bearbeitung erfordern. Gegen Gefühle des Ausgeliefertseins und der Hilflosigkeit helfen bspw. „schützende Inselerfahrungen“ (Gahleitner 2005, S. 63). Eine solche Erfahrung in einem kollektiven erwachsenenbildnerischen Setting basiert auf vertrauensvollen Bindungen, die zunächst gefördert werden müssen, um Sicherheit schaffen zu können. Ein erwachsenenbildnerisches Setting sollte also ein Safe Space sein, in dem den Teilnehmenden mit Verständnis und Anteilnahme begegnet wird, ohne dass dieser sich allein durch merkmalsbezogen-homogenisierte Teilnehmendengruppen schaffen lassen muss, sondern über geteilte Werte und Normen, die dann von allen in diesem Space getragen werden. Gewalterfahrungen sollten nicht gegeneinander ausgespielt und auch nicht in ihrer Schwere und (Ir-)Relevanz gewichtet werden. So müssen Perspektiven von Menschen mit Kriegsgewalt- und solchen mit häuslichen Gewalterfahrungen nicht zwingend getrennt werden. Im Zentrum sollten das gegenseitige Interesse stehen und der Wille, sich kollektiv über die Ohnmachts-erfahrungen hinwegzusetzen (Empowerment).

Gewaltsensible Erwachsenenbildung: methodische Ansätze

Methodisch lässt sich neben moderierten Kennenlern- und Austauschrunden auf Visualisierungen zurückgreifen, wie etwa auf das Lebensflussmodell aus der Biographiearbeit (siehe Keweloh 2018), bei dem die eigene Lebens- und Entwicklungsgeschichte kreativ ins Bild gesetzt werden kann. Unter dem Thema „Mein Leben und der Krieg/die Gewalt/die Flucht“ lässt sich das Bewusstsein für das Leben in der Retro- und Prospektion schärfen und zudem lokalisieren, wo bzw. wann Gewalt- und Umbrucherfahrungen einsetzten. In diesem Rahmen kann die Flucht möglicherweise auch als Ermächtigungserfahrung hervorgehoben werden, sich gegen die Ohnmacht zur Wehr zu setzen.

Eine andere Methode sind Utopiewerkstätten (siehe Arens/Möllmann/Trumann 2017), in denen

die Teilnehmenden gemeinsam eine gesellschaftliche Utopie über eine Collage ins Bild setzen, etwa zum Thema „So stellen wir uns eine Gesellschaft ohne Krieg/Gewalt vor“, und über ihre Wünsche, Emotionen oder kollektiven Handlungsmöglichkeiten ins Gespräch kommen. Wenn darüber Identifikations- und Solidarisierungsprozesse stattfinden, kann dies in gesellschaftliches und politisches Engagement münden. Zentral scheint bei allen methodischen Ansätzen schließlich auch, dass die Teilnehmenden nicht gezwungen werden, über ihre Gewalterfahrungen sprechen zu müssen oder ihre Rolle als Verursacher*in, Opfer oder Leidtragende offenzulegen. Je nach Teilnehmenden und

konkreten Settings erscheint eine Zusammenarbeit mit Therapeut*innen sinnvoll.

Schlussbemerkung

Dass Krieg und Gewalt weiterhin eine bedeutende gesellschaftliche Rolle spielen werden, ist angesichts der gegenwärtigen weltpolitischen Lage zu befürchten. Sich damit auseinanderzusetzen und gerade (aber nicht nur) für geflüchtete Menschen Handlungsoptionen für die Zukunft zu erarbeiten, ist und bleibt Aufgabe politischer Erwachsenenbildung und das gelänge leichter, wenn sie sich gewaltsensibler zeigt.

Literatur

- Arens, Marion/Möllmann, Ariane/Trumann, Jana (2017):** Von der Utopiewerkstatt zur zukünftigen Stadtgestalt. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67766-1> [2024-08-07]
- Baecker, Dirk (1996):** Gewalt im System. In: Soziale Welt 47, S. 92-109.
- BFA – Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl der Republik Österreich (2024):** Jahresbilanz 2023 „DAS JAHR DER AUSREISEN“. Online: https://www.bfa.gv.at/403/files/BFA_Jahresbilanz_2023.pdf [2024-05-09]
- Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Ricken, Norbert/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2016):** Bildung und Gewalt. Wiesbaden: Springer.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland (2024):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Berlin. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [2024-08-06]
- Bourdieu, Pierre (1970):** Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001):** Meditationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2009):** In Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung. 2. Aufl. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2010):** Algerische Skizzen. Berlin: Suhrkamp.
- Destatis – Statistisches Bundesamt der Bundesrepublik Deutschland (2024a):** Migrationsstruktur der Schutzsuchenden nach Berichtsjahren. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/liste-schutzsuchende-migrationsstruktur-demografie-schutzsuchende-zeitreihe.html#116878> [2024-05-09]
- Destatis – Statistisches Bundesamt der Bundesrepublik Deutschland (2024b):** Erste Rohdatenausählung der Ergebnisse der Ausländerstatistik zum 31.12.2023. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/rohdatenauszaehlung.html> [2024-05-09]
- Destatis – Statistisches Bundesamt der Bundesrepublik Deutschland (2024c):** Migration und Integration. Zum Thema. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html [2024-05-09]
- Dinkelaker, Samia/Huke, Nikolai/Tietje, Olaf (Hrsg.) (2021):** Nach der „Willkommenskultur“. Geflüchtete zwischen umkämpfter Teilhabe und zivilgesellschaftlicher Solidarität. Bielefeld: transcript.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2017):** Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 31. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/07_ebner-eschenbach.pdf [2024-08-06]
- Fischer, Veronika (2018):** Erwachsenenbildung im Kontext von Migration. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1279-1296.

- Gahleitner, Silke Brigitta (2005):** Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung. München: Reinhardt.
- Gahleitner, Silke Brigitta/Golatka, Adrian/Rothdeutsch-Granzer, Christina/Kronberger, Helmut (2021):** Traumapädagogik. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 20 (Suppl 1), S. 129-142. Online: <https://doi.org/10.1007/s11620-021-00610-3>
- Galtung, Johan (1969):** Violence, peace, and peace research. In: Journal of Peace Research 6(3), S. 167-191.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2001):** Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Gloor, Daniela/Meier, Hanna (2022):** „Community Matters“ – Metastudie im Themenfeld der Prävention von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt. Online: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/229894/4a7a646d9fef7cfe813739b0bfc88373/community-matters-studie-gewalt-gegen-frauen-data.pdf> [2024-08-06]
- Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen. Frankfurt: Campus.
- Huke, Nikolai (2023):** Ehrenamtliche und professionelle Begleitung der Behördengänge von Geflüchteten. In: Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung, 2(7), S. 218-252.
- Initiative Awareness (2019):** awareness. Umgang mit Diskriminierung & (sexualisierter) Gewalt bei Veranstaltungen. Leipzig. Online: <https://drive.google.com/file/d/1cKfpXW3kE2C3d9aVQHMRZqGA8wm86h8k/view> [2024-08-06]
- Kadera, Stepanka/Minsel, Beate (2018):** Elternbildung – Weiterbildung im familialen Kontext. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1253-1267.
- Keweloh, Astrid (2018):** Einführung in das Lebensflussmodell. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Koloma Beck, Teresa/Schlichte, Klaus (2014):** Gewalt als sozialwissenschaftliches Problem. Hamburg: Junius.
- La Rosa, Sybille de/Frank, Melanie (2017):** Wo und wie finden flüchtende und geflüchtete Menschen Gehör? Über Subalternität in Europa und die Herausforderungen demokratischer Autorität. In: Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung, 1(1), S. 41-71.
- Ludwig, Joachim (2022):** Subjekt und Subjektentwicklung im erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 72(3), S. 39-49. Online: <https://doi.org/10.3278/HBV2203W005>
- Meyers, Reinhard (2019):** Krieg und Frieden. In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Frieden. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-42.
- Opheys, Catrin (2021):** Sichtbarkeit von geflüchteten Frauen und ihren Initiativen?! Die Bedeutung einer intersektionalen Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 43. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/03_opheys.pdf [2024-08-06]
- Rabl, Stefan (2024):** Asylstatistik Österreich 2023. Online: <https://www.migration-infografik.at/at-asylstatistiken-2023> [2024-05-09]
- Schlack, Robert/Rüdel, Julia/Karger, Andre/Hölling, Heike (2013):** Körperliche und psychische Gewalterfahrungen in der deutschen Erwachsenenbevölkerung. Online: <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/1504/24FsYksH0Ap7s.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2024-08-06]
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (2008):** Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK.
- Schmitz, Enno (1984):** Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 95-123.
- Seiverth, Andreas (2018):** Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 785-810.
- Silkenbeumer, Mirja (2013):** Erziehungswissenschaft. In: Gudehus, Christian/Christ, Michaela (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 315-322.
- Spivak, Gayatri C. (1988):** Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana-Champaign: University of Illinois Press, S. 271-313.
- Trotha, Trutz von (1999):** Formen des Krieges. Zur Typologie kriegerischer Aktionsmacht. In: Neckel, Sighard/Schwab-Trapp, Michael (Hrsg.): Ordnungen der Gewalt. Beiträge zu einer politischen Soziologie der Gewalt und des Krieges. Wiesbaden: VS, S. 71-95.
- Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke Brigitta (Hrsg.) (2016):** Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz.
- Wieviorka, Michel (2006):** Die Gewalt. Hamburg: Hamburger Edition.
- Zeuner, Christine/Pabst, Antje/Heilmann, Lisanne (2023):** Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 50. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-50/meb50_04_thema_zeuner-pabst-heilmann.pdf [2024-08-06]



Foto: Robert Mawaro-Klas

Dr. Tim Zosel

tim.zosel@uni-due.de
<https://www.uni-due.de/politische-bildung>

Tim Zosel studierte Bildungsplanung und Geschichte sowie Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Freiburg im Breisgau und Duisburg-Essen. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen und hat seine Dissertation zu Politikbildern und Habitus von Politiklehrer*innen in Deutschland und Israel verfasst. Wissenschaftlich beschäftigt er sich mit sozialer Ungleichheit, Milieuspezifika im pädagogischen Handeln, politischer Erwachsenenbildung und Flucht.



Foto: Privat

Ferhad Ahmad, M.A.

ferhad.ahmad@stud.uni-due.de
<https://www.uni-due.de/politische-bildung>

Ferhad Ahmad studierte Erziehungswissenschaft in Lattakia (Syrien) und Duisburg-Essen. Zuletzt hat er den Masterstudiengang Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgeschlossen. Er arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung und als Lehrer für Deutsch und interkulturelles Lernen in Mülheim an der Ruhr. Wissenschaftlich beschäftigt er sich mit der Körperlichkeit des Habitus und Körpersoziologie.

Fleeing from War and Societal Participation

Theoretical and methodological approaches for power-sensitive adult (political) education

Abstract

From the authors' perspective, adult (political) education plays a key role in supporting refugees in their biographical ruptures and the processing of collective experiences of power and thus to promoting their social and political participation in their host societies. The article presents an approach that employs Bourdieu's concept of symbolic power through the use of which adult education can become more sensitive to power. The authors formulate two educational principles: to provide space for the topic of power and not to give rise to any new power in a discussion of power. Examples of methodological approaches that support people in reflecting on their experiences of power include spaces for communication and exchange as well as biographical work. (Ed.)

Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung

Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec

Jasmina Deljanin-Hudelist und Rosemarie Schöffmann

Zitation Deljanin-Hudelist, Jasmina/Schöffmann, Rosemarie (2024): Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung. Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Pädagogische Professionalität, Rassismuskritik, Diversität, Traumapädagogik, transformatives Lernen, Friedensbildung, erfahrungsbasierte Praxis



Abstract

In der Bildungsarbeit mit Frauen*, die Kriegs- und Fluchterfahrung mitbringen, bedarf es einer reflexiven pädagogischen Haltung, die diversitätsbewusste ressourcenorientierte Bildungsansätze mit traumapädagogischen Ansätzen verbindet. Das beinhaltet u.a., sich struktureller Gewalt, gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der jeweiligen Dominanzkultur, die vorgibt, was „normal“ ist, bewusst zu sein, über die Regionen und Kriegszustände, aus denen die Frauen* kommen, Bescheid zu wissen, aber auch psychologisches Wissen um Traumata und Dissoziationen. Es gilt, mutige und geschützte Räume herzustellen, in denen die Teilnehmerinnen* ihre Erfahrungen besprechen können und sie von den Zuhörer*innen Anerkennung erhalten. Wie diese Räume ausgestaltet werden können, führen die Autorinnen* anhand konkreter Konflikte aus ihrer pädagogischen Praxis in einer feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec aus, wo sie Projekte mit arbeitsmarktpolitischem Schwerpunkt für 15- bis 30-jährige Mädchen* und junge Frauen* durchführten. (Red.)

Pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- bzw. Fluchterfahrung

Erfahrungen aus der feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec

Jasmina Deljanin-Hudelist und Rosemarie Schöffmann

Ausgehend von unseren Erfahrungen an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und sozialpädagogischer feministischer Arbeit sollen Implikationen für eine pädagogische Praxis im Kontext von Krieg und Frieden auf organisationaler, gruppenbezogener und individueller Ebene dargestellt werden. Rassismuskritik, eine diversitätsbewusste Haltung sowie traumapädagogische Zugänge sind wesentliche Voraussetzungen für eine pädagogische Professionalität in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen*¹ mit Kriegs- und Fluchterfahrung und helfen „mutige Räume“ (vgl. u.a. Krohn/Pauls 2023, S. 23) zu eröffnen, in denen friedensbildende Ansätze deutlich werden, aber auch transformative Lernprozesse entstehen können.

Einleitung

In der erwachsenenbildnerischen Arbeit mit aus Kriegsgebieten geflüchteten Mädchen* und Frauen*¹ zeigte sich uns, dass die Rolle als Pädagog*in² und Sozialarbeiter*in zusammengedacht werden soll. Neben einer Fülle an fachlichen Kompetenzen braucht es u.a. das Bewusstsein für strukturelle Gewalt in der Migrationsgesellschaft und dafür, dass Gesellschaften durch Machtverhältnisse

geordnet werden und die Dominanzkultur (siehe Rommelpacher 1995) vorgibt, was als „Normalität“ wahrgenommen wird. Das Wissen über die Regionen, aus denen die Frauen* geflohen sind, hilft, ihre Lebenslagen nachvollziehen zu können. Wichtig ist auch, über ihre Zugänge zu Ressourcen in der Migrationsgesellschaft Bescheid zu wissen und die bürokratischen Hürden, die geflüchtete Frauen* in der Aufnahmegesellschaft zu bewältigen haben, zu kennen.

1 Wir verwenden das Sternchen*, um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen. Wenn wir Frauen* schreiben, meinen wir alle, die sich mit dem sozialen Geschlecht identifizieren.

2 Das Sternchen wie in Pädagog*in steht für geschlechtergerechte Sprache. Es soll die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten abseits binärer Geschlechterkategorien abbilden.

Neben der allgemeinen Kompetenz im pädagogischen Handlungsfeld der Erwachsenenbildung bedarf es in der Bildungsarbeit mit jungen Frauen* mit Kriegs- und Fluchterfahrung folglich einer reflexiven pädagogischen Haltung, die diversitätsbewusste ressourcenorientierte Bildungsansätze mit traumapädagogischen Ansätzen verbindet. Wir sind überzeugt, dass im Rahmen geschützter Räume solche Bildungsansätze (siehe u.a. Yiligin 2010) einen Beitrag zur Kultur des Friedens (siehe u.a. Ratković/Wintersteiner 2010) leisten können. Geschützte Räume bieten die Grundlage für eine gute Begleitung und eröffnen die Möglichkeit für transformative Lernprozesse (siehe Mezirow 1997) auf beiden Seiten: auf Seite der zu Begleitenden, aber auch auf Seite der Pädagog*innen. Alle diese hohen, auch gesellschaftspolitischen Ansprüche erfordern zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen, die in der Praxis jedoch immer wieder fehlen.

Pädagogische Professionalität: Haltungen, Perspektiven und Ansätze

Eine der wichtigsten Ressourcen im Kontext der pädagogischen Professionalität in der Arbeit mit jungen Frauen* mit Fluchterfahrung ist die stetige Arbeit an der eigenen Haltung. Es geht um die Fähigkeit, die eigene Position und die der Klient*innen im Kontext der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Widersprüche, Zuschreibungen und Spannungsverhältnisse zu reflektieren, aber auch die Wissensaneignungsprozesse kritisch zu hinterfragen. Wie Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril betonen, sollte das unhinterfragte Selbstverständliche keinen Platz im pädagogischen Handeln haben. „*Professionelles pädagogisches Handeln stellt einen Typus reflexiven Handelns dar. Gegenstand pädagogischer Reflexivität sind hierbei in erster Linie nicht die individuellen Positionen und Positionierungen der Pädagog/innen, sondern das im pädagogischen Deuten und Handeln aufscheinende und wirksam werdende erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen; ein Wissen, welches möglicherweise als unhinterfragte Selbstverständlichkeit auftritt und kaum bewusst das Deuten und Handeln anleitet*“ (Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016, S. 7).

Als zentral zeigte es sich uns, Rassismuskritik, diversitätsbewusste Perspektiven und Ansätze der Traumapädagogik zu vereinen.

Rassismuskritische Räume

Nach Birgit Rommelspacher ist „*Rassismus ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren*“ (Rommelspacher 2011, S. 29). Markus Textor und Tolga Anlaş betonen, dass rassistische Diskurse den Strukturen der Gesellschaft immanent sind und diese ordnen, daher ist es unmöglich, sich diesen zu entziehen. Vielmehr versucht eine rassismuskritische Haltung Machtverhältnisse und die eigene Position in der Praxis zu reflektieren (vgl. Textor/Anlaş 2018, S. 317f.). Dabei ist es wichtig, in geschützten Räumen die Möglichkeit zu bieten, Erfahrungen zu besprechen und von den Zuhörer*innen Anerkennung zu erhalten, ohne dass diese Erfahrungen abgetan und geschmälert werden oder sich die Pädagog*innen in eine Rechtfertigungshaltung begeben (vgl. Lingen-Ali/Mecheril 2017, S. 49). Es geht hierbei also um die Selbstreflexion und Positionierung gegen Rassismus, indem „*[r]assismuskritische Möglichkeits-, Kommunikations- und Erfahrungsräume*“ (Scharathow 2014, S. 440) durch die Pädagog*innen eröffnet werden. Auf diese Weise entsteht die Grundlage für Solidarität, da eine solche Haltung zu „*Allyship*“ führt, „*einem lebenslangen Prozess des Zuhörens und Aufbauens von vertrauensvollen Beziehungen*“ (Bieß 2024, S. 14).

Diversitätsbewusste Perspektive

Eine diversitätsbewusste Perspektive einzunehmen, bedeutet, die Verschränkung von Differenzlinien wahrzunehmen, „*Mechanismen wie Essentialisierung, Kulturalisierung, Fremdzuschreibung*“ (Leiprecht 2017, S. 55) in den Blick zu nehmen, aber auch im Kontext der Organisationskultur solche Mechanismen wahrzunehmen und gegen diese aufzutreten. Auf diese Weise ist nicht nur eine reflexive, sondern auch eine dialogische Praxis möglich (vgl. ebd., S. 59f.). In der Arbeit mit Klient*innen sollte ein ressourcenorientierter Blick, der die Handlungsfähigkeit im Fokus hat, eingenommen werden. Die Wertschätzung von Diversität als Ressource sollte sich in der Einrichtung, aber auch in der Haltung

der Pädagog*innen widerspiegeln. In Bildungsorganisationen, somit auch in der Erwachsenenbildung, sollte der Fokus auf die Chancen gelegt werden, die sich durch Mehrsprachigkeit, dem „Mehrheimischsein“ (siehe Yildiz/Meixner 2021) bzw. den Netzwerken an unterschiedlichen geographischen Orten ergeben können (vgl. Walgenbach 2014, S. 115f.).

Traumapädagogik

Die Traumapädagogik stützt sich auf Ansätze der Reformpädagogik und der emanzipatorischen Pädagogik, weil es vor allem darum geht, Menschen zur Selbstermächtigung zu begleiten (vgl. Weiß 2016, S. 22). Dieser pädagogische Ansatz verfolgt das Ziel, *„benachteiligte, auch traumatisierte Menschen in ihrer Selbstermächtigung [...] zu begleiten“* (Rothdeutsch-Granzer/Weiß 2016, S. 33). So wie Wilma Weiß betont, sollte die traumapädagogische Haltung Teil jeder Pädagogik sein. *„Sie ist vielseitig anwendbar, weil extremer Stress und traumatische Erfahrungen weiter verbreitet sind als Menschen wissen wollen. Trauma gehört zum Leben und für nicht wenige Menschen ist Traumatisierung Normalität. Daher bedarf es eines gesellschaftlichen Klimas von Empathie und Demokratisierung und die Bereitschaft, finanzielle Ressourcen einzusetzen. Die Bedeutung emanzipatorischer Pädagogik als Korrektiv zu Erfahrungen von Ohnmacht wird immer deutlicher. Pädagogik – und das gilt im Besonderen für die Traumapädagogik – muss als Bewegung heute wieder zum Verändern, zum Einmischen anstiften“* (Weiß 2024, S. 29). In diesem Verständnis sind auch diejenigen, die im pädagogischen Setting begleitet werden, als Expert*innen ihrer Lebenswelt zu betrachten.

In der Arbeit mit Menschen mit Kriegs- und Fluchterfahrungen kann dieser Ansatz dazu beitragen, dass überhaupt erst Ressourcen für Bildungsprozesse freigemacht werden können. Das Wissen um Traumata und Dissoziationen ist in der pädagogischen Praxis mit Frauen* mit Flucht- und Kriegserfahrung besonders wichtig, weil Pädagog*innen so Dissoziationen erkennen können und wissen, wie sie in der Situation angemessen handeln können.

Im Gespräch mit den Klient*innen können sie gemeinsam herausfinden, welchen Umgang diese brauchen, und so letztlich ein Bewusstsein dafür schaffen, welche Bedürfnisse sie haben. Es handelt sich hierbei um kein therapeutisches Setting, daher bedarf es Klarheit über die Grenzen der eigenen Handlungskompetenz.

Doch welche Implikationen haben diese Überlegungen konkret auf die pädagogische Praxis im Kontext von Kriegs- und Fluchterfahrungen?

Implikationen für die pädagogische Praxis

Im weiteren Verlauf möchten wir Beispiele aus unserer pädagogischen Arbeit mit jungen Frauen* an der Schnittstelle zur Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik erläutern und diese vor einem theoretischen Hintergrund reflektieren. Konkret beziehen wir uns in unseren Ausführungen auf unsere gemeinsame pädagogische Praxis in einer feministischen Mädchenberatungsstelle in Klagenfurt/Celovec³. Hier waren wir vor allem in Projekten mit einem arbeitsmarktpolitischen Schwerpunkt für die Zielgruppe Mädchen* und junge Frauen* von 15 bis 30 Jahren tätig, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Marginalisierungen wie Arbeitslosigkeit, fehlenden Bildungsabschlüssen, Migrations- und Fluchterfahrungen etc. betroffen waren. Einerseits konnten wir in Berufsorientierungskursen als Kursleiterinnen und Beraterinnen Erfahrungen sammeln, andererseits in einem niederschweligen Beschäftigungsprojekt, das im Sinne eines One-Stop-Shops von Beratung, Psychotherapie, Tagesstruktur und Freizeitbetreuung das Ziel hatte, Klientinnen der Zielgruppe NEET (Not in Education Employment or Training) aufzufangen.

Diese Erfahrungen möchten wir auf Ebene der Organisationen in der Erwachsenenbildung, der Ebene der Kurs- bzw. Gruppensettings und auf einer individuellen Ebene betrachten, um erfahrungsbasierte Implikationen für die pädagogische Praxis im Sinne eines Beitrags zu einer Kultur des Friedens (siehe u.a. Ratković/Wintersteiner 2010) zu skizzieren.

³ Wir verwenden auch den slowenischen Namen von Klagenfurt-Celovec, um die Mehrsprachigkeit in Kärnten/Koroška sichtbar zu machen und auf die Kärntner Slowen*innen in diesem Raum aufmerksam zu machen.

Ebene der Organisationen

Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben u.a. zum Ziel, gute Orte der Chancengleichheit und Gewaltfreiheit zu sein, bilden aber gleichzeitig gesellschaftliche Verhältnisse ab und reproduzieren in manchen Fällen sogar unbewusst strukturelle Gewalt (vgl. Bieß/Bitzan 2022, S. 21). Deshalb spielen in jedem pädagogischen Handlungsfeld neben der Reflexion des gesellschaftlichen Ganzen die Intervision und/oder Supervision als Raum für Reflexionen eine wichtige Rolle. Hier können die eigenen Möglichkeiten und Grenzen vor dem Hintergrund des strukturellen und gesellschaftlichen Spannungsfeldes ausgelotet werden und gleichzeitig rassismuskritische, diversitätsbewusste und traumapädagogische Perspektiven ins Bewusstsein geholt und eigene Privilegierungen reflektiert werden (siehe dazu Bieß 2024). In der Praxis wird deutlich, dass es von Vorteil sein kann, mit Kolleg*innen im Austausch zu sein, die unterschiedliche Lebensentwürfe, auch Migrationsbiographien haben, um die Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können. So betonen Magdalena Knappik und İnci Dirim (2012, S. 93), dass die eigene Migrationsbiographie *„eine Ressource für die Entwicklung der pädagogischen Professionalität darstellen [kann]“*. Dies heben auch Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen hervor, betonen aber auch die Wichtigkeit der Qualifikation und Weiterbildung. Ausgehend von ihrer Forschung zur biographischen Ressource als geschützte Reflexion pädagogischer Praxis führen sie aus, dass es wichtig ist, dass angehende Praktiker*innen im pädagogischen Feld, sich *„doing difference“*, also das Hervorheben von Unterschieden entlang der sozialen Differenzen, im Rahmen der Interaktionen in gesellschaftlichen Institutionen bewusst machen. Auf diese Weise wird es möglich, differenzierte Sichtweisen in Handlungskonzepte umzumünzen und trotz aller Spannungsverhältnisse überhaupt erst einen Raum zu schaffen, in dem Bildungsprozesse, abseits von Passungen an den Arbeitsmarkt und Zuschreibungen, möglich werden (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2016, S. 244). *„Eine wesentliche Aufgabe pädagogischen Könnens unter gegenwärtigen Bedingungen wäre es folglich, der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Positionen und (Bildungs-)Biographien Rechnung zu tragen und dabei gleichzeitig stereotype und stigmatisierende*

Fest- und Zuschreibungen zu reflektieren und zu vermeiden“ (Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016, S. 3).

Sogenannte multiprofessionelle und multiperspektivische Teams bieten somit einen geeigneten Rahmen, um Klient*innen mit unterschiedlichen Betroffenheiten professionell zu begleiten. Sie schaffen so entsprechende Räume für einen Austausch. In ihrem Aufsatz *„Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung“* skizzieren Juliana Krohn und Christina Pauls (2023, S. 23) eine Friedensbildung, die *„mutige Räume“* oder *„brave spaces“* schafft, in denen ein bewusstes Augenmerk auf Fehlerfreundlichkeit und auf eine Reflexion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gelegt wird. In diesen mutigen Räumen können unterschiedlich positionierte Pädagog*innen Verletzlichkeiten ansprechen. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, konkrete Regeln für den Umgang miteinander festzulegen. Im Zentrum steht auch die Absicht, die Arbeit des Erklärens und Aufgreifens nicht nur auf marginalisierte Positionen abzugeben (vgl. ebd.).

In Hinblick auf die konkrete pädagogische Praxis bedeutet dies somit eine Hinwendung und ein Arbeiten mit verschiedenen Machtstrukturen und Verletzlichkeiten. So ist es vor allem bei Teamsitzungen, Fallbesprechungen, Inter- und Supervisionen essentiell, auch wirklich alle Beteiligten sprechen zu lassen und deren Sichtweisen miteinzubeziehen. In diesen Settings erhalten aufgrund hierarchischer Rahmenbedingungen Therapeut*innen und pädagogische Fachkräfte in Leitungspositionen oft mehr Sprechraum. Praktikant*innen oder Personen in Ausbildung kommen erfahrungsgemäß seltener zu Wort bzw. erhalten weniger Raum. Doch genau diese sind es, die am nächsten an den Klient*innen dran sind bzw. deren Lebenswelten im Rahmen der Projekte und Maßnahmen teilen/nachvollziehen können.

Ebene der Kurs- und Gruppensettings

Pädagogisch zu arbeiten, bedeutet, in Interaktion zu sein. Diese findet nicht immer nur zwischen der Pädagogin*/Sozialarbeiterin* und der Klientin* statt. Im pädagogischen Handlungsfeld interagieren oft unterschiedliche Menschen mit vielfältigen Lebensentwürfen miteinander. Innerhalb dieser Interaktionen

entstehen Zuschreibungen und Vorurteile, die das Miteinander beeinflussen können. Daher eröffnet sich an dieser Stelle ein Raum in der Erwachsenenbildung, den Pädagog*innen im Sinne einer Friedenskultur steuern können, indem sie Zuschreibungen wahrnehmen und im pädagogischen Gruppensetting besprechbar machen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist eine gewisse Fehlerfreundlichkeit, um „*die weit verbreitete Angst, Fehler zu machen, aufzufangen und als gemeinsame Lernressource zu kanalisieren*“ (Krohn/Pauls 2023, S. 24).

In mutigen und geschützten Räumen (siehe u.a. Yiligin 2010) werden junge Frauen* als Expertinnen* ihrer Lebenswelt anerkannt und gleichzeitig soll ein Perspektivenwechsel möglich werden. Dies funktioniert vor allem im Rahmen einer stabilen und langfristigen Beziehung innerhalb der pädagogischen Praxis, die einen guten gemeinsamen Boden schafft, um auch gesellschaftlich schwierige Themen zu verhandeln. Im Rahmen der Fluchtbewegungen aus Syrien und Afghanistan fanden sehr viele junge Frauen* aus diesen Regionen ihren Weg in die niederschwellige Tagesstruktur. Eine Tagesstruktur, konzipiert für die Zielgruppe NEET (Not in Education Employment or Training), die von Montag bis Donnerstag von 9-14 Uhr für acht Teilnehmerinnen* einen Raum für gesellschaftliche Teilhabe und transformatives Lernen eröffnete. In der Tagesstruktur saßen sich Personen gegenüber, die außerhalb dieser Maßnahme nie miteinander gesprochen hätten. So wurden Themen in die Morgenbesprechungen oder in die Werkstatt eingebracht, die gesellschaftliche Diskurse widerspiegeln. Diese zu verhandeln und angemessen zu reagieren, führte vor allem am Anfang zu großen Überforderungen im Pädagog*innenteam. Es zeigte sich jedoch bald, dass das multiprofessionelle und multiperspektivische Team, das die parteiischen feministischen überkonfessionellen Ziele der Einrichtung im Blick hatte, mittels Interventionen einen guten Umgang mit Konflikten, wie wir sie in der Gesellschaft haben, fand.

Beispielsweise beklagte sich eine Teilnehmerin* darüber, dass viele geflüchtete Personen ein Handy besäßen. Ihr gegenüber saß eine Teilnehmerin* mit Fluchterfahrung. Ein Streitgespräch war die Folge. In einer vom Pädagog*innenteam vorbereiteten und moderierten Diskussion wurde dieser Konflikt aufgegriffen und kam es zu einem Perspektivenwechsel.

Die jeweils andere Position wurde anerkannt bzw. zumindest verstanden: Es wurde anerkannt, dass das Handy ein wertvolles (wenn nicht das wertvollste) Mittel ist, um überhaupt auf der Flucht sein zu können, und es wurde anerkannt, dass es finanziell und strukturell schwierig ist, sich dies leisten zu können. Vor allem in diesen alltäglichen Situationen war Friedensbildung in der Praxis möglich.

In einer anderen Situation brachte eine Teilnehmerin* mit Fluchterfahrung ihr drei Monate altes Baby mangels Kinderbetreuung mit in den Kurs, was zuerst für große Irritationen sorgte. Doch schließlich entstand dadurch eine Diskussion um frühe Schwangerschaften (eine Erfahrung, die einige Teilnehmerinnen* teilten) und fehlende strukturelle Versorgung, was eine sich durch Äußerungen politisch rechts positionierende Teilnehmerin* dazu veranlasste, sich von nun an um das Wohl des „Kursbabys“ zu kümmern, da sie die Erfahrung der fehlenden strukturellen Unterstützung von jungen Frauen* mit Kleinkindern teilte. Das Erkennen der geteilten Erfahrung trotz unterschiedlicher Werthaltungen führte zu Solidaritäten unter den Frauen*. Dies schuf auch eine Basis für einen Perspektivenwechsel und in weiterer Folge Verständnis für die Position der jeweils anderen. Hier zeigte sich, dass es eine pädagogische Praxis braucht, die Diskurse wahrnimmt, reflektiert und proaktiv aufgreift, um einen Raum für den Dialog zu schaffen.

Die Beispiele sollten verdeutlichen, dass solche Gruppensettings in der Erwachsenenbildung das Potential für transformative Lernprozesse haben. Während sich die Forschung weitgehend einig ist, dass transformative Prozesse aus dem Zusammenspiel individueller und gesellschaftlicher Erfahrungen entstehen können (vgl. Eschenbacher 2020 S. 89), wenn bisherige Fähigkeiten in Krisensituationen nicht ausreichen. So zeigt sich, dass in den Gruppensettings transformative Lernprozesse möglich werden, die Krisen in Chancen transformieren, wenn Pädagog*innen rassismuskritische und diversitätsbewusste Ansätze mit traumapädagogischen vereinen können.

Individuelle Ebene

Neben Beziehungsarbeit und Haltung sind es vor allem (pädagogische) Settings mit entsprechender

Gestaltung, die Klient*innen mit all ihren Erfahrungen einen Rahmen bieten können. Je wohler sich die Klientinnen* fühlen, desto schneller werden Themen von Flucht und Trauma im Kurs, Einzelsetting oder in der Therapie besprechbar. Im Rahmen dieses Beitrags möchten wir auf einige traumapädagogische Grundsätze und einige Implikationen für die Praxis näher eingehen, die uns in der Arbeit mit Menschen mit Traumaerfahrungen wichtig erscheinen. Zwei Vorabbemerkungen sind in diesem Zusammenhang essentiell, nämlich dass Menschen unabhängig ihrer Herkunft Gewalterfahrungen machen und es einer rassismuskritischen Traumaperspektive bedarf, die Trauma nicht festschreibt und auch strukturellen Rassismus als Grund von Verletzungen mitdenkt (vgl. Meyer 2019, S. 100ff.). Dieser Rassismus kann auch in geschützten Räumen vorkommen, indem kulturalisierte patriarchale Strukturen reproduziert werden, wie beispielsweise mit der Annahme, dass junge Frauen mit Fluchterfahrung Selbstbestimmung nie gelernt hätten. Es geht um pädagogische Professionalität und darum, „voreilige Schlüsse aufgrund von kulturalistischen Zuschreibungen zu vermeiden“ (ebd., S. 103).

Im Zentrum der Arbeit mit Menschen mit Traumaerfahrungen steht das Prinzip vom „guten Grund“ (siehe Weiß 2024): Jede Person hat einen Grund, d.h. Vorerfahrungen, warum sie in einer konkreten Situation so und nicht anders agiert und reagiert. Sie ist somit Expert*in der eigenen Lebensrealität. Pädagogische Räume stellen in diesem Zusammenhang sichere Orte dar, die – im besten Fall – stabile Bindungs- und Beziehungsangebote schaffen. Für die pädagogische Professionalität ist eine wertschätzende und akzeptierende Haltung wichtig.

Pädagogische Orte und Angebote bieten einen Rahmen, in dem Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung im Zentrum stehen und Selbstfürsorge erlernt werden kann. So können positive Erfahrungen und soziale Erlebnisse geschaffen werden, die im Idealfall eine kleine Gegenwelt zum Traumageschehen darstellen und einen Umgang damit in einem geschützten Rahmen ermöglichen (siehe Weiß 2024).

Für Pädagog*innen, die mit vulnerablen Gruppen arbeiten, ist das Wissen um traumapädagogische Ansätze eine große Stütze und Erleichterung der Arbeit. Wenn Teilnehmer*innen im Kurssetting

getriggert werden und beginnen, ins Traumageschehen einzusteigen, können diese Trigger im besten Fall gemeinsam erkannt werden. So kann beispielsweise im Fall einer Dissoziation vor allem bei Frauen* mit Kriegs- oder/und Fluchterfahrung gemeinsam herausgearbeitet werden, was sie in diesem Moment brauchen. Das kann in vielen Fällen einfach eine beruhigende Stimme sein, ein Glas Wasser, um danach wieder in der Realität anzukommen. Berührungen sind schwierig, da eventuell körperliche Grenzen überschritten worden sind, was dann zusätzlich Stress verursachen kann. Die Pädagog*innen wissen im Idealfall, wie sie handeln können, sie kennen die physischen und psychischen Grenzen und individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen und können aufgrund der Erfahrungen und der Expertise dieser einen bewussten Umgang mit diesen Situationen trainieren.

Das Pädagoginnen*-Team der Einrichtung hat für das Einzelsetting eine Interventionsbox entwickelt. Darin waren Gegenstände zu finden, die starke Sinnesreize und Impulse setzen, wie Igelbälle oder Knetmasse für sensorische Reize, Gummiringe für das Handgelenk, um den Körper zu spüren, saure Kaugummis, Gerüche wie Lavendel zur Beruhigung, Stofftiere zum Kuseln und Gefühlskarten mit unterschiedlichen Smileys, die niederschwellig viele verschiedene Gefühlszustände abbilden und ein leichteres Einordnen der eigenen Sinneswahrnehmungen ermöglichen.

Saskia Eschenbacher (2020) folgend sind dies alles Möglichkeiten, um Menschen mit Fluchterfahrungen dabei zu begleiten, Krisen in Chancen umzuwandeln und in diesem Zusammenhang die eigenen Gefühle besser zu regulieren. Eschenbacher adressiert hier die Erwachsenenbildner*innen, die im pädagogischen Handlungsfeld das Potential vorfinden, transformatives Lernen zu ermöglichen, indem Krisen in Chancen umgearbeitet werden können (vgl. Eschenbacher 2020, S. 89). Menschen, die gelernt haben, ihre Gefühle zu regulieren und mit traumatischen Erfahrungen umzugehen, haben auch mehr Ressourcen für Bildungsprozesse. Somit wird deutlich, dass transformative Lernprozesse durch rassismuskritische und emanzipatorische Traumapädagogik begleitet werden können. Traumapädagogik gibt den Erwachsenenbildner*innen das notwendige Wissen, um Handlungskonzepte mit

den Klient*innen entwickeln zu können. Wenn sie auf diese Weise einen Umgang mit traumatischen Erfahrungen finden, eröffnet sich jener Raum für transformative Lernprozesse, in dem Krisen zu Chancen werden können und radikale Hoffnung (vgl. Krohn/Pauls 2023, S. 25) im Sinne von gegenseitiger Verantwortungsübernahme möglich ist.

Conclusio

Im Kontext der Erwachsenenbildung, aber auch sozialpädagogischen Interaktion bedarf es vielfältiger Ansätze, um Ressourcen überhaupt erst sichtbar machen zu können und „empowernd“ zu wirken. Interventionen, Supervisionen und Fortbildungen, die die beschriebenen Ansätze in Theorie und Praxis kritisch reflektieren, sind wichtig, da Pädagog*innen in der Interaktion nie alle Aspekte gleichzeitig berücksichtigen können. Gleichzeitig zeigten unsere Erfahrungen, dass Settings an der Schnittstelle

zu Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik das Potential für transformative Lernprozesse tragen.

Die sich eröffnenden Lern- und Schutzräume sind mutige, emanzipatorische und somit politische Räume. Sie sind Träger von vielfältigen Möglichkeiten, wenn Pädagog*innen eine auf Reflexion und Dialog basierende rassismuskritische, diversitätsbewusste und traumapädagogische Ansätze verbindende Haltung einnehmen. Dann wird die pädagogische Praxis auch eine Friedenserziehung, wie Werner Wintersteiner sie definiert – „Friedenserziehung ist Erziehung mit friedlichen Mitteln“ und „*muss auch in emanzipatorischer Weise strukturiert und praktiziert werden*“ (Wintersteiner 2009, S. 16).

Die gesamten hier vorgestellten Ansätze wertschätzen die Lernenden, sind partizipativ, sozial und emanzipatorisch. Wir sehen eine solche pädagogische Praxis als Beitrag zu einer Kultur des Friedens (vgl. ebd., S. 17).

Literatur

- Bieß, Cora (2024):** Glossar für rassismus- und machtkritisches Denken in der Zivilen Konfliktbearbeitung. Online: <https://cora-biess.de/pdf/publications/Glossar%20f%C3%BCr%20rassismus-%20und%20machtkritisches%20Denken%20ZKB.pdf> [2024-09-19]
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia (2022):** Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften. Berlin: Berghof Foundation.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016):** Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer.
- Eschenbacher, Saskia (2020):** Möglichkeiten und Grenzen Transformativen Lernens im Kontext von Flucht- und Migrationserfahrungen. In: Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge. Wiesbaden: Springer, S. 77-91.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2012):** Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, Karim (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-94.
- Krohn, Juliana/Pauls, Christina (2023):** Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung. In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 12(2023), S. 5-30.
- Leiprecht, Rudolf (2017):** Diversität und Intersektionalität. In: Blank, Beate/Gögörcin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-61.
- Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2017):** Rassismuskritik als konstitutives Moment. In: Polat, Aysa (Hrsg.): Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37-51.
- Meyer, Verena (2019):** Nicht noch eine Wunde – Ein diskriminierungssensibles Traumaverständnis. In: Betrifft Mädchen, 32. Jg., Heft 3, S. 100-105.

- Mezirow, Jack (1997):** Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.
- Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016):** Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit. Von biographischen Ressourcen zur biographisch geschützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 241-259.
- Ratković, Viktorija/Wintersteiner, Werner (2010):** Culture of Peace. A Concept and A Campaign Revisited. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Rommelspacher, Birgit (1995):** Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit (2011):** Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 25-38.
- Rothdeutsch-Granzer, Christina/Weiß, Wilma (2016):** Reformerische und emanzipatorische Pädagogik. Inspirationen für die traumapädagogische Praxis und Theoriebildung. In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahnleitner, B. Silke: Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-43.
- Scharathow, Wiebke (2014):** Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Textor, Markus/Anlaş, Tolga (2018):** Rassismuskritische soziale Arbeit. In: Blank, Beate/Göğercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 315-324.
- Yildiz, Erol/Meixner Wolfgang (2021):** Nach der Heimat. Neue Ideen für eine mehrheimische Gesellschaft. Ditzingen: Reclam.
- Yiligin, Fidan (2010):** Sich selbst stärken! Mädchen of Color in der Empowermentbildung. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld: Transkript, S. 107-126.
- Walgenbach, Katharina (2014):** Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Weiß, Wilma (2016):** Traumapädagogik: Entstehung, Inspiration, Konzepte. In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahnleitner B. Silke: Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 20-32.
- Weiß, Wilma (2024):** Philipp sucht sein ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in Erziehungshilfen. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wintersteiner, Werner (2009):** Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Dulle, Gerlinde (Hrsg.): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung. Klagenfurt: Drava, S. 14-31.



Foto: Universität Klagenfurt

Mag.^a Jasmina Deljanin-Hudelist

jasmina.deljanin-hudelist@aau.at
+43 (0)463 2700 1243

Jasmina Deljanin-Hudelist ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungsforschung (IfEB) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zuvor war sie von 2013-2023 beim Verein EqualiZ Klagenfurt/Celovec in unterschiedlichen Arbeitsbereichen (Berufsorientierung für Mädchen und junge Frauen mit Migrationserfahrung, Genderkompetenzstelle, sozialpädagogische Workshops u.a.) tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind diversitätsbewusste Bildung, Intersektionalität, Geschlechterverhältnisse, Mehrsprachigkeit, Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft sowie transformatives Lernen.



Foto: Stefan Reichmann

Mag.ª Rosemarie Schöffmann

rosemarie.schoeffmann@aau.at
+43 (0)463 2700 1226

Rosemarie Schöffmann ist Universitätsassistentin an der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Sie forscht dort am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung. Zuvor war sie zehn Jahre in der Basisbildung und feministischen Mädchen*arbeit tätig: im Training, in der Beratung sowie in der Projektkoordination eines Beschäftigungsprojekts für junge Frauen in einer feministischen Einrichtung in Klagenfurt/Celovec (EqualiZ, vormals Mädchenzentrum). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Intersektionalität, Geschlechterverhältnisse, Friedensbildung und Global Citizenship Education sowie postkoloniale Theorie.

Pedagogic Professionalism in the Education of Young Women with War and Refugee Experiences

Experiences from the feminist girls' counselling center in Klagenfurt/Celovec

Abstract

The education of women who have war and refugee experiences requires a reflective pedagogic stance that unites diversity-conscious, resource-oriented educational approaches with trauma education approaches. This includes being aware of structural violence, social power relations and the respective culture of dominance that determines what is “normal” and having knowledge of the regions and states of war where the women have come from as well as knowledge of the psychology of trauma and dissociation. The aim is to create safe spaces in which the participants can speak openly about their experiences and receive acknowledgement from their listeners. The authors explain how these spaces can be designed in concrete terms based on actual conflicts from their educational practice at a feminist girls' counselling center in Klagenfurt/Celovec, where they carried out projects with an emphasis on labour market policy for 15 to 30-year-old girls and young women. (Ed.)

Nachhaltigen Frieden schaffen

Gewaltfreie Kommunikation als Chance weltbürgerlicher Friedensbildung

Gregor Lang-Wojtasik

Zitation Lang-Wojtasik, Gregor (2024): Nachhaltigen Frieden schaffen. Gewaltfreie Kommunikation als Chance weltbürgerlicher Friedensbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Frieden, Nachhaltigkeit, Lernen, Sicherheit, Bildungsangebote, Gewaltfreie Kommunikation, Friedensschaffen, Friedenerhalten, Friedensbildung, Dialogfähigkeit, Global Citizenship Education, weltbürgerliche Bildung



Abstract

Angesichts der aktuellen kriegerischen Auseinandersetzungen müssen wir uns an die Option des Friedens und dessen konkrete Umsetzung im Kontext nachhaltiger Bildungsarbeit erinnern. Aber was ist Frieden, in welchem Zusammenhang steht er zum menschlichen Grundbedürfnis der Sicherheit und was hat das mit Nachhaltigkeit zu tun? Frieden ist stets in Bewegung und Neujustierung, Sicherheit ist hingegen ein zu erhaltender Rahmen als Ausgangspunkt, um Frieden entwickeln zu können. Darüber hinaus ist nachhaltiger Frieden nur jenseits militärischer Logik denk- und umsetzbar, wohingegen Sicherheit meist im Zusammenhang mit Verteidigungspolitik, also militärisch begriffen wird. Der Autor plädiert dafür, das Konzept der Sicherheit neu zu denken: weg von der militärischen hin zur zivilen Sicherheitslogik, in der es u.a. um die Förderung von Mediation und Gewaltfreier Kommunikation (GFK) geht. Sowohl-als-auch statt Entweder-oder ist nur ein Beispiel für die Methode und Haltung der GFK nach Marshall B. Rosenberg. Sie kann zum Frieden mit uns selbst, den anderen und der gemeinsam geteilten Umwelt beitragen. Fazit: Nachhaltiger Frieden ist ein Prozess und muss stets neu gelernt werden. Dafür braucht es umfassende qualitätsvolle Bildungsangebote über die Lebensspanne mit universal-globaler Perspektive, wie sie etwa das Konzept der aufgeklärt-kritischen Global Citizenship Education (GCED) einnimmt. (Red.)

Nachhaltigen Frieden schaffen

Gewaltfreie Kommunikation als Chance weltbürgerlicher Friedensbildung

Gregor Lang-Wojtasik

Gewaltfreie Kommunikation (GFK) kann an Kompetenzen der Friedensbildung anknüpfen und so eine weltbürgerliche Bildungsarbeit in lebenslanger Perspektive möglich machen. Damit werden Optionen über die Lebensspanne angeboten, die eine friedensstüchtige Zukunft im Jetzt erproben. Nie wieder Krieg bedeutet damit auch: Immer wieder Lernen!

Vorbemerkungen¹

Aktuell über Frieden zu schreiben, ist herausfordernd. Die kriegerischen Auseinandersetzungen in der Ukraine und in Israel/Palästina wie auch die vielen anderen Kriege und bewaffneten Konflikte weltweit (siehe HfICR 2023) tragen zu Sprach- und Hoffnungslosigkeit bei. Umso dringlicher braucht es die Erinnerung an die Option des Friedens und an ihre konkrete Umsetzung im Kontext nachhaltiger Bildungsarbeit (siehe Lang-Wojtasik 2024a/i.E.).

Wenn die Weltgemeinschaft ihre Agenda der Sustainable Development Goals, kurz SDGs (siehe UN 2015) im Horizont der UN-Charta (siehe UN 1945) „ernst nimmt“ und diese im Sinne der UN-Charta ernsthaft verfolgt, geht es um die konstante Perspektive des Weltfriedens vor dem Hintergrund zweier Weltkriege, der Shoah und dem Abwurf der Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki.

Die pragmatische Vision des Weltfriedens steht dabei stets im spannungsreichen Kontrast zur historisch mehrfach widerlegten Annahme, dass militärische Einsätze Frieden schaffen könnten. In globalhistorischer Perspektive ist erkennbar, dass das Militär maximal machtvoll Sicherheit gewähren kann (Waffenstillstände, Pufferzonen oder Abschreckungsszenarien). Zudem ist seit langem bekannt, dass das Militär ein großer Umweltverschmutzer ist (siehe Wuchold 2024b).

Frieden und Nachhaltigkeit stehen im diametralen Gegensatz zu weiterer Aufrüstung. Nachhaltiger Frieden braucht Abrüstung mit dem Ziel der Überwindung alles Militärischen.

Im Sinne der Weltgemeinschaft, der SDGs, müssten neue Räume der Friedensgestaltung im Kontext von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Partnerschaftlichkeit und Gewaltfreiheit zusammengedacht (siehe

¹ Ich bedanke mich bei den Reviewenden des Beitrags und Svenja Hartmann für Rückmeldungen in verschiedenen Stadien des Manuskripts. Den Beitrag widme ich meinem Freund Dr. Till Bastian.

UN 2015) werden. Kritische Anfragen an diese Transformationsagenda mit ihrem ungeklärten Entwicklungs- und Wohlstandsbegriff brauchen Dialogprozesse auf Augenhöhe zwischen globalem Norden und Süden. Die Agenda 2063 ("The Africa We Want", kurz TAWW) kann hier Brücken bauen, um den imperialen Charakter europäischer Aufklärung durch klare dekoloniale Perspektiven überwinden zu helfen.²

In den SDGs als auch in der Agenda 2063 (TAWW) wird Bildung im Sinne der Zukunftsfähigkeit eine transformierende Rolle zugeschrieben. Dauerhaftes Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung setzt auf Kreisläufe des planetarisch Möglichen und nimmt die Zeit als Maß der Dinge ernst (siehe Reheis 2022). Es geht um planetare Friedenstüchtigkeit durch Bildung, die stets die Frage des Danach mitdenkt. Um diesen Weg konkret zu unterstützen, braucht es friedenspädagogische und friedensbildnerische Angebote, um die eigene Position in einer Welt mit anderen zu klären und mit den stetigen Wandlungsprozessen umgehen zu lernen.

Im Folgenden werden Frieden, Sicherheit und Nachhaltigkeit aufeinander bezogen, wird Gewaltfreie Kommunikation als menschliche und bildungsbezogene Option für Wandel in Menschlichkeit skizziert und auf Überlegungen einer weltbürgerlichen Friedensbildung bezogen.

Frieden, Sicherheit und die Frage der Nachhaltigkeit

Was ist Frieden, in welchem Zusammenhang steht er zu Sicherheit und was hat das mit Nachhaltigkeit zu tun?

Um Frieden nachhaltig denken zu können und in ein Handeln zu übersetzen, ist Sicherheit ein wichtiger Ausgangspunkt. Dabei werden die Begriffe Frieden und Sicherheit sowohl gesellschaftlich-politisch als auch individuell-orientierend diskutiert. Gesellschaftlich-politisch geht es um Überlegungen zu (zwischen-)staatlicher Sicherheit mit Friedensperspektive, individuell-orientierend um Optionen

persönlicher Sicherheits- und Friedensbedürfnisse im konkreten Zusammenleben und um die jeweilige persönliche Positionierung in einer Welt, die sich kontinuierlich wandelt. Beide Verständnisse sind in nachhaltiger Perspektive eng miteinander verbunden. Denn Menschen brauchen Sicherheit in ihrer jeweiligen Lebenswelt, um Konflikte mit sich selbst und anderen sowie in ihrer Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit mit den sie umgebenden Phänomenen aushandeln zu können.

Spätestens seit den 1950er-Jahren wird in der Friedens- und Konfliktforschung systematisch zwischen negativem Frieden als Abwesenheit von Krieg, physischer und psychischer Gewalt sowie positivem Frieden unterschieden. Positiver Frieden bezeichnet dynamische sozio-ökonomische und politische Zusammenhänge zur dauerhaften Überwindung von Kriegen. Grundlage ist eine Perspektive der Gerechtigkeit im Sinne eines erweiterten Gewaltverständnisses, das indirekte Formen struktureller und kultureller Gewalt einschließt (siehe Galtung 1990; Wuchold 2024a). Dies ermöglicht einen nachhaltig-partnerschaftlichen Austausch auf Augenhöhe, in dem Dialogräume zum dekolonisierenden Umgang mit vermeintlich zivilisatorischen Traditionen entstehen (siehe dazu SDG 17 und TAWW 2.3).

Damit wird auch eine Spur zum Stand des wissenschaftlichen Wissens über Friedensschaffen und Friedenerhaltung durch Gewaltfreiheit in historisch-systematischer und empirischer Perspektive geschaffen. Gewaltfreiheit war nach heutigem Kenntnisstand der Weltgeschichte stets erfolgreicher als gewalttätige und militärisch-kriegerische Auseinandersetzungen (siehe z.B. Goss-Mayr 1996; Chenoweth/Stephan 2011; Chenoweth 2021; Bartkowski 2015). Bedenklich ist heute die weitgehende Ausblendung eines dialogorientiert-pazifistischen Diskurses im Sinne europäischer Entspannungspolitik (zu nennen v.a. die Politiker Willy Brandt, Bruno Kreisky, Olof Palme) im Umgang mit den aktuellen Kriegen (siehe Theisen/Donat 2024); auch deshalb, weil zu häufig behauptet wird, dass pazifistische Zugänge per se naiv seien und erst beweisen müssten, dass sie erfolgreich seien. Auf die Einforderung dieser Beweisführung wird bei militärischen Vorgehensweisen

² Nachzulesen unter: <https://au.int/en/agenda2063/overview>

in der Regel verzichtet. Dies ist deshalb erstaunlich, weil das Scheitern militärischer Aktivitäten im Falle fragiler Staaten oder einer Rückkehr zu einem verschlimmerten Vorher der Regelfall ist, was sich in jüngerer Vergangenheit im Irak, in Libyen, Afghanistan oder Mali zeigen lässt. Zugleich findet eine umfangreiche globale Re-Militarisierung statt, die ein gewisses Déjà-vu für jene bedeutet, die in den 1970er- bis 1990er-Jahren sozialisiert wurden. Es geht schon wieder um „Kriegstüchtigkeit“ und die Salonfähigkeit militärischer Weltanschauungen.

Sicherheit wird im Zusammenhang mit der Verteidigungspolitik als ein erstrebenswerter Zustand betrachtet, um die Existenz von Staaten als Rahmen sozialer Ordnung zu gewähren. Für die Verteidigung staatlicher Souveränität, Hoheit und Macht sind Streitkräfte vorgesehen, die weltweit mehrheitlich militärisch begriffen werden. Im Falle Deutschlands ist der Friedensauftrag in der Präambel des Grundgesetzes festgelegt. Hinzu kommt das unveränderliche Recht auf Kriegsdienstverweigerung (4, 3, 12a, 2) im Sinne der Ewigkeitsklausel (79). Angriffskriege sind verboten (26). Die Aufstellung der Streitkräfte (87a) wird zumeist militärisch interpretiert, könnte jedoch auch im Sinne sozialer Verteidigung umgesetzt werden (siehe Ebert 1997) und wird durch die Einrichtung des Zivilen Friedensdienstes³ zumindest politisch gewürdigt.

Frieden und Sicherheit unterscheiden sich in ihrem Charakter. Frieden ist als dynamischer Prozess stets in Bewegung und erfährt Neujustierungen. Sicherheit ist als statisches Produkt ein zu erhaltender Rahmen, von dem ausgehend Frieden entwickelt werden kann. In diesem Sinne könnte sich eine friedenslogische Heuristik auf die kontinuierliche gemeinschaftliche und gesellschaftliche Arbeit an Beziehungen, Konflikten und Strukturen konzentrieren. Um vermeintlich historisch gewachsene Dualismen mit dem Ziel ihrer Klärung und konstruktiven Bearbeitung zu überwinden, helfen fünf systematische Prinzipien: 1) Gewaltprävention, 2) Konflikttransformation, 3) Dialogverträglichkeit, 4) normorientierte Interessensentwicklung und 5) Fehlerfreundlichkeit (vgl. Birckenbach 2023, S. 32-38).

Nachhaltiger Frieden ist konsequenterweise nur gewaltfrei, mit einer konstruktiven Konfliktbewältigung und damit jenseits militärischer Logik denk- und umsetzbar. Letztere kann der Ausgangspunkt für momentbezogene Sicherheit sein, um Frieden zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist im deutschen Kontext das Konzept „Sicherheit neu denken. Von der militärischen zur zivilen Sicherheitslogik“ (siehe Becker/Maaß/Schneider-Harpprecht 2018) bedeutsam, in dem unter anderem die Förderung von Mediation und Gewaltfreier Kommunikation (GFK) zur Stärkung resilienter Demokratie in lebenslanger Perspektive vorgesehen ist (vgl. ebd., S. 73).

Denn Sicherheit ist ein menschliches Grundbedürfnis, das mit der zunehmenden Wahrnehmung von Unsicherheit in der aktuellen Weltsituation konkurriert, in der militärische Logik fröhliche Urständ feiert und Versuche konstruktiver Friedensarbeit weitgehend ausgeblendet bleiben. Die abstrakt-kommunikative Weltgesellschaft ist darüber hinaus von Variationsvielfalt und Risiko geprägt. Sie steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der anthropologischen Notwendigkeit gewünschter Eindeutigkeit und den bewältigbaren Gefahren, die im Rahmen greifbar-konkreter Austauschprozesse in der (Welt-)Gemeinschaft (siehe Lang-Wojtasik 2024c) denkbar sind.

Nachhaltiger Frieden in seinem Prozesscharakter muss stets neu erlernt werden. Dazu braucht es umfassende Bildungsangebote über die Lebensspanne.

Spätestens mit der Covid-Pandemie ist sichtbar geworden, dass die vermeintliche Normalität unsicherer Sicherheit einer sicheren Unsicherheit als neuer Normalität gewichen ist. Damit wird noch dringlicher, dass der zunehmenden weltgesellschaftlichen Unsicherheit die Erfahrung weltgemeinschaftlicher Sicherheit an die Seite gestellt wird (siehe Lang-Wojtasik 2020). Menschen brauchen Sicherheit, um mit anderen als Natur- und Kulturwesen in Gemeinschaft zusammenleben zu können. Hier hilft die philosophisch-anthropologische Unterscheidung eines (biologisch) gegebenen Körpers und eines zu schaffenden (sozialen) Leibes, über den sich der

³ Mehr dazu unter: <https://www.ziviler-friedensdienst.org/de>

Mensch in dieser „Doppelaspektivität“ exzentrisch positional und selbstreflexiv rückversichern kann. Dabei ist er auf Gemeinschaft angewiesen, um die Ich-, Außen und Mitwelt miteinander in Beziehung zu setzen (siehe Plessner 2003[1928]).

Bei alledem bleibt der Mensch ein „Homo Absconditus“ (siehe Plessner 2003[1969]); also ein für sich, andere und die Umwelt verborgenes, tiefsinniges und unverfügbares Wesen. Um mit anderen in eine dialogische Beziehung eintreten zu können, ist der Mensch auf den sprachlichen (verbal/non-verbal) Austausch als Medium zwischenmenschlicher Kommunikation angewiesen und braucht lebenslange Lernoptionen. Dabei kann Gewaltfreie Kommunikation eine wichtige Wegbereiterin sein.

Gewaltfreie Kommunikation als anthropologisch-bildungsbezogene Option

Wie lässt sich Gewaltfreiheit heute begreifen und wie lässt sie sich mit Kommunikation sowie Sprache für Menschen als Kulturwesen auch in lebenslanger Bildungsarbeit in Beziehung setzen?

Das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) wurde vom Psychologen und Vergleichenden Religionswissenschaftler Marshall B. Rosenberg zusammengetragen (siehe Lang-Wojtasik 2023a). Das unterlegte Verständnis von Gewaltfreiheit orientiert sich an den Grundüberlegungen von Mohandas K. Gandhi, der dies ausgehend von „Ahimsa“ (Nicht-Neid/Nicht-Zerstörung/Nicht-Hass/Nicht-Verletzung/Nicht-Leid) begreift und in einen umfassenden Kontext gesellschaftlicher Veränderung mit umfassender (Selbst-)Transformation stellt.

Letztlich geht es darum, eine herrschaftliche Haltung zu überwinden, in der Macht so weit wie möglich geteilt und ausgerichtet wird auf ein 1) egalitäres Partnerschaftsmodell mit dem Respekt für Funktionshierarchien, auf 2) eine Wertschätzung von Menschen ohne Höher- und Minderwertigkeit, auf 3) die Institutionalisierung gegenseitiger Würdigung, Achtung und friedlicher Konfliktlösung, auf 4) die

Stärkung von Empathie, Mitgefühl, Gewaltüberwindung und Fürsorge sowie 5) auf die Fokussierung von Narrativen der Partnerschaftlichkeit (vgl. Eisler 2009, S. 37).

Um in eine derart fundierte Haltung radikaler Menschlichkeit zu kommen, hilft die von Rosenberg angebotene Methode der vier Schritte als sprachliche Strukturierung: Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitte. Beobachtungen sind möglichst bewertungsfrei. Sie sind wie eine „Kamera der Sinneseindrücke“ und Auslöser für Gefühle als Ausdruck menschlicher Lebensenergie. Sie können angenehm und unangenehm sein und stehen in Verbindung mit Bedürfnissen. Als Motivation jeder Handlung und Nicht-Handlung sind sie universell, hierarchielos, neutral und gleichwürdig. Darauf sind Bitten bezogen, die realistisch, mach-, mess- und überprüfbare Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen formulieren (siehe Rosenberg 2009; Rosenberg/Seils 2012).⁴

Im Kern der GFK steht die Erkenntnis, dass Menschen in Verbindung treten wollen, dass sie sich wertschätzend begegnen können und dass dabei Empathie eine anthropologisch angelegte Fähigkeit ist, die sozial-emotional gefördert werden kann.

All dies schafft Räume, in denen jene Sprache verlernt werden kann, mit der die meisten von uns aufgewachsen sind. In der GFK wird diese mit dem Wolf als Symboltier verbunden (im Bildungskontext wird zur Illustration der „Wolf-Sprache“ oft eine Handpuppe eingesetzt). Der Wolf steht für die weitverbreitete und erprobte dualistische Sprache des Entweder-oder (Richtig/Falsch, Besser/Schlechter). An die Seite gestellt wird dem Wolf in der GFK die Giraffe (ebenfalls illustrierend als Handpuppe). Als Symboltier steht die Giraffe für einen großen Weit- und Überblick sowie für das Landtier mit dem größten Herzen. Giraffen haben in diesem Bild ein Interesse an einer Lebenshaltung, die sich in sprachlichen Optionen des Sowohl-als-auch ausdrückt.

Sich im Geiste von Rosenberg und der GFK auf möglichst bewertungsfreie Beobachtungen, eine

⁴ Für einen Schnelleinstieg siehe: <https://zebip.ph-weingarten.de/veranstaltungen/uebungsgruppe-gfk/>; <https://www.fachverband-ueber.org/ueber-uns/ueber-gewaltfreie-kommunikation>; <https://julialang.de/wertschaetzendekommunikation.html>

Würdigung von Gefühlen, eine Verbindung auf der Ebene von Bedürfnissen und möglichst präzise Bitten einzulassen, öffnet den Horizont für eine Sprache, die wir zwar alle sprechen können, die jedoch durch Lebenserfahrungen verschüttet sein kann (siehe Lang/Lang-Wojtasik 2015). Diese Sprache ermöglicht Klärungsprozesse mit der Option von Perspektivenwechseln im Sinne exzentrischer Positionalität, um eine herausfordernde Situation für sich selbst zu klären (Selbstepathie), dem Gegenüber wertschätzend zu begegnen und möglicherweise bei der Klärung zu unterstützen (Empathie) und sich empathisch mitzuteilen (aufrichtiger Selbstausdruck) (vgl. Baumgartner/O'Connor/Thalheim 2015, S. 69).

Gleichwohl: Verständnis für andere findet auf der Ebene von Gefühlen und Bedürfnissen statt. Es bedeutet nicht, die Lieblingsstrategie des*der einen als Lieblingsstrategie dem*der anderen aufzuktroyieren. Vielmehr geht es um verbindende Verständigung ohne Machtinteressen und um eine Suche nach gemeinsam akzeptierten Lösungsoptionen ohne Überwältigung. Und: All dies setzt Dialogbereitschaft voraus, die auch durch eine*n Dritte*n anmoderiert werden kann. Sodann: Die Beteiligten müssen in einem geschützten und sicheren Kontext agieren können. Eine Gefahr für Leib und Leben muss ausgeschlossen sein. GFK macht keinen Sinn in konkreten Kampfhandlungen, konfrontativ-gewaltbereiten Situationen (z.B. bei Demonstrationen und Blockaden) oder gewaltbeladenen Situationen in Bildungszusammenhängen.

Eine solche Methode und Haltung braucht viel Zeit zum Üben – manchmal ein ganzes Leben lang. GFK hat sich seit ihrer „Erfindung“ beginnend in den 1960er-Jahren weltweit verbreitet. Sie hat fast alle gesellschaftlichen Funktionsbereiche und Organisationen erreicht; auch Bildungseinrichtungen in lebenslanger Perspektive (siehe Lang-Wojtasik/Michalski 2022).

GFK erfordert eine Bereitschaft zu kontinuierlicher Selbstreflexionsfähigkeit, Weiterbildung und eines angeleiteten sowie geteiltes Übens in entsprechenden Übungsgruppen. Der Besuch eines einzelnen Seminars oder der Besuch von Übungsgruppen kann ein Anfang sein, sich auf den Weg in eine Selbsttransformation zu machen. Ob dies bereits ausreicht, professionell auch andere auf diesem

Weg zu begleiten, ist eine Einzelfallentscheidung. Zertifizierungen sind international möglich über das Center for Non-Violent Communication (CNVC) und im deutschsprachigen Raum über den Fachverband Gewaltfreie Kommunikation. Eine wichtige Vernetzungsplattform für Austausch und Verbreitung der GFK ist das D-A-CH deutschsprachiger Gruppen für Gewaltfreie Kommunikation.

Der Forschungsstand zur GFK ist überschaubar – v.a. auch im Bildungsbereich (siehe Michalski/Lang-Wojtasik 2023; Lang-Wojtasik/Natterer 2024/i.E.). An manchen Stellen wird angenommen, dass GFK und Wissenschaft zwei verschiedene Welten seien, da Rosenberg Praktiker gewesen und bewusst aus dem machtvollen Wissenschaftssystem ausgestiegen sei. Ob die von Teilnehmenden im Rahmen der Trainings oder Übungsgruppen beschriebenen subjektiv erlebbaren Wirkungen zur Veränderung der Welt beitragen können, ob sich individuelle Veränderungen mit einem Wandel in Gemeinschaft oder Transformationen von Gesellschaft in Verbindung bringen lassen, eröffnet umfassende Forschungsoptionen auch für den Bildungsbereich und hier v.a. Optionen einer weltbürgerlichen Friedensbildung (siehe Lang-Wojtasik/Michalski 2022) für den Homo Absconditus.

Damit werden auch Möglichkeiten eröffnet, mit der beschriebenen sicheren Unsicherheit umgehen zu lernen. In diesem Sinne kann GFK zum Frieden mit uns selbst, den anderen und der gemeinsam geteilten Umwelt beitragen; also helfen, die Friedenstüchtigkeit im Jetzt für die Zukunft auszuprobieren und schrittweise weiterzuentwickeln, um nachhaltig für sich selbst und eine Weltgemeinschaft wirksam zu werden.

Weltbürgerliche Friedensbildung für alle

Wie kann Frieden heute im Kontext einer Global Citizenship Education (GCED) für zukunftsfähige Bildungsprozesse in lebenslanger Perspektive zugespitzt werden?

Prozesse zukunftsfähiger Bildungsbemühungen haben aus heutiger Sicht wichtige Wurzeln in den Visionen des Weltbürgertums, welches bis in die griechische, römische und indische Antike

zurückreicht. Obwohl die Adressat*innen dieses Ideals zu einem exklusiven Kreis gehörten, lohnt es sich, nach aktuellen Transferoptionen Ausschau zu halten. Die Idee der Polis von Athen ist die Basis dessen, was wir als Demokratie begreifen. Dass die damit verbundenen Anstrengungen im 21. Jahrhundert immer sichtbarer werden, lässt sich mit dem Ziel zukunftsfähiger (Welt-)Gemeinschaft in Zusammenhang bringen, die Frieden schaffen will und kann. Dialog als Ausgangspunkt demokratischen Denkens und Handelns braucht Dialogfähigkeit und kann als „Zumutung“ (siehe Schönberger 2023) begriffen werden. Darin liegt zugleich eine Chance, Demokratie in ihrer Grundlegung als eine Wiederbeschäftigung mit dem die Freiheit schützenden Staat sowie den damit eröffneten konstruktiven Streiträumen neu zu begreifen.

Die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Handlungsfragen zu verbinden, ist eine zentrale Aufgabe aller Bildungseinrichtungen im Sinne des SDG 4 (siehe UN 2015); also grundlegend-qualitätsvolle Bildung für alle in lebenslanger Perspektive und mit universal-globaler Perspektive zu bieten (siehe Lang-Wojtasik 2024b).

Aufgeklärt-kritische Global Citizenship Education (GCED) (siehe Wintersteiner et al. 2014) bietet die Chance, verschiedene Querschnittskonzeptionen im Sinne der Dublin-Declaration (siehe GENE 2022) zusammenzufassen und als Leitprinzip im Kontext politisch verstandener Bildungsarbeit zu fassen. Friedensbildung ist dabei eine wichtige Wegbereiterin mit einer langen Geschichte und verschiedenen konzeptionellen Bemühungen (siehe Haußmann et al. 2006; Grasse/Gruber/Gugel 2008; Frieters-Reermann 2009; Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2015; Lang-Wojtasik 2023b). Das UN-Verständnis der GCED gruppiert sich um kognitive, sozio-emotionale und behaviorale Aspekte als Kerndimensionen eines interdisziplinären Bildungsverständnisses (siehe UN 2023). Dies lässt sich mit zentralen Kompetenzbereichen prominenter Positionen der Friedensbildung in Beziehung setzen, die im reflexiv-personalen Kontext (Selbsterfahrung/Selbstreflexion und Metakognition) beschrieben werden. Dazu gehören kognitiv-analytische, emotional-körperbezogene, kommunikativ-beziehungsbezogene, sozial-gruppenbezogene sowie

ethisch-haltungsbezogene Kompetenzen (siehe Frieters-Reermann 2019).

Perspektiven

Wenn wir aufrichtig im Sinne einer zukunftsfähigen Friedensbildung vorwärtskommen wollen, braucht es eine enge Verbindung der Kompetenzbereiche und Kerndimensionen weltbürgerlicher Friedensbildung. Das bedeutet, in Bildungsprozessen eine ausgewogene Balance von Analyse und Haltung anzustreben und genau zu schauen, was die Bedürfnislage der potenziell Lernenden ist. Wenn der orientierungslose und erschöpfte Kopf im Sand näher ist als der hoffnungsvoll zukunftsorientiert zu pflanzende Apfelbaum, braucht es zunächst eine Klärung der eigenen (exzentrischen) Positionalität, um sich neu auf analytische Zugänge einer immer entgrenzter, komplexer, ungewisser und fremder erscheinenden Weltgesellschaft einlassen zu können. Der Umgang mit diesen Herausforderungen braucht systematische Perspektivenwechsel, die mit Handlungsfragen zirkulär verbunden sind. Letztlich müssten (selbst-)reflexive Haltungen gefördert werden, mit denen die Ich-, Mit- und Umwelt zusammengedacht werden können (siehe Plessner 2003[1928]; vgl. auch Reheis 2022, S. 18f.). Dabei hilft auch die Erinnerung an mutmachende Menschen der Weltgeschichte, die sich weltbürgerlich und friedensfördernd engagiert haben und vergessen oder verkannt sind (siehe Bastian/Lang-Wojtasik 2023).

Letztlich bedeutet dies auch, friedenslogisch jenen Gedanken weiterzudenken, der im folgenden Zitat treffend auf den Umgang mit dem Klimawandel bezogen wird: *„Der Klimawandel ist keine Katastrophe, wegen der wir den Kopf in den Sand stecken müssten, sondern Anlass, gemeinsam Dinge zu ändern“* (Otto 2023, S. 295). Dazu braucht es Anregungen, die der Welt im Wandel eine transformative Kraft an die Seite stellen. Gewaltfreie Kommunikation ist eine solche Chance, die an Kompetenzen der Friedensbildung anknüpfen kann und so eine weltbürgerliche Bildungsarbeit in lebenslanger Perspektive möglich macht. Damit werden Optionen über die Lebensspanne angeboten, die eine friedensstüchtige Zukunft im Jetzt erproben. Nie wieder Krieg bedeutet damit auch: Immer wieder Lernen!

Literatur

- Bastian, Till/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2023):** Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich und friedensfördernd engagiert – heute vergessen und verkannt. 50 Porträts. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Bartkowski, Maciej J. (Hrsg.) (2015):** Recovering Nonviolent History. Civil Resistance in Liberation Struggles. 2. Aufl. New Delhi [u.a.]: Viva Books.
- Baumgartner, Sybille/O'Connor, Katharina/Thalheim, Simone (2015):** Theorie und Methode der Gewaltfreien Kommunikation. In: Geiger, Sabine/Baumgartner, Sybille (Hrsg.): Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16-69.
- Becker, Ralf/Maaß, Stefan/Schneider-Harpprecht, Christoph (Hrsg.) (2018):** Sicherheit neu denken. Von der militärischen zur zivilen Sicherheitspolitik. Karlsruhe: EKIBA. Online (3. Aufl. 2022): https://www.sicherheitneudenken.de/media/download/variant/261672/d---friedensszenario_2021_auf1-3_lang_komplett.pdf [2024-08-06]
- Birckenbach, Hanne-Margret (2023):** Friedenslogik verstehen. Frieden hat man nicht. Frieden muss man machen. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Chenoweth, Erica (2021):** Civil Resistance. What everyone needs to know. New York: Oxford University Press.
- Chenoweth, Erica/Stephan, Maria J. (2011):** Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict. New York: Columbia University Press.
- 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. 5. Aufl. Freiamt im Schwarzwald: Arbor.
- Frieters-Reermann, Norbert (2009):** Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Duisburg/Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, Norbert (2019):** Frieden durch Friedensbildung – Grenzen und Chancen erhofften Transformationspotenzials. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 147-160.
- Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2015):** Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Galtung, Johan (1990):** Cultural Violence. In: Journal of Peace Research, 27(3), S. 291-305.
- GENE – Global Education Network Europe. (2022):** The European Declaration on Global Education to 2050. Dublin, 4.11.2022. Online: https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf [2024-08-06]
- Goss-Mayr, Hildegard (1996):** Wie Feinde Freunde werden. Mein Leben mit Jean Goss für Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit und Versöhnung. Freiburg: Herder.
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.) (2008):** Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt.
- Haußmann, Werner/Biener, Hansjörg/Hock, Klaus/Mokrosch, Reinhold (Hrsg.) (2006):** Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- HiflCR – Heidelberg Institute for International Conflict Research (2023):** Conflict Barometer 2022. Heidelberg 2023. Online: <https://hiik.de/konfliktbarometer/aktuelle-ausgabe> [2024-08-06]
- Lang, Julia/Lang-Wojtasik, Gregor (2015):** Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, S. 151-166.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2020):** Unsichere Sicherheit und Sichere Unsicherheit – Gedanken zu einer ‚neuen Normalität‘ im Bildungsbereich mit globaler Perspektive. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43(3), S. 18-22.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2023a):** Marshall B. Rosenberg. In: Bastian, Till/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich und friedensfördernd engagiert – heute vergessen und verkannt. 50 Porträts. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 244-253.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2023b):** Wie geht Frieden/-spädagogik? Grundlegende Überlegungen im Horizont der Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 46(1), S. 4-9.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2024a/i.E.):** Friedensfähigkeit in Kriegszeiten und pädagogische Überlegungen. Ein Essay. In: Karimi, Ahmad M. (Hrsg.): Jahrbuch für islamische Religionsphilosophie. München/Freiburg: Karl Alber.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2024b):** Grundbildung global. In: Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-73.

- Lang-Wojtasik, Gregor (2024c):** Weltgesellschaft und Weltgemeinschaft. Wie und wo kann Transformation im Rahmen von Global Citizenship Education erhofft und erwartet werden? In: Scharfenberg, Jonas/Hufnagl, Julia/Kroner, Amani/Spiekenheuer, Mara (Hrsg.): Migration und Bildung in der globalisierten Welt. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 129-142.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Michalski, Ulrike (2022):** Kultureller Wandel für eine Große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und Gewaltfreier Kommunikation. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 45(3), S. 10-17.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Natterer, Nina (2024/i.E.):** Gewaltfreie Kommunikation als Chance für kulturellen Wandel? Anregungen für Professionalität in einer differenzsensiblen Schule. In: Grassinger, Robert et al. (Hrsg.): Bildungswelten Grundschule – Heterogenität gestalten. Münster [u.a.]: Waxmann 2024.
- Michalski, Ulrike/Lang-Wojtasik, Gregor (2023):** Gewaltfreie Kommunikation als Forschungsfeld – Stand der Dinge. Fachverband Gewaltfreie Kommunikation. Online: <http://fachverband-gfk.org/forschungsstand-gfk> [2024-08-06]
- Otto, Friederike (2023):** KlimaUNgerechtigkeit. Was die Klimakatastrophe mit Kapitalismus, Rassismus und Sexismus zu tun hat. Berlin: Ullstein.
- Plessner, Helmuth (2003[1928]):** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. GS IV. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth (2003[1969]):** Homo absconditus. In: Plessner, Helmuth: *Conditio humana*. GS VIII. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353-366.
- Reheis, Fritz (2022):** Erhalten und Erneuern. Nur Kreisläufe sind nachhaltig, Durchläufe nicht. Hamburg: VSA.
- Rosenberg, Marshall B. (2009):** Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 8. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, Marshall. B./Seils, Gabriele (2012):** Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 15. Aufl. Freiburg: Herder.
- Schönberger, Sophie (2023):** Zumutung Demokratie. Ein Essay. München: Beck.
- Theisen, Hermann/Donat, Helmut (Hrsg.) (2024):** Bedrohter Diskurs. Deutsche Stimmen zum Ukrainekrieg. Bremen: Donat.
- UN – United Nations (2015):** Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. Online: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [2024-08-06]
- UN – United Nations (1945):** Die Charta der Vereinen Nationen. Online: <https://unric.org/de/charta> [2024-08-06]
- UN – United Nations (2023):** Global Citizenship Education. Online: <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education> [2024-08-06]
- Wintersteiner, Werner (2021):** Die Welt neu denken lernen. Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existentiellen Krisen. Bielefeld: transcript.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Getraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2014):** Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien. Online: <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-politische-bildung-fuer-die-weltgesellschaft> [2024-08-06]
- Wuchold, Eva (2024a):** Johann Galtung. Positiver Frieden. In: Rosa Luxemburg Stiftung (Hrsg.): Atlas der Abrüstung: Daten und Fakten gegen die Kriege von heute und morgen. Berlin: RLS, S. 54-55.
- Wuchold, Eva (2024b):** Neue Werkzeuge. In: Rosa Luxemburg Stiftung (Hrsg.): Atlas der Abrüstung: Daten und Fakten gegen die Kriege von heute und morgen. Berlin: RLS, S. 10-11.

Weiterführende Links

Center for Non-Violent Communication (CNVC): <https://www.cnvc.org>

D-A-CH deutschsprachiger Gruppen für Gewaltfreie Kommunikation: <https://dach.gfk-info.de>

Fachverband Gewaltfreie Kommunikation: <https://www.fachverband-gfk.org>



Foto: privat

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

langwojtasik@ph-weingarten.de

<https://ew.ph-weingarten.de/das-fach/lehrende/lang-wojtasik>

+49 (0) 751 501-8056

Gregor Lang-Wojtasik ist Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Grund- und Hauptschullehrer (für Musik, Deutsch, katholische Religion), Mediator und Trainer für Gewaltfreie Kommunikation; Mitglied im Internationalen Versöhnungsbund, Deutscher Zweig, dem Bund für Soziale Verteidigung sowie dem wissenschaftlichen Beirat von Pax Christi. Seine Forschungsschwerpunkte sind: International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie), Friedenspädagogik.

Building a Sustainable Peace

Nonviolent communication as an opportunity for the peace education of global citizens

Abstract

In view of current military conflicts, we must remind ourselves of the option of peace and its concrete implementation in the context of sustainable education. Yet what is peace, how is it related to the basic human need for security and what does this have to do with sustainability? Peace is always in motion and readjusting while security is a framework to preserve as a starting point for developing peace. Moreover, a sustainable peace can only be conceived and implemented beyond military logic whereas security is usually understood in connection with defence policy and thus in military terms. The author argues that the concept of security must be rethought: away from the logic of the military to the logic of civilian security, whose concerns include facilitating mediation and nonviolent communication (NVC). Both-and instead of either-or is just one example of the NVC method, which was developed by Marshall B. Rosenberg. This approach can contribute to peace with ourselves, other people and our shared environment. The author's conclusion: Sustainable peace is a process and must always be relearned. It requires comprehensive quality education throughout a person's lifetime with a universal, global perspective, for example the concept of enlightened and critical global citizenship education (GCED). (Ed.)

Sicherheit, Frieden und Krieg

Begriffe in Politikwissenschaft und Erwachsenenbildung

Nadja Mrowetz

Zitation Mrowetz, Nadja (2024): Sicherheit, Frieden und Krieg. Begriffe in Politikwissenschaft und Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagnote: Kriesslogik, Friedenslogik, Sicherheit, Politikwissenschaft, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Begriffe, Definitionen



Abstract

Krieg und Frieden erscheinen medial häufig als Gegensatzpaar. Die Politikwissenschaft stellte der Friedenslogik allerdings traditionell nicht die Kriesslogik, sondern die Sicherheitslogik gegenüber. Die Idee dahinter war aufzuzeigen, dass zu starkes Sicherheitsstreben als Kriessvorläufer fungieren kann und es aus friedenslogischer Sicht zu spät ist, erst beim Kriessbegriff anzusetzen. Die Autorin fasst die Hintergründe von Friedens- und Sicherheitslogik aus politikwissenschaftlicher Perspektive zusammen und stellt diese in Kontext zum Kriessbegriff. Begriffsbedeutungen seien dabei stets zu überprüfen und in Verbindung zu aktuellen politischen Ereignissen zu setzen. Erwachsenenbildung könne als Friedensbildung einen wichtigen Beitrag leisten, indem die hier diskutierten Begriffe, ihre Bedeutung und ihre gesellschaftliche Kontextualisierung in Bildungsprozessen hinterfragt und damit verbundene Ängste und Misstrauen benannt werden. (Red.)

Sicherheit, Frieden und Krieg

Begriffe in Politikwissenschaft und Erwachsenenbildung

Nadja Mrowetz

**Das alles beginnt bei Begriffen,
bei Definitionen – mit der Historie eines Wortes...**

Der Europäische Gerichtshof forderte mit seinen Urteilen in den Jahren 2014 und 2016 neben dem bereits bestehenden Recht auf Freiheit zwar ein Recht auf Sicherheit (siehe Europäischer Gerichtshof 2014 u. 2016), doch bis heute wird dies aus juristischer Sicht vor allem als Schutzrecht der Bürger*innen vor staatlicher Willkür interpretiert.

Die Idee, dass der Erhalt des Friedens und der Sicherheit der Staatsbürger*innen Aufgabe des Staates sei, konkretisierte sich schon in Thomas Hobbes „Leviathan“ aus dem Jahr 1651. In dieser staatstheoretischen Schrift unterwerfen sich Menschen einem allmächtigen Souverän, dem sog. Leviathan, und geben Teile ihrer Freiheiten auf: Im Gegenzug soll ihnen ein Leben in Frieden und Sicherheit garantiert werden (vgl. Hobbes 1980 [1651], S. 155). Die Wahl der Mittel ist dem Leviathan dabei freigestellt (vgl. ebd., S. 160f.), solange er die Menschen vom Krieg aller gegen alle befreit.

Auch fast 400 Jahre später interpretierte Franz-Xaver Kaufmann das staatliche Versprechen der Sicherheit noch als Legitimationsgrundlage für die Möglichkeit der Gewaltausübung durch den Staat (vgl. Kaufmann 1973, S. 56).

„Versicherheitlichung“: Über die Konstruktion von Sicherheitsproblemen

Aus konstruktivistischer Perspektive, etwa nach der sog. „Kopenhagener Schule“, werden die Entstehung von Sicherheitsproblemen und Gewalt in einen anderen Kontext gesetzt: So verweist das Konzept der „Securitization“ (gemeinhin als Versicherheitlichung übersetzt) auf die soziale Konstruktion von Sicherheitsproblemen (Buzan/Wæver/Wilde 1998, S. 26).¹ Diese entstünden demnach erst, wenn über sie gesprochen wird – sie also auf die politische Agenda gesetzt und dadurch aus dem Bereich der „regulären“ Politik in den Bereich der Sicherheitspolitik überführt werden. Im Grunde könne jedes Thema versicherheitlicht werden: Es sei aber essenziell, etwaige Sicherheitsprobleme als existenzielle Bedrohung für die Souveränität eines Staates zu verstehen (vgl. ebd., S. 22). Die Angst um das eigene staatliche Überleben ist dann Antriebskraft und Legitimationsgrundlage für den Akt der Versicherheitlichung und die Umsetzung von Notstandsmaßnahmen, z.B. den Einsatz von Gewalt (vgl. ebd., S. 26). Der Ausnahmezustand kann im Laufe der Zeit zum Normalzustand werden. Schnelles Handeln einschließlich der Anwendung

¹ Die „Kopenhagener Schule“ um Barry Buzan bot im Jahr 1998 mit dem Konzept der „Securitization“ einen theoretischen Rahmen zur Analyse von Sicherheitsdiskursen und -praktiken. „Versicherheitlichung“ beschreibt dabei den Prozess, durch den ein Thema von politischen Akteur*innen als existenzielle Bedrohung dargestellt wird, die dringende Maßnahmen und gegebenenfalls auch außergewöhnliche politische oder rechtliche Schritte rechtfertigt, um diese Bedrohung zu bekämpfen. Im Vergleich zur Kopenhagener Schule konnten sich andere Konzepte, wie z.B. der Waliser oder Pariser Schule, weniger gut durchsetzen.

von Gewalt zählen dabei als sicherheitslogisches Mittel der Wahl zur Sicherung des eigenen Überlebens (vgl. ebd., S. 21 u. S. 24). Zeit für langwierige Kommunikation mit dem*der „Gegner*in“ bleibt nicht: Stattdessen gelte es, den sogenannten „*point of no return*“ (ebd., S. 25) zu beachten und etwaigen Bedrohungen frühzeitig zu begegnen – bevor es zu spät ist. Daraus ergibt sich ein grundsätzliches Misstrauen: Wer nicht „Freund*in“ ist, wird zum*zur „Feind*in“ erklärt. Und diese*n „Feind*in“ heißt es, durch Drohungen und Machtdemonstrationen abzuschrecken, indem z.B. kollektive Sicherheitssysteme aufgebaut, der Sicherheitsapparat ausgebaut oder militärisch aufgerüstet wird.

Die Kopenhagener Schule stellte mit ihrem Konzept vor allem das „beobachtende Publikum“ in den Mittelpunkt des Versicherheitlichungsprozesses, weil es die staatlich suggerierte existenzielle Bedrohung auch als solche verstehen müsse – unabhängig davon, ob tatsächlich eine Bedrohung vorliegt oder nicht (vgl. ebd.). Themen werden daher nicht automatisch zum Sicherheitsproblem aufgrund ihrer objektiven Gefährlichkeit, sondern erst durch den Diskurs und die Zustimmung des Publikums oder relevanter politischer Akteur*innen dazu gemacht. Ohne den Rückhalt der Bürger*innen für politische Grenzüberschreitungen sei sie nicht denkbar (vgl. ebd.).

Lange Zeit zeigte sich die politische Landschaft in Europa vor allem durch derlei sicherheitslogische Ansätze geprägt.²

Friedenslogische Perspektiven: Eine Frage der Kommunikation

Christiane Lammers folgend sollte der Begriff der Friedenslogik jenem der Sicherheitslogik entgegengesetzt (vgl. Lammers 1998, S. 123f.) und so eine Basis für die Ausbildung einer friedenslogischen Identität geschaffen werden (vgl. ebd., S. 125). Schließlich mache es einen wesentlichen Unterschied, ob

die politische Logik im Wesentlichen sicherheitsstrategisch kommuniziere oder ihren Fokus auf den Frieden lege (vgl. Quack 2018, S. 7). Die Unterscheidung, so Martin Quack weiter, läge etwa darin, dass Frieden nur miteinander funktioniere, d.h. inklusiv und unter dem Versuch, Gewalt zu vermeiden bzw. zu minimieren (vgl. ebd.), oder wie Lammers schreibt, unter dem Versuch, die von Gewalt betroffenen Menschen zu schützen (vgl. Lammers 1998, S. 127).

Gleichermaßen solle die Schuld an der Auseinandersetzung unter Einbeziehung der eigenen Anteile am Konflikt nicht einfach dem*der „Gegner*in“ zugeschrieben, sondern Gewalt stattdessen als Ergebnis komplexer Konflikte analysiert, verstanden und schließlich transformiert werden. Unterschiedliche Interessen seien dabei zunächst als grundsätzlich legitim zu verstehen und eine friedliche und vertrauensvolle gemeinsame Lösung wäre anzustreben: keinesfalls gewaltvoll durch das Recht „des Stärkeren“. Im Gegensatz zu sicherheitslogischem Handeln gehe es daher nach Lammers nicht um die Durchsetzung eigener Interessen, sondern vielmehr um einen Machtausgleich unter Akzeptanz der Universalität von Menschenrechten und der damit einhergehenden Gleichwertigkeit aller Bürger*innen. Weil die Meinung des*der anderen zählt und es zum Ziel gehört, eine gemeinsame kooperative Lösung zu finden, sei auch eine Bereitschaft für Verhandlungen und Gespräche zwingend notwendig (vgl. ebd., S. 126f.). Misstrauen und Drohungen wären dann kontraproduktiv.

Warum Friedenslogik vs. Sicherheitslogik?

Warum aber wird dem Begriff Friedenslogik der Begriff Sicherheitslogik entgegengesetzt? Suggestiert der Begriff Friedenslogik als vermeintlicher Gegensatz zur Sicherheitslogik doch zunächst einmal, dass Sicherheitslogiker*innen gar kein Interesse am Frieden hätten.

² Ein Beispiel dafür sind die terroristischen Anschläge auf das World Trade Center und das Pentagon am 11. September 2001 und die darauffolgende Terrorismusgesetzgebung (vgl. Mrowetz 2023, S. 206ff.) – auch in Europa. Die Attentate wurden von politischen Akteur*innen als existenzielle Bedrohung für die internationale Ordnung dargestellt, welche weltweite Akzeptanz fand und zu einer Versicherheitlichung des Terrorismus geführt hat. In Bezug auf diese Ereignisse wurden (und werden weiterhin) tiefgreifende rechtliche und politische Veränderungen abgeleitet und damit die Ausweitung staatlicher Befugnisse, die Einschränkung bürgerlicher Freiheiten oder die Legitimation von präventiven Maßnahmen oder Militäraktionen gerechtfertigt.

Unter Betrachtung der Wortherkunft verweist das Wort „Friede(n)“ auf „Freundschaft“ und auf „Schutz verschaffen“ (vgl. Duden 2020, S. 287). Das Wort „sicher“ wird mit „sorglos“ und „Schutz“ umschrieben (vgl. ebd., S. 779). Im Grunde verfolgen Friedens- und Sicherheitslogiker*innen demnach das gleiche Ziel, nämlich Sorglosigkeit und Schutz zu generieren. Allerdings unterscheiden sie sich grundlegend in der Wahl ihrer Mittel zur Zielerreichung sowie durch ihre Akteur*innen bzw. Bezugspersonen.

Wenn Lammers darauf hinweist, dass sich die Friedenslogik ursprünglich aus der „*Kritik an der Abschreckungslogik*“ (Lammers 1998, S. 125) entwickelt habe, deutet das m.E. auf eine Unterscheidung hinsichtlich der Mittel zur Konfliktbearbeitung hin: sicherheitslogische Abschreckung versus friedenslogische Gesprächsbereitschaft. Aus sicherheitslogischer Perspektive wäre Gewalt bis hin zum Krieg erlaubt, um die eigene Existenz zu sichern. Bei Friedenslogiker*innen steht ein Friedensbegriff im Mittelpunkt, der – neben anderen Aspekten – auch als Abwesenheit von Gewalt definiert wird (vgl. ebd., S. 126). Gewalt würde demnach immer weitere Gewalt auslösen und daher für die Konfliktlösung nicht förderlich sein, so Lammers (vgl. ebd., S. 126f.).

Folglich sollten aus friedenslogischer Sicht Dialoge zwischen möglichen Konfliktparteien möglichst frühzeitig gefördert werden, damit sich Konflikte gar nicht erst bis zum Krieg verfestigen könnten. Zwar wäre, was die Mittel zur Konfliktbearbeitung betrifft, durchaus auch eine begriffliche Gegenüberstellung von Friedenslogik und Kriegslogik (statt Friedenslogik und Sicherheitslogik) denkbar gewesen. Wird allerdings berücksichtigt, dass die Bedeutung des Wortes „kriege“ auf den „Streit“ bzw. die „bewaffnete Auseinandersetzung“ sowie auf „krieg“ als „Hartnäckigkeit“ verweist (vgl. Duden 2020, S. 478), hätte eine solche Konfrontation dieser Begriffe eine noch größere inhaltliche Trennung suggeriert: Dann würde die Kriegslogik übergeordnet für das Streiten und die Friedenslogik für die Freundschaft zwischen den gegnerischen Parteien stehen.

Neben den Mitteln zur Konfliktbearbeitung unterscheiden sich Friedens- und Sicherheitslogik m.E. auch durch ihre Akteur*innen: In der Sicherheitslogik spielen Feindbilder eine wesentliche Rolle, wenn es um die Sicherung der eigenen Interessen

geht. Friedenslogiker*innen hingegen suchen den Konflikt beider Parteien aufzulösen, indem sie möglichst frei von Misstrauen und Befürchtungen ihrem Gegenüber immer wieder Verhandlungsbereitschaft suggerieren. Zudem unterscheiden sich die beiden Logiken nach der Frage, für wen Sicherheit bzw. Frieden erreicht werden soll. Aus Sicht der Friedenslogiker*innen sollten das Allgemeinwohl, die Zivilgesellschaft und die von Gewalt betroffenen Menschen im Mittelpunkt stehen und Gewaltopfer aus ihrer Rolle befreit werden (vgl. Lammers 1998, S. 126). Die sicherheitslogische Perspektive fokussiert hingegen auf die Verteidigung staatlicher Interessen (vgl. ebd., S. 127). Aus Sicht der Akteur*innen wäre also auch eine Gegenüberstellung der Begriffe Zivillogik und Staatslogik denkbar gewesen.

Sicherheitsstreben als Kriegsvorläufer?

Die Kombination der Begriffe Frieden und Sicherheit ist nach Betrachtung der Mittel und der Akteur*innen der Konfliktbearbeitung vielleicht nicht die naheliegendste: Auch eine Gegenüberstellung der Begriffe Zivillogik und Staatslogik (nach den Akteur*innen) bzw. Friedenslogik und Kriegslogik (nach den Mitteln) hätte sich angeboten.

Daher zurück zum Anfang: Das ursprüngliche Ziel der Friedenslogiker*innen sei es gewesen, sich gegen das zunehmende „*Sicherheitsvokabular*“ (vgl. ebd., S. 123) zu richten – so Lammers. Wird diesem Grundgedanken ein Zitat von Dieter Bonhoeffer hinzugefügt, erklärt sich das Gegensatzpaar Friedenslogik und Sicherheitslogik noch etwas besser: „*Es gibt keinen Weg zum Frieden auf dem Weg der Sicherheit. Denn der Friede muß gewagt werden. Friede ist das Gegenteil von Sicherung. Sicherheiten fordern heißt Mißtrauen haben, und dieses Mißtrauen gebiert wiederum Krieg. Sicherheiten suchen heißt sich selber schützen wollen. Friede heißt sich gänzlich ausliefern dem Gebot Gottes, keine Sicherung wollen, sondern in Glaube und Gehorsam dem allmächtigen Gott die Geschichte der Völker in die Hand legen und nicht selbstsüchtig über sie verfügen wollen*“ (Boenhoeffer 1934, o.S.).

Nach andauernder Sicherheit zu suchen, könnte demnach der erste Schritt in Richtung Krieg sein, da sich Gewalt aus zu starkem Sicherheitsstreben

ergeben könne. Hintergrund einer Gegenüberstellung des Begriffspaars Friedenslogik und Sicherheitslogik scheint es daher gewesen zu sein, das Sicherheitsstreben als Ursache und Anfang allen Übels – als Kriegsvorläufer – kenntlich zu machen. Wenn Gewalt aus friedenslogischer Sicht verhindert werden soll, dann wäre es zu spät, erst beim Krieg zu beginnen: stattdessen wäre schon bei übermäßigem Sicherheitsstreben anzusetzen. Dieses kann sich durch präventives Handeln äußern, im Rahmen dessen einem*r „Gegner*in“ bestimmte Handlungen in der Zukunft unterstellt werden – aber ohne sicher zu wissen, ob diese auch tatsächlich durchgeführt worden wären.

Ausblick

(Weiter-)Bildung sollte immer bei Begriffserklärungen beginnen, denn häufig entstehen Konflikte aufgrund einer unterschiedlichen Wahrnehmung desselben Sachverhalts. Auch wenn es nun im konstruktivistischen Sinne keine objektive Wirklichkeit gibt, wenn durch Fake News und Künstliche Intelligenz Realität und soziale Konstruktion zunehmend verschwimmen können, bleiben Begriffe und Definitionen doch meist bestehen. Langfristiger Frieden benötigt deshalb zunächst einen gemeinsamen Zeichenvorrat im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Begriffsverständnisses – beginnend bei einer eindeutigen Konkretisierung von Begriffen, die in aller Munde sind: wie zum Beispiel „Sicherheit“, „Frieden“, „Krieg“ oder „Terrorismus“. Das geht einher mit der Förderung des Diskurses zwischen Wissenschaft und Praxis. Insbesondere unter Beachtung der Tatsache, dass „das beobachtende Publikum“ (s.v.) im

Versicherheitslichungsakt eine wesentliche Rolle zu spielen scheint. Der Validierung von Begriffen und Informationen kommt eine immer größere Bedeutung zu, um Menschen zu befähigen, vermeintliche Tatsachen zu überprüfen und Falschinformationen zu erkennen. Erwachsenenbildung kann dann auch dabei helfen, Ängste und Misstrauen abzubauen und dadurch Frieden langfristig zu fördern.

Des Weiteren könnte die Erwachsenenbildung einen wesentlichen Beitrag zur Konflikttransformation leisten, indem sie die Selbstverantwortung der Menschen stärker fördert. Wenn Johan Galtung (2000, S. 2) etwa vom „(Friedens-)Dialog der Konfliktparteien“ oder von „gegenseitiger Empathie“ spricht, muss vorausgesetzt werden, dass jede der beiden Kriegsparteien zuvor Selbstverantwortung übernommen hat: Es wäre naiv zu glauben, die Kriegführenden würden spontan empathisch und aus diesem Grunde einen lang geführten Krieg spontan beenden. Empathie entsteht nicht aus sich selbst, sondern muangeleitet und durch Übung entwickelt werden. Eine solche persönliche Weiterentwicklung, die bei der Verantwortung eines jeden Menschen selbst beginnt, benötigt stetige Bildungsangebote, um die Möglichkeit zu schaffen, eingefahrene Muster auch im Erwachsenenalter durchbrechen zu können.

Nicht zuletzt braucht es weiterbildende Maßnahmen, um Ängste und Sorgen der Menschen abzubauen sowie um Empathie und Selbstverantwortung auszubilden und dadurch frühere Verhaltensweisen zu überwinden und langfristig neue Verfahren etablieren zu können.

Literatur

- Bonhoeffer, Dietrich (1934):** Das Wagnis des Friedens. Zit. aus: London 1933-1935, DBW Band 13, S. 300f.
Online: <https://www.dietrich-bonhoeffer.net/zitat/617-es-gibt-keinen-weg-zum-frie/> [2024-08-28]
- Buzan, Barry/Wæver, Ole/Wilde, Jaap de (1998):** Security. A New Framework for Analysis. Colorado: Lynne Rienner Publishers, Boulder.
- Duden (2020):** Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache, 6., voll. überarb. u. erw. Aufl. Berlin: E-Book.
- Europäischer Gerichtshof (2014):** Urteil des Gerichtshofs (Große Kammer) vom 8. April 2014, zu den verbundenen Rechtssachen C-293/12 und C-594/12. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:62012CJ0293&from=DE> [2024-08-28]
- Europäischer Gerichtshof (2016):** Urteil des Gerichtshofs (Große Kammer) vom 15. Februar 2016, in der Rechtssache C-601/15 PPU. Online: <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=174342&pageIndex=0&doclang=DE&mode=req&dir=&occ=first&part=1> [2024-08-28]
- Galtung, Johan (2000):** Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method): Participants' Manual, Trainers' Manual. Online: https://www.transcend.org/pctrcluj2004/TRANSCEND_manual.pdf [2024-08-28]
- Gawlick, Günter (Hrsg.) (1966):** Thomas Hobbes. Vom Menschen, vom Bürger. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hobbes, Thomas (1980 [1651]):** Leviathan. Erster und zweiter Teil. Übersetzung von Jacob Peter Mayer, bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1973):** Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften. 2., umgearb. Aufl. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Lammers, Christiane (2000):** Das Projekt „Friedenslogik“ im Kontext der Plattform Zivile Konfliktbearbeitung. In: Sicherheit und Frieden. Security and Peace. 3/2020, 38. Jg., S. 123-128.
- Mrowetz, Nadja (2023):** Sicherheit und Gesellschaft. Kann sich die moderne Gesellschaft auf terroristische Gefährdungen einstellen? Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Quack, Martin (2018):** Friedenslogik statt Sicherheitslogik. In: forumZFD Magazin, Ausgabe 01/18, 6-9.
Online: https://pzkb.de/wp-content/uploads/2018/03/180207_zfd_magazin_01-18_rz_web-1.pdf [2024-08-28]
- Schewe, Christoph (2009):** Das Sicherheitsgefühl und die Polizei. Darf die Polizei das Sicherheitsgefühl schützen? Berlin: Duncker & Humblot.



Foto: Live Rothenberger

Dr. rer. pol. Nadja Mrowetz

dr.mrowetz@e.mail.de

Nadja Mrowetz studierte Staats- und Sozialwissenschaften an der Universität der Bundeswehr München und promovierte dort im Jahr 2023. Daneben ist sie mit Themen wie Lernen und Prüfungsvorbereitung sowie mit Fragen der Weiterbildung befasst. Ihre wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte umfassen Sicherheits- bzw. Unsicherheitsforschung, Fragen der Terrorismusbekämpfung und Rechtsstaatlichkeit sowie lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Die Bearbeitung dieser Themen mit Blick auf die Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Nutzung Künstlicher Intelligenz bilden dabei ihren aktuellen Forschungsschwerpunkt.

Security, Peace and War

Concepts in political science and adult education

Abstract

War and peace commonly appear in the media as a pair of opposites. Yet political science has traditionally seen the logic of peace in opposition not to the logic of war but to the logic of security. The idea behind this has been to show that too strong of a desire for security can act as a precursor to war and that according to the logic of peace, it is too late to start when war has already broken out. The author sums up what lies behind the logic of peace and security from a political science perspective and contextualizes it with regard to the concept of war. The meaning of concepts must always be reviewed and linked to current political events. As peace education, adult education can make an important contribution by critically examining these three concepts, their significance and their social contextualization in educational processes and thus identifying associated fears and mistrust. (Ed.)



Es braucht neue Tische!

Anmerkungen und Impulse zur feministischen Friedensarbeit

Birge Krondorfer

Zitation

Krondorfer, Birge (2024): Es braucht neue Tische! Anmerkungen und Impulse zur feministischen Friedensarbeit. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Friedensbewegung, Friedensinitiativen, Macht, Widerstand, Feminismus, Frauenbewegung



Abstract

Im vorliegenden Beitrag macht sich die Autorin Gedanken zu Kriegen und setzt sie in ein Verhältnis zu Frauen und Friedensbewegungen. Historische Fragmente feministischer Friedensinitiativen sollen dem von der Autorin attestierten Vergessen friedensbewegter Frauen entgegenwirken. In den 1970er und 1980er Jahren setzte sich z.B. die Bewegung „Frauen für den Frieden“ in Westdeutschland und Österreich gegen Militarisierung sowie gegen die Einbeziehung von Frauen in die Bundeswehr ein. Im Kontext aktueller Kriegsgeschehen lässt sich in Bezug auf feministische Bewegungen statt des Anknüpfens an Widerstandsbemühungen der Vergangenheit allerdings ein Richtungswechsel erkennen, der die Beteiligung an Militarismen als Emanzipation verkauft. In diesem Sinn wirbt auch das Bundesministerium für Landesverteidigung (Verteidigungsministerium) in Österreich mit dem „freiwilligen Grundwehrdienst“ für Frauen und die Nordatlantikpakt-Organisation (NATO) bemüht sich, Frauen an kriegstreibenden Militärplänen zu beteiligen. Die Autorin plädiert dafür, nicht mehr Frauen an Machtpositionen zu beteiligen, sondern die Machtpositionen an sich in Frage zu stellen. Bildlich nach Sheena Anderson gesprochen: Es gehe nicht darum, mehr Frauen an den Tisch zu bekommen, sondern vielmehr brauche es einen neuen Tisch. Dafür bedarf es kritischer und eben auch feministischer Friedensbildung, die an die Bemühungen historischer Friedensbewegungen anknüpft. (Red.)

07

Standpunkt

Es braucht neue Tische!

Anmerkungen und Impulse zur feministischen Friedensarbeit

Birge Krondorfer

Es sind diese Tage rund um Pfingsten, an welchen ich versuche, ein paar Gedanken zu Kriegen in ein Verhältnis zu Frauen und Friedensbewegungen zu setzen.

Pfingsten, das ist verbunden mit der Taube als Friedenszeichen und als Verkörperung des „Heiligen Geistes“ und dadurch als Ereignis der Verständigung über Grenzen hinweg: ein Sprechen und Verstehen unter den vielen Verschiedenen trotz fremder Zungen. Die Geschichte von Pfingsten also als Antidot zur Gegenwart nationaler Egoismen, Kriegen und Terror, Priorisierung von Kriegsbe-fähigung, Shitstorms, Hatespeeches, Fakenews und Femiziden. So weit so schlecht so allgemein. „Krieg erzählt sich in Überwältigungen. Die Erzählform des Kriegs ist die ausgeübte Gewalt. Jede andere Erzählung ist ausgesetzt. Die Gewalt ist die Realität. Alle Beteiligten sind in dieses andere Erleben des Kriegs gezwungen. Gesellschaftlich rationales und soziales Handeln wird zum Verbrechen gegen diese aufgezwungene Realität“ (Streeruwitz 2022, S. 39).

Pfingsten versinnbildlicht auch eine Erfahrung der Aufbruchsstimmung wider Ratlosigkeit und Entmutigung, aber auch wider homogene Einstimmigkeit. Ob es Frauen sind, die diese Hoffnung tragen, wie die Geschichte (hier nur) der europa- und österreich-bezogenen Friedensbewegungen schon so oft gezeigt hat, soll hier fragmentarisch erinnert und um einige Motive aktualisiert werden. Aus gutem Grund: „Krieg ist das stabilste Modell wie Geschichte gemacht wurde und deshalb die stabilste Institution

in unseren Kulturen. Diese Selbstverständlichkeit in der Geschichte lässt Krieg als unvermeidliche Voraussetzung für das menschliche Zusammenleben erscheinen. Krieg ist aber immer von Personen gemacht. Zu jedem Augenblick der Geschichte hätten Interventionen von Personen Kriege verhindern können. Und haben das ja auch. Nur. Wir erfahren immer nur von den Kriegshandelnden und nie von jenen Vorgängen und Maßnahmen, die dem Frieden dienen. Von Frieden wissen wir nichts. Von Frieden erfahren wir nicht. Frieden lernen wir nicht. Krieg ist das einzig berichtete Ereignis in unserem Geschichtsverständnis“ (ebd., S. 13).

Historische Fragmente

Bertha von Suttner (1843-1914) dürfte als prominenteste tschechisch-österreichische Pazifistin und erste Friedensnobelpreisträgerin (1905) hierzulande noch irgendwie bekannt sein. Über alle weiteren friedensbewegten Frauen herrscht im allgemeinen Bewusstsein mehr oder weniger der Nebel des Vergessens.

1915, der Erste Weltkrieg war in vollem Gang, riefen aus den Niederlanden Frauenwahlrechts-aktivistinnen einen internationalen (Europa, USA)

Frauenkongress in Den Haag aus, an dem über 1.100 Menschen teilnahmen, um über den Krieg in Europa zu sprechen. Aus diesem Kongress erwuchs eine lange Geschichte an feministischen Friedensinitiativen, wie z.B. die älteste heute noch existierende westliche Frauenfriedensorganisation, die IFFF (Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit), international mehr bekannt als WILPF (Women's International League for Peace and Freedom) (siehe Egger 2023). 1921 fand in Wien der dritte große internationale Frauenfriedenskongress, organisiert von der Wienerin Yella Hertzka (1873-1948), statt, was 100 Jahre später in Anknüpfung zur Gründung der WILPF-Austria Sektion (Festakt im Juli 2021) führte, die unkalkuliert zur richtigen Zeit kam und seither diverse Aktivitäten gesetzt hat.

Die nächsten großen Friedensinitiativen der 1970er und 1980er Jahre mit der Bewegung „Frauen für den Frieden“ wendeten sich in Westdeutschland und Österreich (z.B. BDFÖ, Neue Frauenbewegung), aber auch besonders in Großbritannien (Greenham Commons Frauen-Friedenscamp gegen nukleare Waffen von 1981-2000) gegen zunehmende Militarisierung, Einbeziehung der Frauen in die Bundeswehr und beabsichtigte Stationierung von Mittelstreckenraketen in Europa. Sie fanden einen breiten Zuspruch in der Gesellschaft und brachten tausende Menschen auf die Straßen.

1982 wurde bspw. ein internationaler „Frauen-Friedensmarsch '82 Berlin-Wien“ von Frauen für den Frieden von Berlin aus organisiert. *„Der Aufruf der Frauen ‚Für ein Atomwaffenfreies Europa in Ost und West‘ war Programm und Vision zugleich“* (Notz 2023, S. 9). Der Friedensmarsch (1.200 km) gegen Krieg, Gewalt und Umweltzerstörung schloss mit dem „Wiener Appell“ der Frauen für den Frieden und der Donaufrauen, einem Empfang im Bundeskanzleramt (Johanna Dohnal) in Wien, einem Friedens-Camp und einer großen Abschlusskundgebung, an der mehrere zehntausende Menschen teilnahmen, ab. Anschließend gab es eine internationale Frauen-Friedenskonferenz in Wien und den internationalen

Widerstandstag der Frauen für Frieden am 17. Oktober 1983 (siehe ebd.).

Mit der Öffnung des Eisernen Vorhangs und der Beendigung des „Kalten Kriegs“ war es vorerst auch vorbei mit den öffentlichen Friedensbewegungen in Deutschland und Österreich. Jedoch engagierten sich internationale Frauenorganisationen und Friedensaktivistinnen weiterhin, was z.B. zur Resolution 1325 führte, welche die Agenda Frauen, Frieden und Sicherheit (FFS) begründete und 2000 vom UN-Sicherheitsrat (UNSC) einstimmig angenommen wurde. Nach der UNSCR 1325¹ sollen Frauen an der Konfliktprävention und am Friedensprozess beteiligt werden, in Konflikten geschützt, vor Gewalt bewahrt und nach Konflikten in den Wiederaufbau einbezogen werden. Die Resolution erweitert den Geltungsbereich und die Bestimmungen internationaler Vereinbarungen über den Schutz, die Partizipation und Geschlechtergerechtigkeit, darunter die CEDAW², die Istanbul-Konvention³ und die Agenda 2030 (vgl. Schweizer Plattform für Friedensförderung et al. 2021, S. 2).

Aktuelle Ausschnitte

Die gegenwärtigen kriegerischen Katastrophen müssen hier nicht vorgestellt werden. Die gewaltigen Mainstreamdiskurse dazu scheinen jedoch – zumindest was den Krieg in europäischer Nachbarschaft betrifft – jeglicher pazifistischer Diskurstradition abhold. *„Und alle treten auf und wissen alles. Vermutungen. Taktische Vorschläge. Wahrsagerei. Wunschvorstellungen. Während Krieg ist, haben alle Vordränglerischen eine gute Zeit. Berichterstattung wird zum Gehetze um die Bilder von neuen Schrecken und um angstbegründete Voraussagen, die nichts von der Wirklichkeit wissen“* (Streeruwitz 2022, S. 25).

Interessant ist die Frage, warum die Frauen/Friedensbewegungen in (West-)Europa nicht in einem ähnlichen Ausmaß wie in ihrer Geschichte zu großen

1 In Langform: Resolution 1325 des UN-Sicherheitsrates; Anm.d.Red.

2 CEDAW steht für „Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women“ und ist das „Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“, das 1981 in Kraft trat; Anm.d.Red.

3 Die sog. Istanbul-Konvention ist „Das Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt“. Es trat 2014 in Kraft; Anm.d.Red.

Widerständen aufrufen. Das Gegenteil scheint bisher der Fall zu sein.

Im Rahmen der systemischen Analysen (z.B. der WILPF) zu den Ursachen von Krieg und Gewalt, d.h. dem Dreieck von Patriarchat, Militarismus und Kapitalismus, und zu den daraus abzuleitenden Folgen für einen feministischen Friedensansatz „ist es umso bitterer, wenn wieder einmal – und das ja weltweit in über 50 Fällen – Krieg ausgebrochen ist, mit allen altbekannten Folgen und Mustern: massive Aufrüstung, Militarisierung des Alltags, Frauen in der Daseinsvorsorge, ohne Rechte toxischer Maskulinität ausgeliefert, Vernichtung von Infrastruktur und Natur, Flucht und Vertreibung, Lebensgefahr, soziale Not, Diskreditierung von Pazifismus bis hin zum Verbot über Frieden und Krieg überhaupt zu sprechen“ (Meinzolt 2023, S. 2).

Und eine unter Feministinnen umstrittene regierungspolitische Genderpolitik stellt die Beteiligung an Militarismen als „Emanzipationsinstrument und zur patriotischen Aufgabe – incl. der Einbeziehung frauenpolitischer Rechtsgüter, Istanbul Konvention, CEDAW, NAPs 1325, Frauensicherheitsagenda“ (ebd.) dar. Und die zivile Verteidigung ist marginal oder fast nur im Bereich Selbstschutz und Solidarität durch humanitäre Hilfe zu finden. „Move the money from war to peace“ ist aktuell in den Hintergrund und die Defensive geraten (siehe ebd.).

Wenn also bspw. die immer mangelhaften Ressourcen der Care-Ökonomie jetzt noch mehr gekürzt werden, dann werden es wieder die Frauen sein, die das auf ihre Schulter nehmen. Das erschwert wiederum ihre politische Teilhabe, da sie dann keine Zeit und Mittel haben, neben den Belastungen sich auch sonst noch politisch zu engagieren. Die Stimmen, die sich bisher schon nicht artikulieren konnten, haben noch weniger die Möglichkeiten dazu.

Was in den Frauenfriedensbewegungen im letzten Jahrhundert noch eindeutig schien, nämlich die absolute Kritik an Militarismen aller Unarten, ist heutzutage mindestens widersprüchlich. Dafür steht einerseits paradigmatisch die Position: „Nein zur Beteiligung von Frauen an den Kriegsplänen des Patriarchats! Nein zu einem ‚Gender-Ansatz‘ in der NATO! Frauen in Spitzenpositionen in einer kriegstreibenden Militärorganisation zu befördern,

trägt nicht dazu bei, die Prinzipien von Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden zu fördern, wie sie den Freiheitskämpfen von Frauen zugrunde liegen“ (Global Women for Peace. United against NATO 2023, o.S.). Und andererseits gibt es nolens volens paradigmatisch die Erzählung: „Heute dienen rund 60 000 Frauen in der ukrainischen Armee, davon 5000 an der Front. Diese Zahl hat sich im Vergleich zu der Zahl der Frauen, die zu Beginn des Krieges im Jahr 2014 an militärischen Aktivitäten beteiligt waren, verdoppelt. Der Anteil der Frauen in der ukrainischen Armee beträgt derzeit etwa 8%. [...] [Es] hat sich die Darstellung von Frauen in der Armee in den Medien von den verstaubten Bildern der ‚schönen Frauen‘ oder des ‚schwachen Geschlechts‘ in Richtung der Fachleute verschoben, was Fragen nach der richtigen Ausbildung, der Ausrüstung und der Gendersensibilität aufwirft. [...] Für heute hat die Regierung eine Testphase für die Frauenuniform angekündigt, und man hofft, dass sie bis Ende des Jahres getestet und genehmigt werden kann. Die Schutzweste[n], die jetzt das Verletzungsrisiko für Frauen im Vergleich zu Männern erhöhen, sind das nächste Problem, das angegangen werden soll. Dies wäre ohne die Bemühungen der ukrainischen Feministinnen nicht möglich gewesen“ (Lebid 2023, S. 2f.). Auch hierzulande wirbt seit einem Jahr das Verteidigungsministerium verstärkt um Frauen mit dem „freiwilligen Grundwehrdienst“ für Frauen. Und das erfolgreich. Es konnte der Anteil weiblicher Soldaten auf fünf Prozent gehoben werden, „damit haben wir den höchsten Stand seit 1998“ (Bundesministerium für Landesverteidigung 2024, o.S.). Das bestätigt jedoch auch den Sog der „Zeitenwende“. „Krieg ist nie eine Neuerung von Gewalt. Krieg ist die Ausdehnung immer bereitgehaltener Gewalt ins Tödliche“ (Streeruwitz 2022, S. 61).

Doch unverdrossen wird bis heute Militarismus als eine Notwendigkeit angesehen und nach wie vor in allen möglichen Formen verherrlicht. Jungs spielen mit Pistolen und kommen sich heldenhaft vor; Männer streben nach Potenz und Ehre, indem sie Militärdienst leisten; und Länder mit extremen Waffenarsenalen wird Respekt erwiesen. „Aus einer feministischen Perspektive ist Militarismus jedoch die deutlichste Manifestation einer toxischen Hyper-Männlichkeit. Er nutzt patriarchale Taktiken – wie Angsteinflößen, Panikmache und die Entmenschlichung bestimmter Gruppen –, um Machtgefälle

zu etablieren und aufrecht zu erhalten, die ihm ermöglichen, weiterhin Menschen zu dominieren, zu kontrollieren und auszubeuten“ (Daibes 2022, S. 1). Zudem, so kann diagnostiziert werden, gibt es seit mehr als 40 Jahren gehäuft bei Männern eine Störung im sozialen Verhalten, was sich als „Ramboismus“ kennzeichnen lässt. *„Der Kult um den unbesiegbaren körperkräftigen Kämpfer entstand in den 1980er-Jahren. Und zwar als Reaktion auf die zahlreichen Niederlagen, die der patriarchale Mann ab dem Ende der 1960er-Jahre einstecken musste. [...] Es geht um Revanche, um die Herstellung alter Größe“* (Ottomeyer 2024, S. 39).

Inzwischen rekurren auch jüngere Generationen auf die Aktivitäten früherer Frauenfriedensbewegungen. *„Das ist ganz klar: wir kommen hier nur raus, wenn wir endlich das umsetzen, was die feministische Friedensbewegung seit 1915 – mitten im ersten Weltkrieg – gefordert hat. Sie hat sich für Abrüstung eingesetzt und für politische Mitbestimmung. Auch die große UNO-Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking und die daraus hervorgegangene Aktionsplattform zielt genau darauf ab. Wir finden zu Frieden von allen nur, wenn wir die Menschenrechte von allen schützen und wenn wir die Waffen niederlegen. Leider wurde das bisher nicht ausreichend gehört. Insofern müssen wir uns dafür engagieren, dass die Interessen aller Menschen in die Entscheidungen eingespeist werden, dass die Zivilbevölkerung mitentscheiden kann“* (Bias 2022, o.S.). Dabei können Gender Mainstreaming auf allen Ebenen und mehr Frauen in Führungspositionen nur ein Anfang sein. *„Das Credo ist nicht: ‚Mehr Frauen an den Tisch‘, nein, es braucht etwas ganz anderes: nämlich einen neuen Tisch“* (Anderson 2022, o.S.).

Alltag und Aussicht

Die rhetorische Gleichheit der Geschlechter in unserer Gesellschaft verdeckt strukturelle Missverhältnisse und manifeste Gewalt. Im aktuellen Factsheet der Autonomen Österreichischen Frauenhäuser (Stand August 2024) ist u.v.a. zu lesen: *„In Österreich ist jede dritte Frau von körperlicher und/oder sexueller Gewalt innerhalb oder außerhalb von intimen Beziehungen (erlebt ab dem Alter von 15 Jahren) betroffen – laut Statistik sind es nahezu 35% der weiblichen Bevölkerung. [...] Im Jahr 2023*

wurden laut Medienberichten 28 Frauen ermordet, davon waren mutmaßlich 26 Femizide, und es gab 51 Mordversuche bzw. Fälle schwerer Gewalt und im Jahr 2024 gab es laut Medienberichten bis dato 8 Femizide und 20 Fälle schwerer Gewalt an Frauen“ (AÖF 2024, S. 1). Es ist also keine bösertige oder leere These, vom Geschlechterkrieg zu sprechen und Männer/Männlichkeit mit Krieg zu verbinden. Frauen hingegen – die These des Umkehrschlusses, dass Frauen das friedfertige Geschlecht sind, wäre eine andere Debatte –, ob sie es wollen oder nicht, sind für die Fürsorge und Sorge zuständig. *„Frieden ist zunächst nur die Annäherung an Gewaltlosigkeit und wird das wohl sehr lange bleiben müssen. Aber. Es muss auf diesem Weg aufgebrochen werden. Weil wir von Frieden nichts wissen können, geht es um die vorsichtige Suche nach einer Kultur, die sich vor Frieden nicht scheut. Frieden ist die Regulierung von Gewalt mit dem Ziel der Gewaltlosigkeit“* (Streeruwitz 2022, S. 61). Nicht zufällig sagt die UN-Resolution 1325: Friede halte nur, wenn alle eingebunden sind, auch die Unterdrückten. Und die Wahrscheinlichkeit der Einhaltung von Friedensabkommen ist um 35% höher, wenn Frauen mitverhandeln können. Frauen betreiben ja auch weltweit Dialogpolitiken – allerdings in gesellschaftlichen und sozialen Nischen; ihre Fähigkeiten und Erfahrungen wären mehr als nötig an den offiziellen Entscheidungs- und Verhandlungstischen. Seit der UN-Resolution sind über 20 Jahre vergangen, neun Folgeresolutionen wurden beschlossen und 86 von 193 Staaten haben Aktionspläne zur Umsetzung der Resolution 1325 aufgestellt. Jedoch geändert hat sich nicht viel: Nur bei 25 von 1.500 Friedensverträgen (zwischen 2000 und 2016) werden Frauen erwähnt. Bei den Unterzeichnenden von Friedensabkommen waren Frauen mit weniger als drei Prozent vertreten, und bei Friedengesprächen gehörten Frauen mit weniger als zehn Prozent zu den Verhandlungsführenden (vgl. Papenfuß 2020, o.S.).

Was auch fehlt, so wurde es neulich bei einem Podium in der Bildungsstätte Frauenhetz, die gemeinsam mit WILPF Austria eine Veranstaltungsreihe zum Thema „Frauen verstehen viel vom Frieden! Feministische Perspektiven und Gegenstrategien zu Militarismus und Krieg“ organisiert, festgestellt, sind Curricula in allen Bildungseinrichtungen zu Frieden und Friedensarbeit in Geschichte und Gegenwart. Damit nicht fatalistische Lähmung

sowie deren Kehrseite: panischer Hyperaktivismus sich festsetzt. „Wie Krieg ja das selbstverständlich Vorausgesetzte unserer Kulturen seit jeher gebildet hat. [...] Ob wir Krieg befürworten. Ob wir um Frieden kämpfen. Wir sind schon in diese alles betreffende Buchhaltung eingerechnet. Wir sind darin verzichtbar gemacht. Krieg löscht ganz selbstverständlich unsere Lebensberechtigung. [...] Und deshalb fürchten wir uns. [...] Angst macht einfältig. Angst macht unlogisch. [...] Angst sucht Schutz. Biedert sich an. Angst stimmt der Gewalt zu, um der Angst zu entkommen“ (Streeruwitz 2022, S. 6).

So lässt sich auch die Intention dieses Beitrags verstehen: Nicht nur Weitergabe von einem Wissen, das sonst kaum Thema ist, zu sein, sondern auch implizite Lektüreempfehlungen und Zitate für Workshops bereitzuhalten. Wir müssen uns, um die Hoffnungen nicht aufzugeben, die bewundernswerten Zeitgenossinnen im Kriegsgebiet zum Vorbild nehmen. „Der Krieg hat den ukrainischen Feminismus vor zahlreiche Herausforderungen gestellt. Es gibt eine

Reihe struktureller Veränderungen in Bezug auf Frauenrechte: Leben und Sicherheit sind gefährdet, die wirtschaftliche Lage von Frauen verschlechtert sich, es gibt genderbasierte Gewalt, es mangelt an Angeboten zur Kinderbetreuung, die Sozialausgaben für Frauen und vulnerable Gruppen werden gekürzt, und es erfolgen neoliberale Arbeitsmarktreformen. Diese Herausforderungen dürften während des Krieges und beim anschließenden Wiederaufbau den Ausgangspunkt für politische Forderungen und die Aktivitäten von feministischen Organisationen bilden. Für diese Probleme Lösungen zu erreichen, wird die Möglichkeiten der Frauenbewegung allein bei Weitem übersteigen. Ich bin jedoch überzeugt, dass eine kraftvolle feministische Frauenbewegung als Garantin gegen einen konservativen Rückschlag auftreten wird, der nach dem Ende des Krieges als dessen Folge zu erwarten ist und wieder gut besuchte landesweite Frauenmärsche für eine freie, friedliche – und gender-gerechte – Ukraine organisieren wird“ (Strelnyk 2023, S. 5). Lassen wir uns anstecken und engagieren uns hier.

Literatur

- Anderson, Sheena (2022):** Ohne Feminismus kein echter Frieden. Online: <https://internationalepolitik.de/de/ohne-feminismus-kein-echter-frieden> [2024-08-04]
- AÖF – Autonome Österreichische Frauenhäuser (2024):** Factsheet. Gewalt an Frauen und Mädchen in Österreich. Online: https://www.aof.at/images/04a_zahlen-und-daten/2024/Factsheet_Gewalt-an-Frauen-und-Maedchen-in-Oesterreich.pdf [2024-08-04]
- Bias, Leandra (2022):** „Es sollte nicht um den Schutz von Staaten gehen“. Eine feministische Sicht auf den Ukraine-Konflikt. Online: <https://www.rosalux.de/news/id/46083/es-sollte-nicht-um-den-schutz-von-staaten-gehen> [2024-08-04]
- Bundesministerium für Landesverteidigung (2024):** Ein Jahr „freiwilliger Grundwehrdienst“ für Frauen. Online: <https://www.bundesheer.at/aktuelles/detail/ein-jahr-freiwilliger-grundwehrdienst-fuer-frauen> [2024-08-04]
- Daibes, Farah (2022):** Militarismus: Eine Notwendigkeit oder die Verherrlichung toxischer Männlichkeit? Online: <https://www.fes.de/themenportal-gender-jugend/gender-matters/artikelseite/militarismus-eine-notwendigkeit-oder-die-verherrlichung-toxischer-maennlichkeit> [2024-08-04]
- Egger, Clara-Anna (2023):** Vortrag: Zentrale Themen der ersten internationalen Frauenfriedensbewegung 1915-1939 beim Symposium „Krieg und Frieden. Feministische Perspektiven“ in der Bildungsstätte Frauenhetz am 22. 4. 2023 (= persönliche Mitschrift).
- Global Women for Peace. United against NATO (2023):** Frauen Weltweit für den Frieden – Vereint gegen die NATO. Erklärung für den Frieden. Online: <https://womenagainstnato.org> [2024-08-04]
- Lebid, Maryna (2023):** Frauen im Krieg. Ukrainischer Kontext. Online: https://frauenhetz.jetzt/wp-content/uploads/2023/07/Frauen-im-Krieg_Lebid.pdf [2024-08-04]
- Meinzolt, Heidi (2023):** Konfliktvolle Positionen in WILPF zum aktuellen Krieg. Online: <https://frauenhetz.jetzt/wp-content/uploads/2023/07/Konfliktvolle-Positionen-in-WILPF-zum-aktuellen-Krieg-Heidi-Meinzolt-pdf.pdf> [2024-08-04]
- Notz, Gisela (2023):** Die Frauenfriedensbewegung im Kalten Krieg. Online: <https://frauenhetz.jetzt/wp-content/uploads/2023/07/Gisela-Notz-Berlin-Die-Frauenfriedensbewegung-im-Kalten-Krieg.pdf> [2024-08-04]

Ottomeyer, Klaus (2024): Alle spielen Rambo. In: Der Standard, 18. Mai, S. 39. Online: <https://www.derstandard.at/story/3000000220597/alle-spielen-rambo> [2024-08-04]

Papenfuß, Anja (2020): Cherchez la femme. Frauen vor kriegerischer Gewalt schützen und am Frieden beteiligen – dafür braucht es weitaus mehr als UN-Resolutionen. Online: <https://www.ipg-journal.de/regionen/global/artikel/frauen-frieden-und-sicherheit-4764> [2024-08-04]

Schweizer Plattform für Friedensförderung et al. (2021): Kein Frieden ohne Care-Arbeit. Broschüre zur Umsetzung der „Frauen, Frieden und Sicherheit“-Agenda. Online: <https://1000peacewomen.org/de/news/kein-frieden-ohne-care-arbeit> [2024-05-12]

Streeruwitz, Marlene (2022): Handbuch gegen den Krieg. Wien: bahoe books.

Strelnyk, Olena (2023): 8. März, Feminismus und Krieg in der Ukraine: Neue Herausforderungen, neue Möglichkeiten. In: Ukraine-Analysen, 281, 2-6. Online: <https://laender-analysen.de/ukraine-analysen/281/feminismus-und-krieg-in-der-ukraine-neue-herausforderungen-neue-moeglichkeiten> [2024-08-04]



Mag. a Dr. in Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at

Birge Krondorfer ist politische Philosophin und frauenpolitisch engagiert. Seit 1990 arbeitet sie als externe Universitätslehrende an verschiedenen Instituten (inter-)nationaler Universitäten u.a. in den Bereichen Bildungs-, Kultur-, Genderwissenschaften. Sie ist in der Erwachsenenbildung tätig, hält Vorträge, ist Herausgeberin und publiziert zu Theorien und Praxen der Geschlechterverhältnisse. Sie ist zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training. Mitgründerin bzw. ehrenamtlich aktiv ist sie u.a. in der Frauenbildungsstätte Frauenhetz/Wien, im Verband feministischer Wissenschaftler*innen und in der Initiative Feministische Erwachsenenbildung.

New Tables Required!

Notes and impulses on feminist peace work

Abstract

In this article, the author reflects on wars in relation to women and peace movements. Historical fragments of feminist peace initiatives should counteract the forgetting of women active in the peace movement that is attested by the author. In the 1970s and 1980s, for example, the *Frauen für den Frieden* (Women for Peace) movement in West Germany and Austria spoke out against militarization and the inclusion of women in the armed forces. In the context of current wars, however, a change in the direction of feminist movements has been observed; instead of taking up the resistance efforts of the past, they have changed their course and are selling militarism as emancipation. In this spirit, the Austrian Federal Ministry of Defence recruits women for voluntary basic military service and the North Atlantic Treaty Organization (NATO) is endeavouring to allow women to participate in military actions. The author argues that instead of ensuring that a greater number of women occupy positions of power, the positions of power themselves ought to be questioned. To use Sheena Anderson's metaphor: The issue is not to seat more women at the table but to sit down at an entirely new table. This requires critical as well as feminist peace work that takes up the struggle of historical peace movements. (Ed.)

Von der Kraft des Zuhörens in Zeiten emotionaler Parolen

Ein Plädoyer für Erwachsenenbildung als Friedenswerkzeug

Daniela Ingruber

Zitation Ingruber, Daniela (2024): Von der Kraft des Zuhörens in Zeiten emotionaler Parolen. Ein Plädoyer für Erwachsenenbildung als Friedenswerkzeug. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024.
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Zuhören, Friedensbildung, Menschlichkeit, Erwachsenenbildung, Gespräch



Abstract

In Anbetracht der Kriege in Gaza oder der Ukraine sind die Menschen mit einer nicht bewältigbaren Wucht an Nachrichten über Kriege, Krisen, Konflikte und Klagen sowie Lügen über dieselben konfrontiert. Dadurch entsteht ein Ohnmachtsgefühl, sie werden passiv und fühlen sich einsam. Die Menschen entfernen sich zunehmend voneinander. Emotionen fungieren häufig als Richtlinien für das eigene Tun und tragen dazu bei, den vermeintlich „Anderen“ jegliche Menschlichkeit und ihr Recht auf Leben abzuspochen. Die Autorin stellt fest: Es mangelt am Zuhören, an Reflexion der eigenen Meinung, an Respekt vor anderen Sichtweisen und am Miteinander-Reden, was Voraussetzung für Frieden ist. Frieden lässt sich nicht verordnen, sondern bedarf einer gemeinsamen Erarbeitung und kollektiver Verantwortung. Die Erwachsenenbildung kann zur Friedensbildung beitragen, indem sie nicht nur Begegnung ermöglicht, sondern auch den Mut zu einem Gesprächsklima fördert, in welchem die Menschen laut und leise denken und Fehler machen dürfen. Das konstruktive Streiten trägt dazu bei, andere Sichtweisen zuzulassen, gemeinsam nachzudenken und Haltungen zu entwickeln. (Red.)

Von der Kraft des Zuhörens in Zeiten emotionaler Parolen

Ein Plädoyer für Erwachsenenbildung als Friedenswerkzeug

Daniela Ingruber

Sprache, Kommunikation und das genaue Hinhören bilden die Basis eines Verständnisses füreinander und die Basis einer Übereinkunft für ein Miteinander. Die Macht der Worte und deren Inszenierung können Unfrieden schaffen, Konflikte und Krieg. Doch tragen umgekehrt Menschen mit der Kraft ihrer Worte auch zu Chancen auf Frieden bei. Die Friedensbildung bietet Werkzeuge an, diese Sprache zu finden, mehr aber noch mit aktivem Zuhören ein Klima des Respekts zu gestalten.

Das Narrativ Frieden

Am 1. November 2023 schrieb die israelische Dramatikerin Maya Arad Yasur einen Text, der ihre Verzweiflung, Sprachlosigkeit und zugleich ihren Mut zum Frieden ausdrückte (siehe Arad Yasur 2023). Sie schrieb den Monolog „Wie man nach einem Massaker humanistisch bleibt in 17 Schritten“ vor dem Kriegsbeginn in Gaza, im Wissen, dass das Massaker vom 7. Oktober nicht unbeantwortet bleiben würde. Viele Monate später dreht sich die Eskalationsspirale. Die Situation erinnert ein wenig an Bertolt Brechts „Fatzer“, in dem dargestellt wird, wie wenig Macht die Bevölkerung in einem Krieg hat, wie wenig ihre Lage von Bedeutung ist, wenn Politiker und Anführer terroristischer Gruppen¹

einander drohen (siehe Brecht 1994). Das Ziel, der Sachzwang und Grausamkeit übernehmen. Fast immer im Dienste einer besseren Zukunft. Dann werden Mordbefehle mit einer Leichtfertigkeit gegeben, als wäre man in einem Kriegsspiel unter Freunden, das jederzeit vom Ruf der Großmutter („Kommt jausnen!“) unterbrochen werden könnte; als hätten Menschen sieben oder mehr Leben; oder als handelte es sich bloß um einen düsteren Film, eine Theaterinszenierung. Am Ende stehen alle wieder auf.

Doch in einem Krieg wird eben nicht so leicht wieder aufgestanden. Jeder der verletzten oder getöteten Menschen besitzt eine Geschichte, eine Familie, Freund*innen und das Menschenrecht auf ein

¹ Die hier angesprochenen Personen sind tatsächlich männlich. Das bedeutet in keiner Weise, dass Frauen bessere Menschen wären. Es wirft bloß die Frage auf, wie es auf Dauer aussähe, wenn mehr Frauen, Mütter, Schwestern unter ihnen wären und Arad Yasurs Gedanken folgten.

unversehrtes Leben. Allein der Umstand, dass man dies heute erwähnen muss, ist absurd. Man hatte vom 21. Jahrhundert anderes erwartet. Für mindestens zwei Generationen schien es in Europa recht klar, dass Krieg kein geeignetes politisches Mittel mehr darstellen sollte, obwohl weiterhin Kriege geführt wurden, auch in Europa. Das Narrativ lautete Frieden. Zuweilen hatte es blinde Flecken, doch Frieden war denkbar.

Das Recht aller

Im Laufe der letzten Jahre haben sich die Meinungen und Einstellungen zu Krieg und Frieden verändert. Die Gewissheit von Sicherheit ist verloren gegangen. Jeden Tag einander ähnelnde Nachrichten von Krisen, Konflikten, Kriegen, aber auch von Lügen und Klagen über dieselben. Warum sollte man noch Lust haben, sich für ein Miteinander zu engagieren, wenn die Berichte und Diskussionen immer hoffnungsloser scheinen? Je negativer die Berichterstattung, je drastischer die Ansagen der politischen Akteur*innen, je mehr die dystopische Erzählweise die Führung übernimmt, desto stärker wird ein Ohnmachtsgefühl, das schließlich zur Passivität und Einsamkeit führt (vgl. Hecht 2021, S. 13). Die eigenen Gefühle und die Erklärungen aus der Politik passen für viele Menschen nicht mehr zusammen. Das Gefühl sagt, die Welt hat sich verändert, ist weniger nahbar, fremd geworden (siehe Aldenhoff 2024). So ist es auch in den Sozialen Medien nachzulesen. Durch die Algorithmen liest man jene Worte, die der eigenen Welt gut tun. Die Unsicherheit schwindet nicht, findet aber wenigstens ähnlich Denkende. Meinung wird dabei zuweilen mit Wissen verwechselt. Ruth Wodak (2020, S. 36) spricht von einer „*Aufweichung der Grenzen zwischen Unterhaltung und Information*“. Das reicht. Man kann sich zurückziehen, muss und will nicht mehr wissen.

Oder umgekehrt: Das Doomscrolling, die ständige Suche und Sucht nach schlechten Nachrichten als Vergewisserung des Negativen in dieser Welt der gebrochenen Heilsversprechen ist ein Symbol für diese emotionale Überforderung (vgl. Kreuzmair/Pflock/Schumacher 2022, S. 27). In einer Zeit, in der jeder Krieg, jede Katastrophe fast zeitgleich aus der Ferne beobachtet und mit der Emotion des

Mitleidens quasi mitgelebt werden kann, ist man der Brutalität jeglicher Gewalt ohne Pause ausgeliefert. Es mangelt jedoch am Wissen, was diese Gewalt mit einer*m tut. Wo hätte man dies auch lernen sollen? Die aus der Angst heraus entstehende Einsamkeit wird von Populismus angezogen (siehe Hecht 2021). Häufig missbraucht. Meist unter dem Deckmantel von Frieden und einer besseren Welt. Doch genau so häufig ausschließend, rassistisch, gewalttätig. Während friedenspolitische Anliegen immer gerechtfertigt und wichtig sind – nennen wir exemplarisch den Schutz der Menschen in Gaza, der Menschen in Israel, in Syrien, der Ukraine und in anderen Ländern, in denen Gewalt das Leben verunmöglicht –, erreichen sie ihre Grenze, wenn im Austausch andere gefährdet werden.

Jede*r hat das Recht auf Leben und auf die Verteidigung seiner*ihrer Rechte. Menschenrechte können nicht anders als für alle gelten. Wie also kann es sein, dass Menschen um Menschen bangen, sich leidenschaftlich für sie einsetzen, empathisch deren Recht auf Leben, Freiheit und Frieden verteidigen und zugleich anderen den Tod, die Vernichtung wünschen?

Eingeforderte Zensur?

In dieser Tendenz, Emotionen als Richtlinie für das eigene Tun einzusetzen, gerät man in Gefahr, den sogenannten anderen die Menschlichkeit abzusprechen, und damit letztlich ihr Recht auf Leben (vgl. Brodnig 2024, S. 14; Kohlenberger 2024, S. 11). Warum wird dieser Widerspruch übersehen? Man meint, Gutes zu tun, setzt sich ein und handelt doch wissentlich gegen die eigene Maxime (vgl. Buchzik 2022, S. 12). Vielleicht hat Eugen Sorg (2011, S. 21) recht, wenn er Hass als das Produkt und nicht als die Ursache der Geschehnisse betrachtet.

Man konsumiert das Leiden anderer in den Medien, ist zu Recht entrüstet, steht auf, beteiligt sich an Protesten, in denen gegen das Handeln, aber auch gegen die Meinungsfreiheit Andersdenkender angeschrien wird. In einer Sache ist man sich derweil mit den vermeintlichen Gegner*innen einig: „*selbst das Opfer der Zensur*“ (Bommarius 2019, S. 15) zu sein. Schnell befindet man sich dann in einer Diskussion über die Meinungsfreiheit. Hier geschieht, was

kürzlich undenkbar schien. Während die Meinungsfreiheit als eine Grundbedingung für Demokratie und Frieden betrachtet wird, wird sie nicht mehr so klar für alle verteidigt. Manch Meinung gilt als unsagbar und falsch, als undenkbar. Nur: Diesmal geht die Zensur nicht von einem Staat oder einer Obrigkeit aus (vgl. Liessmann 2023, S. 131). Sie wird direkt aus der Zivilgesellschaft heraus gefordert. In gutem Willen. Etwa, um marginalisierte Gruppen zu schützen.

Die Meinungsfreiheit jedoch hält dies nicht lange durch. Sie muss auch dumme, hässliche und ungeliebte Meinungen zulassen, um die Freiheit der positiveren Gedankengänge schützen zu können. Lässt man die Zensur beginnen, endet sie lange nicht mehr.

Weder Gut noch Böse

Kriege wie in der Ukraine und in Gaza polarisieren die Meinungen auch in Ländern, die auf den ersten Blick nicht involviert sind. Es wirkt, als würde es täglich schwieriger, jenen zuzuhören, die anderer Meinung sind, und umgekehrt, selbst gehört zu werden. Zu den eigenen Gedanken, zu Krieg, Frieden. So bleibt man² mit seiner Verunsicherung, seiner Wut und der Angst vor der Gewalt der anderen Seite(n) beschäftigt. Dabei ist man wohlwollend überzeugt, selbst auf der richtigen Seite zu stehen – das Beste für alle wollend – und die Deutungshoheit zu haben. Nicht aus Böswilligkeit, sondern weil man etwas zu verändern versucht.

Es braucht nicht viel Fantasie, um zu begreifen, dass sich tatsächlich einiges ändern muss, um aus der Gewaltspirale wiederkehrender Kriege ausbrechen zu können. Dann ruft man selbstbewusst wütende Parolen, notfalls gemeinsam mit politisch ganz anders Denkenden, vielleicht mit Populist*innen, sogar mit Hassenden, meinend und hoffend, ein gemeinsames Ziel zu haben. Das kennt man vom Angriffskrieg gegen die Ukraine, wo verschiedene Positionen einander unversöhnlich gegenüberstehen und der

jeweils anderen Seite von der Kriegstreiberei bis zum Kniefall vor Wladimir Putin so ziemlich alles unterstellt wird. Die Zwischentöne und Zwischenargumente gehen dabei ebenso verloren, wie die Erkenntnis, dass manche Vorstellungen einander ähnlicher sind, als man es zugeben möchte. Hier zeigt es sich wieder: Es mangelt am Zuhören. Alle beanspruchen die Wahrheit und den Frieden für sich. Das gilt für Politiker*innen ebenso wie für die Zivilgesellschaft.

Dabei hat Arad Yasur am 1. November 2023 in ihrem Text die Antwort gegeben, mantraartig wiederholend. Ihr Rat könnte einfacher nicht sein: „*Vergiss nicht. Auch auf der anderen Seite der Grenze gibt es Mütter*“ (Arad Yasur 2023, S. 5). Ihr Verweis auf das Humanistische in uns ist nützlich. Arad Yasur spricht die Kraft zum Innehalten in uns an. Den Anflug von Barmherzigkeit mitten im Grauen. Das Wissen, dass Gewalt weitere Gewalt hervorbringt. Sie meint die verzweifelte Pause, den Schmerz, dem man sich hingeben muss, um nicht loszuschlagen, um niemanden zu verfluchen, nicht Hass zu schwören und Worte zu schreien, die diesen antreiben. „Auch auf der anderen Seite [...]“, das meint innezuhalten. Kein Auge um Auge, kein Zahn um Zahn. Nicht einmal vor sich selbst. Sie richtet ihre Worte nicht an das menschlich Irrbare, das sich ganz und gar den Einzelschicksalen und der Rache widmet. Sondern an eine absichtlich betonte Ethik. Sie moralisiert nicht. Denn Arad Yasur schreibt im Sinne Hannah Arendts, die schon 1967 festhielt: „*Der Streit zwischen Wahrheit und Politik hat eine lange und vielfach verschlungene Geschichte, die durch Moralisieren oder Simplifizieren weder einfacher noch verständlicher wird*“ (Arendt 2021, S. 46).

Der Streit um Wahrheit erweist dem Frieden keinen Dienst. Es wäre somit Zeit, dem internalisierten Vergleich von Gut und Böse etwas entgegenzusetzen und neue Denkweisen zu suchen (vgl. Zimmerli 2024, S. 91). Denn Frieden entsteht aus dem Miteinander-Reden. Nicht aus dem Ausschluss. Das gilt für die politische und diplomatische Ebene ebenso wie für jede Gemeinschaft. Die schwierige Aufgabe lautet:

² „Man“ meint eine leichte Distanzierung. Das Wort „wir“ nämlich, das eigentlich hier stehen würde, kann nicht ohne „das*den*die andere*n existieren. „Wir“ schließt immer aus und ist damit trotz des wunderschönen Gedankens, ein Wir im Sinne einer Gemeinschaft zu gründen, zugleich auch verletzend, marginalisierend und an dieser Stelle nicht ausreichend. Ebenso unzulänglich wäre ein „Ich“, weil es persönliche Geschichten betont, denen kein*e Autor*in entkommt, die hier allerdings nur ablenken würden.

auch die eigene Meinung als undifferenziert wahrnehmen zu können, um das Leid der einen Seite(n) nicht über das der anderen zu stellen und damit in der Folge aus der Distanz heraus selbst zur Gewalt beizutragen.

Worte führen zu Taten

„Sprich nicht mit Humanisten aus Europa. Es ist leicht, Humanist zu sein, wenn du auf die Ereignisse aus sicherer Entfernung blickst“, schreibt Arad Yasur, die den Luxus der Distanz nicht hat. Um fortzusetzen: *„Und in jedem Fall, und was auch passieren mag, memoriere es, schreib es dir auf einen Zettel am Kühlschrank, schreib es dir mit Kuli in den Kalender, mit Lippenstift auf den Spiegel, mit Spray auf die Hauswand in der Straße die einfache Wahrheit: Auch auf der anderen Seite der Grenze gibt es Mütter wie dich“* (Arad Yasur 2023, S. 10).

Dem Aufruf entgeht man schwer. Das Wesentliche an diesem Satz stellt allerdings nicht die Betonung des Persönlichen dar. Das Personalisieren beinhaltet einen moralischen Appel. Der wirkt selten hilfreich. Bedeutender ist der Hinweis auf die kollektive Verantwortung. Frieden kann es nur mit und ausgehend von der Bevölkerung geben. Frieden lässt sich nicht verordnen. Er entsteht und wächst, oder eben nicht.

Was sich im Social-Media-Zeitalter verändert hat, ist der Rahmen, in dem Verantwortung angenommen wird: selektiv, der selbstgewählten Filterblase entsprechend, einer „Strategie der Aufmerksamkeit“ für die eigenen Anliegen folgend (vgl. Lanius 2020, S. 94). Die diesbezügliche Radikalisierung findet auch dort statt, wo man sie nicht vermuten würde. Weder Bildung noch finanzielle oder soziale Sicherheit bewahren eine*n davor. Doch nicht die Einzelnen verrohen, sondern die Gesellschaft an sich tut es. Ganz wesentlich hat dies mit Sprache zu tun, mit dem, was zum „Alltagsvokabular“ wird (vgl. Kohlenberger 2024, S. 76; Buchzik 2022, S. 12-14). Wenn sich Worte erst einbürgern, dann tun dies auch Handlungen, die zu diesen Worten passen. Problematisch wird dies insbesondere, wenn Diskurse verunmöglicht werden und ganze Bevölkerungsteile oder Nationen negativ besetzt werden. Frieden ist ohne Meinungsfreiheit nicht denkbar. Hetze allerdings kann nicht als eine solche

gelten. Wenn Sprache Leid auslöst, gesellschaftliche Debatten verhindert, anstatt diese zu stimulieren, dann läuft etwas falsch herum, dann bricht das „zivile Fundament“ zusammen (vgl. Schultz 2020a, S. 15; Lanius 2020, S. 86).

Man muss die Meinung des Gegenübers weder verstehen noch mögen. Doch den Respekt zu haben, zuzuhören, würde es allen leichter machen. Denn *„Widerspruch und Kritik sind keine Einschränkung der Meinungsfreiheit“* (Lanius 2020, S. 108). Man muss es nur aushalten, dass diese in alle Richtungen gleichermaßen verlaufen.

Meinungsfreiheit als Aufgabe

Soweit dürfte die Menschheit derzeit nicht sein, denn der Griff zur Waffe ebenso wie der Aufruf zur Gewalt sind schneller getan, als sich um tatsächliche Gespräche zu kümmern. Letztere aufzugeben, kann keine Antwort sein. Die Entscheidung etwa, wie ein Frieden für die Ukraine aussehen soll und was man dafür bereit wäre zu tun, zu geben und zu akzeptieren, kann nur die ukrainische Bevölkerung entscheiden. Das ändert nichts daran, dass es die ursächliche Verpflichtung (vermeintlich) Außenstehender ist, vom Frieden zu sprechen und immer wieder sichere Rahmen für Gespräche zu schaffen.

Frieden hat viele Gesichter. Immer wieder wird er als ein Ideal dargestellt (vgl. Zimmerli 2024, S. 85), als ein Zustand, auf den man zustrebt, als ein Ort oder Moment der Ruhe, des Ausgleichs, der Harmonie. Tatsächlich bedeutet Frieden harte Arbeit. Frieden erarbeiten, ihn leben und sich darum bemühen, ihn zu erhalten, diese Schritte laufen nicht hintereinander ab, sondern parallel zueinander, und das jeden Tag aufs Neue. Frieden hat keinen Endpunkt. Er stellt einen Weg dar, der nicht enden kann, weil die Vorstellungen, wie er aussehen sollte, mannigfaltig sind und sich im Laufe der Zeit politisch, sozial sowie kulturell verändern (siehe Dietrich/Sützl 1997).

Eine Untrennbarkeit ist hingegen konstant: *„Gehört werden wollen ist das eine, zuhören wollen das andere“* (Shafak 2021, S. 17). Zwar dominieren meist die lauten Diskurse, doch kann die Meinungsfreiheit nur für alle gelten, jegliches andere wäre strukturelle Gewalt (vgl. Bommarius 2019, S. 44;

Simon/Auer 2024, S. 94). Wobei es gleichgültig ist, ob tatsächliche Einschränkungen stattfinden oder diese lediglich gefühlt werden. Allein der Eindruck, nicht mehr alles sagen zu können, daran gehindert zu werden, ändert das Zusammenleben (vgl. Schultz 2020b, S. 113): *„Wer seine eigene Geschichte nicht erzählen darf, zum Schweigen gebracht und ausgeschlossen wird, den beraubt man seiner Menschlichkeit“* (Shafak 2021, S. 12).

Wenig überraschend verkörpert die Meinungsfreiheit nicht nur ein Recht, sondern eine Verpflichtung, genau hinzusehen. Sie einzufordern allein, ist nicht genug. Es braucht auch die Bereitschaft, sie anderen zugestehen (vgl. Bommarius 2019, S. 45). Das zeigt die direkte Verbindung der Erwachsenenbildung mit (der) Frieden(s)bildung: Wie soll man noch etwas lernen, wenn alles, was nicht so gedacht wird wie von mir, wenn alles, was anders ist, als ich es gut finde, nicht mehr existieren darf? *„Denn dass eine Äußerung von der Meinungsfreiheit gedeckt ist und keine rechtlichen Folgen hat, bedeutet nicht, dass sie keine sozialen Folgen hätte“* (Schultz 2020a, S. 13).

Gedanken zur Erwachsenenbildung

Zu glauben, dass sich die Fakten gegenüber einer emotionalen Wortwahl oder Handlung durchsetzen werden, wenn es um komplexe Themen geht, scheint gar optimistisch (vgl. Brodnig 2024, S. 143). Umso wichtiger ist für die Erwachsenenbildung die Courage zu einem Gesprächsklima, in dem leise und laut nachgedacht werden kann. Der Mut zu einem Gesprächsklima, in dem man auch einmal das Falsche sagen darf, weil man dadurch lernt; weil man nachdenkt und im Aussprechen sowie im dazugehörigen Diskurs dazulernt. Denk- und Sprechverbote sind dabei kein geeigneter Weg (siehe Schultz 2020b). Stattdessen brauchen die aktuellen Diskurse zu Kriegen und Konflikten weltweit eine Differenzierung der Standpunkte, die Letztere nicht nur verständlich macht, sondern auch die Schwarz-Weiß-Malerei von Konflikten auflöst. Gäbe es doch mehr Grauschattierungen, die vorführen, dass Fakten im Krieg zuweilen erst spät sichtbar werden und Wahrheit nicht dasselbe ist wie Fakten. Der philosophische Streit um Definitionen und Bedeutungen ist erhellend, wünschenswert und aufklärend. Über manch politische Meinung lässt

sich hingegen kaum diskutieren. Dennoch sollte der Dialog nicht abgebrochen werden, nur weil jemand eine andere Meinung hat (vgl. Lovink 2022, S. 144f.).

Wenn man davon ausgeht, dass Erwachsenenbildung und Friedensbildung einander nahe sind, tritt die Bedeutung von Sprache über Krieg und Frieden ins Zentrum beider. Es reicht nicht, für die Meinungsfreiheit zu sein. Sie benötigt auch Werkzeuge und Verteidigungsmöglichkeiten. Zuhören und Nachdenken sind ein guter Start. Dann wird es auch möglich, wieder zu lernen, konstruktiv zu streiten (vgl. Jalka 2023, S. 9). Weg vom Persönlichen, das meist rasch unter eine Gürtellinie geht. Hin zu einem Streiten, das zuhören lässt. Dann lernen, dem nicht auszuweichen – auch wenn man sich bewusst entscheiden darf, dies hin und wieder zu tun.

Man muss nicht streiten. Doch man darf es. Und sollte es hin und wieder tun. Weil aus dem heraus etwas entstehen kann – manchmal nur, dass man selbst wieder nachdenkt. Das wäre schon recht viel. Zygmunt Bauman (2019, S. 61) fordert diesbezüglich eine gewisse Disziplin von allen, um einen Diskurs offen zu halten und einander den gebührenden Respekt zu geben. Man müsste hinzufügen: und um das Zuhören zu gewähren.

Dementsprechend könnte man sich entscheiden, ein Gespräch nicht gleich zu unterbrechen, nur weil jemand einen „falschen“ Begriff verwendet. Die Person ausreden zu lassen, genau hinzuhören, im Gespräch zu bleiben und erst dann aufzuklären, warum ein Wort, eine Redewendung oder eine längere Formulierung als problematisch wahrgenommen wird und verletzt. Das bringt mehr als die reflexartige Empörung, selbst und gerade dann, wenn der Satz nicht zufällig diskriminierend, marginalisierend, provokant war. Die Empörung allein wird niemanden umstimmen, beim nächsten Mal anders zu formulieren oder über das eigene Weltbild nachzudenken. Ein ruhiges Gespräch hingegen vielleicht schon. Gerade in der Erwachsenenbildung kann man Menschen darin bestärken, Haltung zu zeigen. Nicht wegsehen, sondern sich gegen oder für etwas stellen; und erklären, warum.

Die Erwachsenenbildung hat noch einen Schatz zu bieten, indem sie automatisch für Begegnungen sorgt, und dies außerhalb der sogenannten Blasen.

Man begegnet einander, muss miteinander umgehen. Das braucht Mut, gleichgültig welchen Kurs man belegt, welchem Thema man sich widmet. Man begegnet immer auch Menschen, die anders denken, formulieren, leben.

Wie heiß auch immer die Diskussionen in der Fortbildung, am Stammtisch, bei Demonstrationen, in der Arbeit oder im Park werden: Wir dürfen nicht vergessen, dass das Gegenüber, dem man begegnet oder über das man in einem Krieg urteilt, ein Mensch ist, der lacht, liebt, leiden kann (vgl. Manemann

2019, S. 69). Dass man daran erinnern muss, zeigt, wie schwierig die Situation geworden ist. Und wie sehr es ein Innehalten braucht.

Wie man dabei humanistisch bleibt? Es sind wahrscheinlich mehr als die von Maya Arad Yasur vorgeschlagenen 17 Schritte. Man tausche ihr Wort „Mütter“ gegen „Mensch“: Auch auf der anderen Seite der Grenze gibt es Menschen wie dich. Als 17. Schritt bleibt Arad Yasur nur ein Wunsch für das Anrennen und Anreden gegen die Gewalt: „*Viel Erfolg*“ (Arad Yasur 2023, S. 10).

Literatur

Aldenhoff, Josef (2024): Ich kann nicht mehr. In: Süddeutsche Zeitung, 12. Juli 2024. Online: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/weltpolitik-psyche-joseff-aldenhoff-e518847/> [2024-09-04]

Arad Yasur, Maya (2023): Wie man nach einem Massaker humanistisch bleibt in 17 Schritten. Textbuch. 01.11.2023. Berlin: Felix Bloch.

Arendt, Hannah (2021): Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays. 6. Aufl. München: Piper.

Bauman, Zygmunt (2019): Wieder allein. Ethik am Ende der Gewissheit. Wien/Hamburg: Edition Konturen.

Bommarius, Christian (2019): Die neue Zensur. Wie wir selbst unsere Meinungsfreiheit bedrohen. Berlin: Dudenverlag.

Brecht, Bertolt (1994): Der Untergang des Egoisten Johann Fatzer. Berlin: edition suhrkamp.

Brodnig, Ingrid (2024): Wider die Verrohung. Über die gezielte Zerstörung öffentlicher Debatten. Strategien & Tipps, um auf Emotionalisierung und Fake News besser antworten zu können. Wien: Christian Brandstätter.

Buchzik, Dana (2022): Warum wir Familie und Freunde an Radikale Ideologien verlieren – und wie wir sie zurückholen können. Hamburg: Rowohlt.

Dietrich, Wolfgang/Sützl, Wolfgang (1997): A Call for Many Peaces. Stadt Schlaining: Peace Center Burg Schlaining. Online: https://www.aspr.ac.at/fileadmin/Downloads/Publikationen/Publikationen_bis_2014/Schlaininger_Arbeitspapiere/wp7_97.pdf [2024-09-04]

Hecht, Martin (2021): Die Einsamkeit des modernen Menschen. Wie das radikale Ich unsere Demokratie bedroht. Bonn: Verlag J.W.H. Dietz.

Jalka, Susanne (2023): Streitkompetenz. Über den Zusammenhang von Konflikt und Demokratie. Berlin: Mandelbaum.

Kohlenberger, Judith (2024): Gegen die neue Härte. München: dtv.

Kreuzmair, Elias/Pflock, Magdalena/Schumacher, Eckhard (Hrsg.) (2022): Feeds, Tweets & Timelines – Schreibweisen der Gegenwart in Sozialen Medien. Bielefeld: transcript.

Lanius, David (2020): Meinungsfreiheit und die kommunikative Strategie der Rechtspopulisten. In: Schultz, Tanjev (Hrsg.): Was darf man sagen? Meinungsfreiheit im Zeitalter des Populismus. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 75-112.

Liessmann, Konrad Paul (2023): Der befleckte Geist. Cancel Culture und die Moralisierung des Gedankens. In: Cancell. Ein notwendiger Streit. München: Carl Hanser, S. 127-146.

Lovink, Geert (2022): In der Plattformfalle. Bielefeld: transcript.

Manemann, Jürgen (2019): Demokratie und Emotion. Was ein demokratisches Wir von einem identitären Wir unterscheidet. Bielefeld: transcript.

Schultz, Tanjev (2020a): Aktuelle Belastungsproben für die Meinungsfreiheit. In: Schultz, Tanjev (Hrsg.): Was darf man sagen? Meinungsfreiheit im Zeitalter des Populismus. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 9-22.

- Schultz, Tanjev (2020b):** Tabus und Redeverbote? Die Bedeutung des Meinungsklimas. In: Schultz, Tanjev (Hrsg.): Was darf man sagen? Meinungsfreiheit im Zeitalter des Populismus. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 113-138.
- Shafak, Elif (2021):** Hört einander zu! Zürich/Berlin: Kein & Aber.
- Simon, Cordula/Auer, Stefan (2024):** Politische Korrektheit, Wunschdenken und Wissenschaft. Das Versagen der Universitäten im Diskurs um Sprache. Neu-Isenburg: Westend.
- Sorg, Eugen (2011):** Die Lust am Bösen. Warum Gewalt nicht heilbar ist. München: Nagel & Kimche.
- Wodak, Ruth (2020):** Politik mit der Angst. Die schamlose Normalisierung rechtspopulistischer und rechtsextremer Diskurse. Wien/Hamburg: Edition Konturen.
- Zimmerli, Walther Ch. (2024):** Mut zum Frieden? Wie der Ukraine-Krieg das pazifistische Denken verändert hat. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G.: Mehr Mut wagen! Plädoyer für eine aktive Politik und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 81-91.



Foto: Ramona Waldner

Dr.ⁱⁿ Daniela Ingruber

<https://www.nomadin.at>
<https://strategieanalysen.at>
 +43 (0)664 2243823

Daniela Ingruber arbeitet als Demokratie- und Kriegsforscherin am Institut für Strategieanalysen in Wien. Zuvor war sie an der Donau-Universität Krems tätig. Von 2012 bis 2016 leitete sie die Abteilung Media & Conflict an der UN-mandatierten University for Peace in Costa Rica. Zudem ist sie Moderatorin, Dramaturgin und Beraterin für Filmfestivals sowie Filmproduktionen. Forschungsschwerpunkte sind Konflikttransformation, Demokratieverständnis, Dystopien, Fake News & Verschwörungslegenden, ethischer Journalismus sowie Politische Bildung.

From the Power of Listening in Times of Emotional Slogans

A plea for adult education as an instrument for peace

Abstract

In view of the wars in Gaza and Ukraine, people are being confronted with the unmanageable full brunt of news on wars, crises, conflicts and complaints as well as lies about them. This gives rise to a feeling of powerlessness that leaves them passive and isolated. People are increasingly distancing themselves from each other. Emotions frequently serve as guidelines for one's own actions and contribute to denying the supposedly "other" of their entire humanity and right to live. The author observes: There is a lack of listening, of reflecting on one's own opinion, of respecting other points of view and of talking with other people, which is the prerequisite for peace. Peace cannot be prescribed but requires joint development and collective responsibility. Adult education can contribute to peace education not only by facilitating encounters but also by encouraging a conversation-promoting environment in which people can think aloud or to themselves and are able to make mistakes. Constructive argument helps to permit other points of view, think together and develop stances. (Ed.)



Mehrsprachigkeitsdidaktik: Damit fremde Sprachen keine Fremdsprachen bleiben

Beiträge der Erwachsenenbildung zu interethnischem
Respekt und Verständnis für das Andere

Wolfgang Moser

Zitation Moser, Wolfgang (2024): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Damit fremde Sprachen keine Fremdsprachen bleiben. Beiträge der Erwachsenenbildung zu interethnischem Respekt und Verständnis für das Andere. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Mehrsprachigkeit, Didaktik, Multilingualität, Urania Steiermark, Sprachenlernen, Sprachinteresse, Sprachressourcen, Menschenrechtsbewusstsein



Abstract

Sprachen sind mehr als die Wiedergabe identer Gedanken mit lediglich anderen Wörtern. Im vorliegenden Beitrag erläutert der Autor, dass Bewusstsein und Respekt für kulturelle Vielfalt mit der Entwicklung sprachlicher Kompetenz einhergehen und diese wiederum zum Verständnis anderer Kulturen beiträgt. Der Ansatz einer Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt das Lernen von, mit und über Sprachen ins Zentrum und nimmt die Menschen und ihre Sprachen in ihrem Alltag, an ihrem Arbeitsplatz, in Medien oder auf Reisen wahr. Der Autor trägt Beispiele für Initiativen in der Erwachsenenbildung mit besonderem Fokus auf die Urania Steiermark zusammen, die den plurilingualen, also mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz im Sprachenlernen Erwachsener aufgreifen. Sein Fazit: Die Beschäftigung mit Sprache, das bewusste und erklärende Aufzeigen von Unterschieden und vor allem von Gemeinsamkeiten sind Beiträge der Erwachsenenbildung zu Menschenrechtsbewusstsein, Respekt und Frieden. (Red.)

09

Praxis

Mehrsprachigkeitsdidaktik: Damit fremde Sprachen keine Fremdsprachen bleiben

Beiträge der Erwachsenenbildung zu interethnischem
Respekt und Verständnis für das Andere

Wolfgang Moser

„Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“

Karl Valentin

Um 1900, inmitten einer Zeit, in der in Europa die wirtschaftlichen und politischen Spannungen zwischen den Großmächten anwuchsen, Imperialismus und Nationalismus das Denken und Handeln bestimmten und durch ein zunehmendes Versagen der Diplomatie in ein Wettrüsten und schließlich in einen Weltkrieg mündeten, erkannte Wilhelm Viëtor (1850-1918), ein deutscher Phonetiker, Fachdidaktiker und Lehrer der englischen und französischen Sprache, dass der zeitgenössische Fremdsprachenunterricht an den Schulen Deutschlands zum Abbau der Fremdheit nichts Wesentliches beitrage. Das bloße und weitgehend zusammenhanglose Hin- und Herübersetzen von Einzelsätzen verfehle sein Hauptziel, die Erlangung sprachlicher Kompetenz: *„Läßt ihn die Schule endlich frei, so ist dem abgehetzten Schüler die Sprache der alten Römer und Hellenen, ja das lebendige Englisch und Französisch der Gegenwart im wahren Sinne des Wortes fremd wie zuvor“* (Viëtor 1905, S. 26).

Die Frage nach dem „Was wäre, wenn...?“ ist müßig und in der Geschichtswissenschaft unstatthaft. Umgekehrt betrachtet ist der Befund, dass die

Nichtverständigung zwischen späteren Kriegsgegnern eine Ursache auch im Sprachunterricht haben könnte, nicht uninteressant. Das Wort „Fremdsprache“ ist jedenfalls erst seit dem Aufkommen des toxischen Nationalismus im 19. Jahrhundert in Curricula, Zeugnissen und im allgemeinen Sprachgebrauch üblich (siehe Pfeifer et al. 1993). Es ist eine Zusammensetzung nach dem Muster des älteren, im 16. Jahrhundert geprägten Begriffs „Fremdwort“.

Und heute? Wie geht es uns heute mit Sprachen, die uns fremd sind? Haben wir sie zu Fremdsprachen gemacht?

Wer mit offenen Augen und Bewusstsein in Graz das rechte Murufer entlang spaziert, gelangt zu einer 1994 gegründeten Einrichtung des Europarates: zum Europäischen Fremdsprachenzentrum, kurz EFSZ (in Englisch: European Centre for Modern Languages – ECML und in Französisch: Centre européen pour les langues vivantes – CELV). Der Fokus der Einrichtung liegt auf pluralistisch und auf über die Schule hinaus gedachten und gelebten Ansätzen zum sprachlichen Unterricht, denn *„the provision of lifelong, quality*

language education supports not only educational and professional success, but personal development and a sense of self-worth, which in turn contribute to a democratic, socially cohesive and peaceful Europe“ (ECML 2022, S. 3). Im ECML/CELV/EFSZ geht es um eine Einbeziehung der Vielfalt von Sprachen, die wir im Alltag hören, vielleicht kaum kennen, aber wahrnehmen und möglicherweise lernen werden oder von denen wir ein paar Worte wissen... Wie aber lässt sich Mehrsprachigkeit in Schule oder Erwachsenenbildung umsetzen?

Sprachliche Kompetenz ist mehr

Seit gut 30 Jahren gibt es im deutschen Sprachraum und darüber hinaus Bemühungen zur Etablierung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. Unter mehrsprachiger Kompetenz oder plurilingualen Ansätzen ist zu verstehen, dass Menschen von, mit und über jene Sprachen lernen, denen sie alltäglich ausgesetzt sind, die sie in der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz, in der Schule, in Medien, auf Reisen etc. wahrnehmen. Diese sprachliche und kulturelle Vielfalt bildet individuelle Sprachressourcen und kann Interesse an weiterem Sprachenlernen initiieren – sofern die Wahrnehmung aller Sprachen begleitet, wertgeschätzt und gefördert wird.

Die Einsicht, dass in vielen europäischen Schulen der klassische Sprachenunterricht die zahlreichen Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen nicht ausschließen, sondern als Chance sehen sollte, war Anlass für Konzepte wie „Language Awareness“ bzw. „Éveil aux Langues“, später auch „Awakening to languages“ genannt (siehe Candelier 2007).

Eine deutsche Entsprechung ist „Sprachenaufmerksamkeit“ (siehe Oomen-Welke 2016). Ausgereifte Konzepte (siehe Hufeisen/Lutjeharms 2005; Reich/Krumm 2013) und ideenreiche Handbücher mit praktischen Vorschlägen (siehe z.B. Schader 2013 oder Materialien des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums; ÖSZ 2012) nennen als Umsetzungsorte explizit und ausschließlich Schulen. Aber: Viele Lehrkräfte sehen vielsprachige Situationen – im Hinblick auf erwartbare Kommunikationsprobleme und schlechtere Ergebnisse im Unterricht – defizit- und problemorientiert. Die Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik findet daher eher im Gesamtunterricht der

Primarstufe und nicht selten bloß in gemeinschaftsorientierten Phasen („Kennenlertage“) zu Schulbeginn oder Schulschluss statt.

Und in der Erwachsenenbildung? Wo hat ein plurilingueller Ansatz Platz im Sprachenlernen Erwachsener? Nach umfangreichen Recherchen des Autors, der während seiner früheren Arbeitstätigkeit (2002-2009) am ÖSZ in Graz mit Mehrsprachigkeitsdidaktik befasst war, und nach Recherchen am EFSZ in Graz gibt es kaum diesbezügliche Initiativen und Materialien aus dem Bereich der Erwachsenenbildung.

Language Awareness bzw. Éveil aux Langues in der Erwachsenenbildung?

Zu den wenigen verschriftlichten Berichten gehört der Rückblick von Thomas Fritz (2022) auf 40 Jahre Sprachunterricht an den österreichischen Volkshochschulen mit Schwerpunkt Wien. Beachtliche Innovationen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, zu interkulturellem Lernen und zu plurilingualen Ansätzen finden sich insbesondere in öffentlichkeitswirksamen Aktionen wie dem Wiener Sprachenalmanach (siehe Fritz 2001) oder in Ausbildungslehrgängen des lernraum.wien | AlfaZentrum, der Forschungsstelle der Wiener Volkshochschulen, mit dem Themenschwerpunkt Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Für Graz ist ergänzend das regelmäßig stattfindende und publikumswirksame Grazer Sprachenfest am und um den Schloßbergplatz rund um den Tag der Sprachen (26. September) zu nennen. Dabei präsentieren rund 25 Organisationen, die sich zur sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit im Sprachennetzwerk Graz engagieren, Sprachenlernen und Sprachenspreude. Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Schulen, Hochschulen, Universitäten und Behörden wie die Bildungsdirektion nehmen genauso daran teil wie das eingangs erwähnte Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarates (EFSZ).

Finden solche Initiativen auch Eingang in die Kurs-tätigkeit der Erwachsenenbildung? Wohl kaum in der Mehrzahl der jährlich über 2.000 Sprachkurse in der Steiermark (vgl. Bildungsnetzwerk Steiermark 2023, S. 25), auch nicht in den etwa 450 Kursen in derzeit rund 25 Sprachen der 1919 gegründeten Urania Steiermark.

Die Urania Steiermark ist eine Einrichtung der Erwachsenenbildung mit Sitz in Graz und mit engem Kontakt zu den steirischen Universitäten, Museen und Kultureinrichtungen. Zu ihren Aufgaben gehört die „Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse und allgemeiner Bildung“ (Satzungen von 1919, §1, zitiert nach Galter 2019, S. 71). Heute würde man dazu eher „Science2Public“ sagen.

Seit 2020 führt daher der Autor zudem Seminare zu sprachlichen Themen an der Urania in Graz, Zeltweg und Bad Radkersburg durch: Europas sprachliche Vielfalt: eine linguistische Reise vom Atlantik zum Ural (Winter 2020); „Sag mir deinen Namen...“ Namen, Namensbedeutung und Namensforschung (Juni 2021); „Heimat bist du vieler Sprachen...“ Österreich und seine Minderheiten (Herbst 2021) – abgesagt wegen Lockdown (Wiederaufnahme Mai 2025); Steirische Orts-, Gewässer- und Bergnamen (Frühjahr 2022); Die (vielen) Sprachen von Graz (Frühjahr 2022); Sprachenstadt Graz – historisch gedacht! (Herbst 2022); „Warum sind die Wörter so, wie sie sind?“ Ein Streifzug durch Etymologie und Wortbildung (Winter 2023); Sprichwörter, Redewendungen und geflügelte Worte (Frühjahr 2023); „Du...!“ Schimpf und Spott in unserer Sprache (Herbst 2023); „Souwisou“ Dialekte in Österreich und anderswo (Winter 2024).

Diese regelmäßige Bewusstmachung sprachlicher und auf Mehrsprachigkeit bezogener Themen wird ergänzt durch die Beschäftigung mit Schriften (Kurrent, durchgehend seit 2016; Chinesische Kalligraphie 2021), Literatur mit Schwerpunkt Weltliteratur (z.B. Metamorphosen, 2021, Wie modern ist die Postmoderne, 2022, Literatur aus Prag, 2023, Krieg und Frieden, 2024), Besuchen der Grazer Bibliotheken und einem Stadtspaziergang zu den lateinischen Inschriften in Graz (2024).

Eine erwachsenengerechte Didaktik zur Vielfalt von Sprachen

Die Erfahrung des Autors zeigte, dass nicht davon auszugehen ist, dass jemand, der an einem der

oben genannten Seminare teilnimmt, tiefer gehende Kenntnisse in mehreren Sprachen mitbringt. Doch wie lässt sich das in der Kursanmeldung ausgedrückte Interesse für sprachliche Themen als Ausgangspunkt für die Vermittlung teilweise komplizierter sprachwissenschaftlicher Sachverhalte nutzen? Wie kann das Lernen in kleine Schritte aufgespalten werden? Und am wichtigsten: Wie wird daraus ein Bildungserlebnis?

Die Vermittlung erfolgt – in Analogie zur Veranschaulichung in den Naturwissenschaften – meist in vier Schritten vom konkret Gesehenen oder Gehörten zum Abstrakten oder zur Theorie¹:

Schritt 1: Interesse wecken durch Wahrnehmung aus dem Alltag, z.B. ein Bild, ein Schriftzeichen

Schritt 2: Bezug zu Bekanntem (Wiedererkennung) oder Benennung des Unterschiedes

Schritt 3: Erklärung, Anbindung an bereits vorhandenes sprachliches Wissen

Schritt 4: Bildungserlebnis Wissenserweiterung, Förderung von Neugier (Aha-Erlebnis)

Dazu nachfolgend ein paar Beispiele rund um Einzelwörter, Namen, Schriftzeichen und Bilder von Alltagsgegenständen:

Gegen die Rechtschreibreform zurück auf Platz 1

1) Interesse wecken durch Wahrnehmung aus dem Alltag

Am Anfang einer Liste zu stehen, ist etwas ganz Besonderes. Mit der Buchstabenkombination AAB war die süddänische Stadt Aabenraa jahrzehntelang ganz vorne, an der Spitze des Alphabets.

War? Ja, denn die dänische Rechtschreibreform von 1948 machte aus AA ein Å, da ein doppeltes A im Dänischen nicht wie langes A, sondern wie ein offenes O klingt. Während Aarhus, heute Århus,

¹ Eine Sammlung von 60 Impulsen zur Beschäftigung mit Sprachen ist zum Tag der Sprachen am 26. September 2024 erschienen (siehe Moser 2024).

sich schnell mit der Schreibreform zufrieden erklärte, gab es in Aabenraa starken Widerstand. Denn nach Z, Æ und Ø steht das Å ganz am Ende des Alphabets!

Abb. 1: Die dänischen Sonderzeichen auf einer Tastatur



© https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Illuminated_keyboard_2.JPG (gemeinfrei)

2) Bezug zu Bekanntem (Wiedererkennung) oder Benennung des Unterschiedes

Der Kreis auf dem Å lässt sich auf ein kleines O zurückführen.

3) Erklärung

Damit wird angedeutet, dass es sich um einen ursprünglich (langen) A-Laut gehandelt hat, der im Laufe der Sprachgeschichte in Richtung O verdunkelt wurde und heute wie O ausgesprochen wird. Dänisch heißt der Buchstabe bolle-å; bolle bedeutet unter anderem Kugel, Knödel, kleines Brot.

4) Bildungserlebnis Wissenserweiterung

Der Widerstand der Stadt Aabenraa war erfolgreich: Seit einem Ministererlass aus dem Jahr 1984 ist eine lokal übliche Schreibweise wie Aabenraa neben Åbenrå wieder zugelassen. Und Aabenraa (deutsch Apenrade) ist wieder an der Spitze!

Die Sonne aus dem Fernen Osten

1) Interesse wecken durch Wahrnehmung aus dem Alltag

Abb. 2: 5 ¥-Münze



© https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JPY_coin3.png (CC BY-SA 3.0)

2) Bezug zu Bekanntem (Wiedererkennung) oder Benennung des Unterschiedes

Das „Land der aufgehenden Sonne“ zeigt im ersten Schriftzeichen des Landesnamens 日本国 (Nihon-koku) – auf der 5 ¥-Münze oben – einen Strich, der das Rechteck horizontal in zwei gleiche Teile teilt.

3) Erklärung

Damit ist die Sonne gemeint, die sich beim Aufgang im Meer spiegelt.

4) Bildungserlebnis Wissenserweiterung

Warum ist die Sonne nicht rund? Die Schriftzeichen haben sich in der Form den traditionellen Pinselstrichen angepasst, die nur große Bögen erlauben.

Nur ein Haus im ganzen Land?

1) Interesse wecken durch Wahrnehmung aus dem Alltag

Welches Land hat seinen Namen von einem einzigen Haus und ist doch der am dichtesten besiedelte Staat der Erde?

Abb. 3: Luftbild von Monaco



© https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monaco_aerial_view.jpg (CC BY-SA 3.0)

2) Bezug zu Bekanntem (Wiedererkennung) oder Benennung des Unterschiedes

Die alten Griechen nannten ihre Kolonie *Mónoikos* (μόνοικος) „Einzelhaus“ bestehend aus den Wortbestandteilen *μόνος* / *mónos* („einzeln“) und *οἶκος* / *oîkos* („Haus“).

3) Erklärung

Im gesamten Mittelmeerraum, auch rund um das Schwarze Meer, gründeten griechische Stadtstaaten ab etwa 800 v. Chr. Kolonien. Diese waren selbstständige Stadtstaaten (Polis) und den jeweiligen Mutterstädten (Metropolis) freundschaftlich verbunden. Bis heute tragen einige von ihnen einen Namen, der den griechischen Ursprung erkennen lässt:

grch. Name	Bedeutung des Namens	heutiger Name	heutiger Staat
Ἀγκών / <i>Áγκών</i>	Ellenbogen	Ancona	Italien
Καλλίπολις / <i>Kaállipolis</i>	schöne Stadt	Gelibolu / Gallipoli	Türkei
Νεάπολις / <i>Neápolis</i>	neue Stadt	Napoli / Neapel	Italien
Νίκαια / <i>Níkaiá</i>	die Siegreiche	Nice / Nizza	Frankreich
Ὀλβία / <i>Olbíá</i>	die Glückliche	Olbia	Frankreich (Korsika)
Τραπεζοῦς / <i>Trapezous</i>	(flach wie ein) Tisch	Trabzon / Trapezunt	Türkei
Τρίπολις / <i>Trípoulis</i>	Dreistadt	Tripolis	Libyen

4) Bildungserlebnis Wissenserweiterung

Heute drängen sich in Monaco rund 38.000 Menschen auf nur etwas mehr als zwei Quadratkilometern.

Licht – lichter – Liechtenstein

1) Interesse wecken durch Wahrnehmung aus dem Alltag

Abb. 4: Die namensgebende Burg in Maria Enzersdorf in Niederösterreich



© [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maria_Enzersdorf_-_Burg_Liechtenstein_\(5\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maria_Enzersdorf_-_Burg_Liechtenstein_(5).JPG) (CC BY-SA 4.0)

2) Bezug zu Bekanntem (Wiedererkennung) oder Benennung des Unterschiedes

Ein gewisser Hugo, dessen Besitzungen bei Petronell, östlich von Wien, lagen, ließ um 1130 eine Burg auf einem auffallend hellen Felsen bei Maria Enzersdorf erbauen.

3) Erklärung

Nach diesem wurde er Hugo von Liechtenstein (*huc de lihtensteine*) genannt. Er wurde Stammvater jenes Adelsgeschlechts, das seit 1719 das jetzige Fürstentum Liechtenstein regiert.

4) Bildungserlebnis Wissenserweiterung

Liechtenstein ist das einzige europäische Land, das den gleichen Namen trägt wie seine Monarchenfamilie. Es ist außerdem eines von weltweit nur zwei Binnenländern, die ausschließlich von Staaten umgeben sind, die auch Binnenländer sind.

Schlussworte

Wie bei allen Bildungsmaßnahmen, die Haltungsänderungen erzielen sollen, ist ihre Wirksamkeit nur biografisch feststellbar. Doch um ein möglichst breites Publikum und nicht nur ausgesprochene Sprachen-Aficionados zu erreichen, ist – über die zahlreichen populärwissenschaftlichen Darstellungen der Linguistik (bekanntestes Werk: Crystal 1993) hinausgehend – auf

- kreative Prägnanz,
- Bildunterstützung,
- Niederschwelligkeit durch die Einbeziehung von Alltagserfahrungen und
- den Anschluss an bisheriges Wissen und überraschende Erkenntnisse

zu achten. Weitere sprachliche Impulse und Materialien, die in der Erwachsenenbildung von der phänomenologischen Wahrnehmung zum Nachdenken über Sprachen begleiten sollen, sind in Ausarbeitung und hoffentlich Model für weitere Initiativen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Erwachsenenbildung, nicht nur in der Urania Steiermark.

Denn nach wie vor gilt: Fremdheit ist ein Phänomen, das wohl am Beginn jeder Unterscheidung in „hier“ und „dort“, „wir“ und „die dort“ steht. Die Beschäftigung mit Sprache, das bewusste und erklärende Aufzeigen von Unterschieden und vor allem von Gemeinsamkeiten sind ein Beitrag der (Erwachsenen-)Bildung zu Menschenrechtsbewusstsein, Respekt und Frieden.

Literatur

- Bildungsnetzwerk Steiermark (2023):** Monitoring Steirische Erwachsenenbildung. Basisdaten 2022, Graz. Online: https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2023/09/Monitoring_EB_Basisdatenerhebung-2023-Daten-2022_Bericht-fuer-WEB-final.pdf [2024-08-06]
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2007):** Janua Linguarum – The gateway to languages – The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Graz: ECML. Auch: Janua Linguarum La porte des langues L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Graz: CELV.
- Crystal, David (1993):** Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Übersetzung und Bearbeitung der deutschen Ausgabe von Stefan Röhrich. Frankfurt am Main: Campus.
- ECML – The European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2022):** Promoting excellence in language education. Graz. Online: <https://www.ecml.at/Portals/1/About%20us/Press%20and%20information/ECML-brochure-EN.pdf> [2024-08-06]
- Fritz, Thomas (Hrsg.) (2001):** 280 Sprachen für Wien. Wien: edition vhs.
- Fritz, Thomas (2022):** 40 Jahre Sprachunterricht an den österreichischen Volkshochschulen. Eine Geschichte der Innovationen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 47, 2022. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47/17684-40-jahre-sprachunterricht-an-den-oesterreichischen-volkshochschulen.php> [2024-08-06]
- Galter, Hannes (2019):** Die Grazer Urania (1919-1938). In: Hannes Galter et al. (Hrsg.): Die Urania in Graz – 100 Jahre Bildung und Kultur. Graz: Leykam.
- Hufeisen, Brigitta/Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005):** Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Tübingen: Narr.
- Moser, Wolfgang (2024):** Was auf der Zunge liegt. Wissenswertes und Überraschendes aus der Welt der Sprachen. Graz: Verlag Klingenberg.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016):** Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21.2, S. 5-12.
- ÖSZ – Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2012):** Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Graz: ÖSZ. Online: https://www.oesz.at/fileadmin/external_import/oeszatdb36/publikationen/KIESELneu_Heft1_web.pdf [2024-08-06]

Pfeifer, Wolfgang et al. (1993): Fremdsprache. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online: <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Fremdsprache> [2024-06-05]

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.

Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. 2., erw. Aufl. Zürich: Orell Füssli.

Viëtor, Wilhelm (1905): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. 3., erw. Aufl. Leipzig: Verlag O. R. Reisland.

Weiterführende Links

CARAP – Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen:

<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Sprachennetzwerk Graz: <https://www.sprachennetzwerkgraz.at>



Foto: Urania

Dr. Wolfgang Moser

moser@urania.at
<https://www.urania.at>
+43 (0)316 825688

Wolfgang Moser studierte Allgemeine Sprachwissenschaft sowie Englisch und Französisch (Lehramt) in Graz, Prag, Avignon, Debrecen und Lissabon. Er ist wba-diplomierter Erwachsenenbildner mit Schwerpunkt Bildungsmanagement, geprüfter Bibliothekar und Vortragender an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Seit 1992 ist er in der Erwachsenenbildung tätig (Lehreraus- und -fortbildung, Bibliothekswesen u.a.m.), seit 2020 fungiert er als Direktor der Urania Steiermark.

Plurilingual Didactics: So foreign languages do not remain foreign languages

Adult education contributions to interethnic respect and understanding for the other

Abstract

Languages are more than the mere rendering of identical thoughts in other words. In this article, the author explains that an awareness of and respect for cultural diversity go hand in hand with the development of language skills, which in turn contributes to the understanding of other cultures. The approach of plurilingual didactics revolves around learning of, with and about languages and perceives people and their languages in their everyday lives, at work, in the media or as they travel. The author compiles examples of adult education initiatives that take up the plurilingual and thus plurilingualism didactic approach in adult language learning with a special emphasis on Urania Steiermark. His conclusion: Through its dealing with language and its conscious and explanatory demonstration of differences and above all of similarities, adult education makes a contribution to human rights awareness, respect and peace. (Ed.)

Bildung für den Frieden

Einblicke in Bildungsangebote zur Friedensforschung an der Universität Innsbruck

Franz Jenewein

Zitation Jenewein, Franz (2024): Bildung für den Frieden. Einblicke in Bildungsangebote zur Friedensforschung an der Universität Innsbruck. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: kritische Friedenspädagogik, Friedensforschung, Konfliktforschung, humanitäre Einsätze, zivile Friedensmissionen, Friedensbildung, Friedensaktivist*innen



Abstract

Zwei Jahrzehnte lang führte die Universität Innsbruck gemeinsam mit unterschiedlichen Partnerorganisationen, darunter das Tiroler Bildungsinstitut Grillhof, einen internationalen Friedensforschungslehrgang (im Originalwortlaut: „Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation“) durch. Im Jahr 2022 fand eine Neustrukturierung des Universitätslehrgangs statt und mündete in ein Masterstudium zu Friedens- und Konfliktforschung (im engl. Originalwortlaut: „Peace and Conflict Studies“). Zielgruppe des Bildungsangebots sind Personen, die sich mit Friedens- und Konflikttheorie, kritischer Friedenspädagogik sowie sozialer Gerechtigkeit befassen und sich auf humanitäre Einsätze und praktische Friedensarbeit vorbereiten möchten. Bei der Auswahl der Lehrenden legten und legen die Organisator*innen großen Wert auf internationale Erfahrung in der Friedensarbeit und -forschung. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen Einblick in das pädagogische Konzept, die Kooperationen, die intensiven Praxiseinheiten und den Lern- und Begegnungsraum Grillhof und geht kurz auf die Wechselwirkung von Wissenschaft, Forschung und Erwachsenenbildung ein. (Red.)

10
Kurz vorgestellt

Bildung für den Frieden

Einblicke in Bildungsangebote zur Friedensforschung an der Universität Innsbruck

Franz Jenewein

Wenn Friedensforscher*innen aus Krisengebieten über ihre empirischen Forschungen berichten, wird einer*m erst bewusst, wie klein und verletzlich unsere Welt ist. Friedensarbeit, so Rina Alluri 2023 in einem Interview mit Marlene Erhart, beginnt schon in der Phase des Krieges. Friedensaktivist*innen leisten eine wichtige Vermittler*innenrolle im Mediationsprozess. Nur so ist es möglich, dass Brücken zwischen verfeindeten Parteien gebaut werden (vgl. Erhart 2023, S. 4).

Friedensforschung und Friedensbildung haben eine lange Tradition. Es gibt weltweit eine Reihe von Instituten und Forschungseinrichtungen, die sich der Friedensforschung annehmen. In Österreich werden Friedens- und Konfliktforschungsschwerpunkte an der Universität Innsbruck, an der Universität Klagenfurt – Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung, an der Universität Graz und im Österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung in Stadtschlaining im Burgenland angeboten.

Die Zugänge zu Friedensforschung und Friedensbildung sind dabei multi-, inter- und transdisziplinär. In Forschung und Lehre verschränken die Wissenschaftler*innen meist geistes-, sozial- und/oder kulturwissenschaftliche Perspektiven.

Friedens- und Konfliktforschung an der Universität Innsbruck

Vorläufer des seit 2022 an der Universität Innsbruck angebotenen Masterstudiengangs „Friedens- und Konfliktforschung“ („Peace and Conflict Studies“) war der von 2002 bis 2022 erfolgreich durchgeführte viersemestrige „Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation“, der im Umfeld der „Innsbrucker Schule der Friedensforschung“ international große Anerkennung und Bekanntheit erlangte¹.

Der aktuelle Masterstudiengang steht für Studierende mit facheinschlägigem Bakkalaureat offen und kombiniert eine akademische Ausbildung mit praktischem Training für Feldeinsätze im Rahmen

¹ Mehr zur „Innsbrucker Schule der Friedensforschung“ oder auch kurz „Innsbrucker Schule“ findet sich unter: <https://www.esfriedet.at/die-innsbrucker-schule-der-friedensforschung/>

von Friedensarbeit im weitesten Sinn. Ziel des Studiums ist die akademische Ausbildung von Personen, welche sich auf eine berufliche Tätigkeit im Bereich der Entwicklungspolitik, der Menschenrechte, der Sicherheit und des Zivilschutzes sowie der Bearbeitung von Konflikten nationalen oder internationalen Charakters vorbereiten. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Transformation von physischer, struktureller und kultureller Gewalt, ihrer Prävention und Bearbeitung im entwicklungspsychologischen Bereich gelegt². Das Masterstudium bringt wie schon zuvor der Universitätslehrgang Studierende aus aller Welt nach Innsbruck, um sich mit Friedens- und Konflikttheorien und -praktiken in Zusammenhang mit kritischer Friedenspädagogik, Dekolonisierung, Gerechtigkeit und Versöhnung, intersektionalen Ansätzen, humanitären Einsätzen und verwandten Gebieten zu beschäftigen. Kernthemen sind die Methoden der Friedens- und Konfliktforschung, zivile Friedensmissionen und die Pluralität und Aktualität der Friedensforschung.

Die Aufnahme in den Lehrgang erfolgt auf Basis des Universitätsgesetzes. Aufgenommen werden Personen, die ein facheinschlägiges Bakkalaureatsstudium an einer österreichischen Universität bzw. ein fachspezifisches Diplomstudium oder eine vergleichbare Studienleistung im Ausland nachweisen können oder die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit in NGOs, nationalen oder internationalen staatlichen Organisationen im Bereich Hilfsdienste und Friedenssicherung eine vergleichbare Qualifikation nachweisen können.

Kooperation und intensive Praxis

Der enge Kontakt und die Kooperationsvereinbarungen mit anderen Universitäten trugen wesentlich zum Erfolg des Universitätslehrgangs (2002-2022) und nun seit 2022 des Masterstudiums bei. Von Beginn an gab es ein Kooperationsabkommen mit der renommierten Universität Castellon de la Plana in Spanien und mit der UN-mandatierten Universität for Peace mit Sitz in Costa Rica. Stets eine

enge Kooperation im Förderbereich gab und gibt es mit dem Land Tirol, dem Afro-Asiatischen Institut Innsbruck und der Stadt Innsbruck.

Bis heute wird in intensiven Praxiseinheiten mit dem Österreichischen Bundesheer, dem Roten Kreuz, der Feuerwehr und der Wasser- und Höhlenrettung zusammengearbeitet. Dahinter steht die „Philosophie“, dass Menschen für die praktische Friedens- und Konfliktarbeit ausgebildet werden müssen. Dies gilt vor allem für Personen, die sich später im Bereich der Konfliktarbeit, bei internationalen Einsätzen, betätigen wollen. Für diese Zielgruppe ist es essenziell, den Umgang mit den eigenen Grenzen bewusst zu üben, um einerseits die individuelle Belastbarkeit zu erhöhen, andererseits auch zu erkennen, was die eigenen Kräfte übersteigt.

Abb. 1: Studierende bei der Bundesheerübung



Quelle: Sabrina Stein

Die Übungen werden mit verantwortlichen Pädagog*innen, Psycholog*innen und Expert*innen in den jeweiligen Bereichen gut vorbereitet, die Szenarien durchgeplant und anschließend professionell nachbereitet. Für die mehrtägige Übung mit dem Österreichischen Bundesheer, die mit großem personellem und organisatorischem Aufwand in einem Übungsfeld durchgeführt wird, werden im

² Das Curriculum für den „Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation“ an der Universität Innsbruck, 2002 und das Curriculum für das Masterstudium „Peace and Conflict Studies“ an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Innsbruck, 2022 können eingesehen werden unter: <https://www.uibk.ac.at/universitaet/mitteilungsblatt/2003/36/mitteil.pdf> und <https://www.uibk.ac.at/universitaet/mitteilungsblatt/2021-2022/55.pdf>

Vorfeld drei Tage für die Planung und ein Tag für die Nachbereitung und Reflexion im Beisein einer Psychologin veranschlagt. Beim Praxisteil mit dem Roten Kreuz werden regelmäßig Expert*innen des Internationalen Roten Kreuzes mit eingebunden, um Erfahrungen aus der Tätigkeit in Krisengebieten zu diskutieren.

Diese Kontakte wurden vom damaligen Programmdirektor Wolfgang Dietrich³ hergestellt und es ist auch seinem internationalen Ruf als Friedensforscher zu verdanken, dass er renommierte Lehrende aus der ganzen Welt nach Innsbruck brachte. Im Jahr 2008 zeichnete die UNESCO das internationale Programm mit dem UNESCO Lehrstuhl für Friedensforschung aus. Die Funktion als Lehrstuhlinhaber übte Dietrich bis zu seinem Wechsel in den Ruhestand aus. Sein Ansehen in der internationalen Friedensforschung wirkt in zahlreichen Publikationen nach (siehe unten). Zudem arbeitete er als Friedensbotschafter in Krisengebieten wie dem Irak, Syrien, Äthiopien und in Lateinamerika.

Vom Lehrgang (2002-2022) zum Masterstudium (seit 2022)

2022 wurde seitens der Universität Innsbruck eine Neustrukturierung des Lehrgangs vorgenommen. Dem war ein Konflikt zwischen einer Gruppe an Studierenden, Absolvent*innen und der Lehrgangsführung bezüglich der Abhaltung und Begleitung einzelner Praxiseinheiten vorangegangen, der sich zu einem Zerwürfnis auswuchs, das selbst durch Beziehung einer Mediatorin nicht mehr aus dem Weg zu räumen war. Berichtet worden war u.a. vom Erleben psychischen Drucks im Verlauf einzelner praktischer Übungen oder auch, dass bei speziellen Übungen nicht automatisch und von vornherein psychologische Unterstützung unmittelbar vor Ort war. So wurde – was schon zuvor angedacht worden war –, ein Curriculum für ein Regelstudium entwickelt und das Lehrgangskollegium neu besetzt. Die Praxiseinheiten wurden reduziert und nur mehr einzelne Praxisteile mit dem Bundesheer, der Berufsfeuerwehr Innsbruck und dem Roten Kreuz weitergeführt (siehe vorne).

Im Jahr 2023 übernahmen schließlich die Friedensforscherin Rina Alluri als neue UNESCO Lehrstuhlinhaberin und Andreas Oberprantacher die Verantwortung für das Masterstudium.

Methodisch-didaktisches Konzept

Die Lerninhalte des Masterstudiums werden in Form von Vorlesungen, Seminaren, praktischen Trainingseinheiten und Exkursionen erarbeitet, wobei diese Lerneinheiten (Unterrichtssprache ist Englisch) geblockt über zwei Monate angeboten werden. Angesichts der vielen internationalen Teilnehmer*innen vor allem auch aus Kriegs- und Krisengebieten wird der Reflexion viel Raum gegeben.

Im Universitätslehrgang (2002-2022) fanden sich unter den Lehrenden herausragende Persönlichkeiten und Expert*innen wie Swami Veda Bharati, Sikander Mehdi, Johan Galtung, Ervin Lazlo, Augusto Boal, Wolfgang Sachs, Gianni Vattimo, Jenny Pearce, Nigel Young, Ekkehard Krippendorff, Wolfgang Dietrich, Norbert Koppensteiner, Josefina Echavarría Alvarez, Daniela Ingruber, Rina Alluri u.a.m. Im jetzigen Masterstudium vermitteln Lehrende von der Universität Innsbruck die Inhalte, wobei bei der Auswahl der Lehrenden nach wie vor großer Wert auf die internationale Erfahrung in der Friedensarbeit gelegt wird. Um den Kontakt zur internationalen Friedensforschung aufrecht zu erhalten, werden in Onlinemeetings Vortragende zu Schwerpunktthemen zugeschaltet.

In Ergänzung zu den praktischen Übungen sieht das didaktische Konzept auch andere Lernsettings vor. Theater, Musik und Tanz sind grenzüberschreitend und ermöglichen einen Zugang zum Lernen mit allen Sinnen und Ausprägungen. Im Universitätslehrgang war diesen kreativen Impulsen noch etwas mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden. Gerade Teilnehmer*innen aus Afrika, Lateinamerika und den USA waren und sind diesen kreativen Methoden gegenüber besonders aufgeschlossen. Grundlagen der Kommunikation, der Umgang mit Konflikten, Widerständen und Formen der Deeskalation werden mit den Teilnehmer*innen aber weiterhin geübt und reflektiert.

³ Mehr zu Wolfgang Dietrich unter: <https://www.esfriedet.at/vita-wolfgang-dietrich-de>

Die Erfahrung zeigt, dass die Wechselwirkung von Theorie und Praxis dem Lehrgangskonzept und vor allem den Teilnehmer*innen sehr förderlich ist. Ein wesentlicher und entscheidender Faktor bildet die professionelle Kursbegleitung, zumal sehr viele Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Erfahrungen am Lehrgang teilnehmen.

Lehrmaterialien

Lehre und Forschung garantieren eine permanente Weiterentwicklung des Studienganges. Im Umfeld der „Innsbrucker Schule der Friedensforschung“ waren zahlreiche bedeutende wissenschaftliche Publikationen entstanden, die in der Fachbibliothek des Tiroler Bildungsinstituts Grillhof allen Interessierten zur Verfügung stehen. Auch die Masterarbeiten der Studierenden bilden ein weites Spektrum der internationalen Friedensforschung ab. Aktuell (Stand August 2024) sind es an die 210 Masterarbeiten, die an der Universitätsbibliothek Innsbruck und am TBI-Grillhof eingesehen werden können.

Die Lehrenden bringen ihre Forschungserkenntnisse in die Vorlesungen und Seminare ein und nützen die gewonnenen Erkenntnisse wiederum für weitere Veröffentlichungen. Aus Sicht der Erwachsenenbildung sollte auf ein paar wenige zentrale Publikationen verwiesen werden, die in diesem Kontext v.a. zwischen 2008 und 2015 entstanden.

In „The Palgrave International Handbook of Peace Studies“ (2011) gibt ein Autor*innenteam rund um Wolfgang Dietrich eine Übersicht über diverse Friedenskonzepte in Europa, dem Mittleren Osten, Südostasien, Nord- und Südamerika sowie Afrika. Ein großer Teil dieser Publikation ist zudem den großen Friedensdenkern und Pionier*innen gewidmet (siehe Dietrich et al. 2011). In der Trilogie „Variationen über die vielen Frieden“ beleuchtet Wolfgang Dietrich die Entstehung, Lehre, Kunst und Methode der Elicitiven Konflikttransformation und der transrationalen Friedensforschung (siehe Dietrich 2008, 2011 u. 2015). David Diamond, ein kanadischer Theatermacher, greift in seinem Buch „Theater of Living“ (2013) die Grundlagen Paulo Freires auf, adaptiert die Methoden Augusto Boals für die Herausforderungen heutiger Gesellschaften

und die Zusammenhänge lebendiger Systeme, die für das Leben in einer Gemeinschaft wertvoll sind. Das Buch stellt ein flammendes Plädoyer für ein Theater dar, das nach immer neuen Wegen für ein gelungenes Zusammenleben sucht (siehe Diamond 2013).

Lernen und Lehren: das Bildungshaus – ein Campus

Am Beginn der Etablierung des Universitätslehrganges im Jahr 2002 stand die Frage, wie dieses internationale Teilnehmer*innenfeld bestmöglich als Lerngruppe agieren könne. „Leben und Lernen unter einem Dach“ bildet die Philosophie eines Bildungshauses. Alle Teilnehmer*innen des Universitätslehrganges – meist waren es 30 bis 40 Teilnehmer*innen aus 20 bis 25 verschiedenen Nationen – wohnten deshalb im TBI-Grillhof. Das Bildungshaus war für jeweils zwei Monate im Jahr Lernort, Wohnort, Sozialraum, Freizeitraum, Studienraum und Restaurant. So gesehen bildete der Campus am Grillhof den idealen Raum für den gruppenspezifischen Prozess des gemeinsamen Lernens und Arbeitens. In der Lerngruppe und mit den Vortragenden wurde eine Phase des gegenseitigen Vertrauens und der Unterstützung geschaffen. Ohne Zweifel profitierte auch das Bildungshaus (u.a. wirtschaftlich) von diesen Kursen und die Erfahrungen wurden genutzt, um professionell andere internationale Veranstaltungen und Kongresse am Grillhof zu beheimaten. Auch die vielen Kontakte und der Erfahrungsaustausch mit den Studierenden waren für alle Mitarbeiter*innen und die Leitung stets eine Bereicherung.

Mit dem Wechsel zum Regelstudium wurde der Campusgedanke aufgegeben, auch wenn noch Veranstaltungen im Bildungshaus durchgeführt werden.

Wechselwirkung zwischen Wissenschaft, Forschung und Erwachsenenbildung

Durch die enge Kooperation zwischen der Universität und dem Bildungshaus ergaben und ergeben sich viele Berührungspunkte. Die Arbeitsaufteilung wurde in einem Kooperationsvertrag vereinbart und die inhaltlichen, organisatorischen und finanziellen Aufgaben verteilt.

Bei den Ringvorlesungen – speziell im Rahmen des Universitätslehrgangs (2002–2022) – wurden einzelne Seminare mit international bekannten Friedensforscher*innen auch für andere Interessierte geöffnet. Die Masterarbeiten und eine Auswahl an wissenschaftlicher Literatur stehen allen Interessierten in der Bibliothek des TBI-Grillhof frei zur Verfügung. Besonders reizvoll ist, dass im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen viele Menschen im Bildungshaus einander begegnen können. Gespräche von Topmanager*innen aus der Wirtschaft mit Friedensaktivist*innen können sehr bereichernd, spannend und aufregend sein. Wenn Friedensforscher*innen aus Krisengebieten über ihre empirischen Forschungen berichten, wird einer*in erst bewusst, wie klein und verletzlich unsere Welt ist. Friedensarbeit, so Rina Alluri in einem Interview mit Marlene Erhart, beginnt schon in der Phase des Krieges. Friedensaktivist*innen leisten eine wichtige Vermittler*innenrolle im Mediationsprozess. Nur so ist es möglich, dass Brücken zwischen verfeindeten Parteien gebaut werden (vgl. Erhart 2023, S. 4).

Zusammenfassung und Ausblick

Die Friedenspädagogik muss gegen jede Art von Unrecht sensibilisieren und dazu beitragen, eine Kultur des Friedens zu entwickeln. Der Wechsel vom Universitätslehrgang zum Regelstudium im Jahr 2022 hat Veränderungen für Studierende und Verantwortliche mit sich gebracht. Die nötige Flexibilität in der Lehre, die Auswahl der Vortragenden und die Wahl der Lehr- und Lernmethoden waren in der Form eines Universitätslehrgangs viel dynamischer gegeben und boten Möglichkeiten des experimentellen

Arbeitens. International hoch angesehene Friedensforscher*innen, die zahlreichen praktischen Übungen mit professionellen Einrichtungen des Krisenmanagements, der Mut zum Risiko und eine große Gruppe an international begeisterten Student*innen waren das Erfolgsrezept der „Innsbrucker Schule für Friedensforschung“ gewesen.

Das Regelstudium bringt nun eine ökonomische Sicherheit, eine feste Verankerung im Lehrbetrieb an der Universität und einen interessanten wissenschaftlichen Austausch.

Universitätslehrgang als auch das aktuelle Masterstudium leist(et)en einen wichtigen Beitrag im wissenschaftlichen Diskurs und in der zukünftigen Förderung von Friedensforscher*innen. Viele Absolvent*innen des Lehrganges fanden nach dem Studium in diversen NGOs eine Arbeit, betätigen sich weiterhin wissenschaftlich, arbeiten im Lehrberuf oder sind als Friedensaktivist*innen in Krisengebieten aktiv. Bis heute tauschen sich viele von ihnen in einem Alumninetzwerk via Social Media regelmäßig aus. Somit hat sich ein gutes und tragfähiges Netz an Friedensforscher*innen gebildet, das sich auch noch nach Abschluss des Lehrganges gegenseitig unterstützt.

Gerade in Zeiten weltweit vermehrter kriegerischer Aktivitäten soll der Fokus auf den Ausbau friedensstiftender und friedenserhaltender Maßnahmen gelegt werden. Die Umsetzung der Ziele einer Friedenspädagogik auf Grundlage erneuerter Haltungen erfordert, wie Johann Zeiringer ausführt, „*eine umfassende und langfristige angelegte Vision und, so der britisch-polnische Soziologe Zygmunt Baumann, jede Menge Geduld*“ (Zeiringer 2024, S. 17).

Literatur

- Diamond, David (2013):** Theater zum Leben. Über die Kunst und die Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen. Hannover: ibidem-Verlag.
- Dietrich, Wolfgang (2008):** Variationen über die vielen Frieden. Band 1: Deutungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dietrich, Wolfgang (2011):** Variationen über die vielen Frieden. Band 2: Elicitive Konflikttransformation und die transrationale Wende der Friedenspolitik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dietrich, Wolfgang (2015):** Variationen über die vielen Frieden. Band 3: Elicitive Conflict Mapping. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Wolfgang/Alvarez, Echavarria Josefina/Esteva, Gustavo/Ingruber, Daniela/Koppensteiner, Norbert (Hrsg.) (2011):** The Palgrave International Handbook of Peace Studies: A Cultural Perspective. Palgrave.
- Dietrich, Wolfgang/Alvarez, Echavarria Josefina/Koppensteiner, Norbert (Hrsg.) (2006):** Schlüsseltexte der Friedensforschung. Wien: LIT-Verlag.
- Erhart, Marlene (2023):** Interview mit Rina Alluri. Wie gelingt Frieden? Friedensforscherin: „Die Konfliktparteien müssen einander nicht lieben.“ In: DerStandard.at, vom 7. Mai 2023. Online: <http://www.derstandard.at/story/2000146047709/friedensforscherin-die-konfliktparteien-muessen-einander-nicht-lieben> [2024-08-27]
- Lama, Ismail (2020):** Re-Imagining Peace: Analyzing Syria's Four Towns Agreement through Elicitive Conflict Mapping. Innsbruck: Innsbruck University Press. Online: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/46241/9783903187887.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2024-08-28]
- Leiner, Martin/Flämig, Susan (Hrsg.) (2012):** Latin America between Conflict and Reconciliation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Najibullah, Heela (2017):** Reconciliation and Social Healing in Afghanistan. A Transrational and Elicitive Analysis Towards Transformation. Wiesbaden: Springer VS.
- Sachs, Wolfgang (2006):** Die Eine Welt. In: Dietrich, Wolfgang/Alvarez, Echararria Josefina/Koppensteiner, Norbert (Hrsg.): Schlüsseltexte der Friedensforschung. Wien: LIT-Verlag.
- Zeiringer, Johann (2024):** Friedenserziehung ganzheitlich. Eine Zielvorgabe angesichts der aktuellen politischen und sozialen Weltlage. In: Zeit Zeichen. Magazin der Katholischen Arbeitnehmer:innen Bewegung Österreich, Nr. 1, März 2024: Krieg und Frieden. Aspekte einer Friedensethik. Mattersburg. Online: https://www.kaboe.at/dl/mLMqJKJkmmOJqx4kJK/ZZ_1_2024_web_pdf [2024-08-28]



Foto: T.Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
<https://www.tirol.gv.at/bildung/bildungsinstitut-grillhof>
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Bildung, dem Verein Erwachsenenbildung Tirol, dem Tiroler Bildungsforum, dem Tiroler Bildungsservice und amg-tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Education for Peace. Insight into educational offerings on peace research at the University of Innsbruck

Abstract

For two decades, the University of Innsbruck offered an international programme on peace research with different partner organisations including the educational institute Tiroler Bildungsinstitut Grillhof (German title: *Universitätslehrgang für Frieden, Entwicklung, Sicherheit und Internationale Konflikttransformation*). In 2022 the university programme was restructured and became an English language master's degree programme in peace and conflict studies. This educational programme targets people concerned with peace and conflict theory, critical peace education and social justice who would like to prepare themselves for humanitarian operations and practical peace work. In the selection of trainers, the organizers have placed great importance on international experience in peace work research. In his article, the author provides insight into the pedagogical concept, cooperation, intensive practice units and Grillhof learning and meeting space and briefly explains the interaction between science, research and adult education. (Ed.)



Lehrgang Politische Erwachsenenbildung

Sonja Luksik und Hakan Gürses

Zitation

Luksik, Sonja/Gürses, Hakan (2024): Lehrgang Politische Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Politische Bildung, politische Erwachsenenbildung



Abstract

Seit 2023 veranstaltet die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) den Lehrgang Politische Erwachsenenbildung. Zu den Zielen des Lehrgangs gehören die Stärkung von Theorie-, Fach- und Methodenwissen zur politischen Erwachsenenbildung wie auch die Förderung von Kompetenzen, die für die didaktische Aufbereitung von Inhalten und Materialien notwendig sind. Der Lehrgang, der auch 2024 fortgesetzt wird, ist das erste Zertifizierungsprogramm zu diesem Bildungssegment in Österreich. Als Kooperationspartner*innen fungieren die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), einzelne KEBÖ-Verbände sowie das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Teilnehmende absolvieren fünf Pflichtmodule und schließen den Lehrgang mit dem Zertifikat „Politische*r Erwachsenenbildner*in“, akkreditiert durch die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), ab. (Red.)

1 1 Kurz vorgestellt

Lehrgang Politische Erwachsenenbildung

Sonja Luksik und Hakan Gürses

Der Lehrgang Politische Erwachsenenbildung, den die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) 2023 ins Leben gerufen hat, zielt auf den Ausbau von Theorie-, Fach- und Methodenkenntnissen sowie von Kompetenzen, die die Erstellung und Didaktisierung von Inhalten und Materialien der politischen Erwachsenenbildung ermöglichen.

Die ÖGPB hat den im letzten Jahr gestarteten Lehrgang Politische Erwachsenenbildung, und damit das erste Zertifizierungsprogramm zu diesem Bildungssegment in Österreich, 2024 fortgesetzt. Neben der KEBÖ und einigen KEBÖ-Verbänden fungierte auch das bifeb als Kooperationspartner.

Politische Erwachsenenbildung als didaktische Praxis in Österreich voranzubringen, ist das erklärte Ziel der ÖGPB, der hierzulande einzigen von der öffentlichen Hand ins Leben gerufenen Fachorganisation zur politischen Bildung. Nur wenige wissen allerdings, was unter „politischer Erwachsenenbildung“ zu verstehen ist.

Begriff und Merkmale der politischen Erwachsenenbildung

Der Begriff ist relativ jung und bezeichnet keine klar abgegrenzte Disziplin oder Praxis. Als begriffsklärende Grenze eignet sich hierzu die schulische politische Bildung am besten. So schreibt Klaus-Peter Hufer, der den Terminus auch maßgeblich mitgeprägt hat:

„Politische Erwachsenenbildung ist keine politische Schulung. [...] Es gibt eine Reihe von Gründen, die

für diese Eigentümlichkeit politischer Erwachsenenbildung ausschlaggebend sind:

- *Erwachsene kommen zu den Veranstaltungen freiwillig.*
- *Sie haben eine mehr-, oft langjährige politische Biographie und Sozialisation hinter sich.*
- *Die Voraussetzungen an Bildung und Wissen, die die Teilnehmenden mitbringen, sind unterschiedlich, mitunter ist die Bandbreite sogar sehr groß.*
- *Die Lerngruppen sind in der Regel sozial und altersmäßig gemischt.*
- *Es gibt keine Schul- bzw. Kultusministerien, die Lehrpläne oder Curricula verordnen.*
- *Die Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung haben verschiedene bildungspolitische Profile und normative Absichten“ (Hufer 2015, o.S.).*

Da politische Erwachsenenbildung keine feststehende Didaktik und kein Curriculum hat, orientieren sich politische Erwachsenenbildner*innen eher an den Vorgaben und Zielen ihrer Anbieterorganisation sowie an den Lebenswelten ihrer Teilnehmer*innen. Dadurch hätten sie, so Hufer, zwar größere Freiheit in ihren Gestaltungsmöglichkeiten im Vergleich zu Politiklehrer*innen in der Schule. Dafür aber

seien sie dem permanenten Druck des „Bildungs-
marktes“ ausgesetzt. *„Da kann es schon passieren,
dass eine Veranstaltung wegen mangelnder Nach-
frage ausfällt, obwohl sie aufwendig vorbereitet
und beworben worden ist. Und wenn das Angebot
ausreichende Resonanz findet, ist es immer wieder
überraschend, wer letztendlich am Vortrag, Kurs
oder Seminar teilnimmt“* (ebd.).

Insofern spielen stets auch aktuelle Interessen und
Sorgen derjenigen, die sich für Veranstaltungen
der politischen Erwachsenenbildung interessieren,
eine wesentliche Rolle für die Entscheidung zu
einer Teilnahme. Das können tagesaktuelle Themen
ebenso wie komplexe Begriffe wie Demokratie, Krieg,
Frieden, Integration und Diversität sein. Denn po-
litische Erwachsenenbildung handelt immer auch
von einem friedlichen Miteinander. Davon zeugen
klassische Thematiken wie die Beschäftigung mit
Demokratie im Alltag, Partizipation, Menschen- und
Bürger*innenrechten ebenso wie eine Didaktik gegen
Diskriminierung und Marginalisierung, um nur einige
zu nennen. Nicht zuletzt gehört als ganz wesent-
licher Punkt eine kritische Medienkompetenz dazu.

Politische Erwachsenenbildung als Tätigkeits- und Berufsfeld

Aus dieser Umschreibung des Fachs ergeben sich
zwei Fragen:

- Gibt es trotz der freieren Gestaltungsmöglich-
keiten auch einen gemeinsamen Nenner von
Angeboten und Ansätzen der politischen Er-
wachsenenbildung – sodass das pädagogische
Segment nicht in Beliebigkeit ausartet, sondern
sich selbst nach verbindlichen Kriterien ausrich-
ten kann?
- Wer kann/darf dieses Fach unterrichten bzw.
in diesem Bildungssegment als Trainer*in,
Referent*in, Vortragende*r tätig sein?

„Was ist politische Erwachsenenbildung?“ ist neben
„Wie werde ich politische*r Erwachsenenbildner*in?“
eine der Fragen, die uns am häufigsten gestellt
werden und die nicht in gewünschter Kürze zu
beantworten sind. Zunächst wegen der Vielfalt der
an Anbietern und Teilnehmer*innen/Adressat*innen
ausgerichteten Inhalte und Methoden des Fachs. Als

Folge dieses „Strukturprinzips“ der Erwachse-
nenbildung gibt es auch nicht den einen Weg, um in
der politischen Erwachsenenbildung beruflich Fuß
zu fassen.

Zum anderen existiert in Österreich eine heterogene
Bandbreite an politischer Erwachsenenbildung, die
von unterschiedlichen Einrichtungen und Personen
getragen wird. Gerade deswegen lässt sich hier auch
der Bedarf an einer ganzheitlichen und systema-
tischen Vermittlung von Inhalten und Methoden
der politischen Erwachsenenbildung feststellen. Die
zahlreichen Anfragen an die ÖGPB wegen einer Aus-
oder Weiterbildungsmöglichkeit für die politische
Erwachsenenbildung von Personen, die entweder
in der Erwachsenenbildung tätig sind oder in dem
Bereich arbeiten wollen, sowie von Absolvent*innen
politik- und sozialwissenschaftlicher Studienrich-
tungen unterstreichen diesen Bedarf.

Der Lehrgang Politische Erwachsenen- bildung – ein Meilenstein

Eigentlich bietet die ÖGPB neben einem Förder-
programm für Projekte politischer Bildung bereits seit
Beginn der Nullerjahre auch ein Bildungsprogramm,
das sich bundesweit insbesondere an in der Erwach-
senenbildung tätige Personen, aber auch generell an
Politik-Interessierte richtet. Das Angebot wird stets
erweitert und erneuert; es umfasst u.a. Workshops,
Trainings, Vorträge und Tagungen, die der Vermittlung
von Methoden, Inhalten, Konzepten und Begriffen
aus dem Bereich der politischen Erwachsenenbildung
gewidmet sind: etwa „Argumentationstraining gegen
Stammtischparolen“, „Politische Basisbildung“ oder
„Kritische Medienkompetenz“.

Erwachsenenbildung hat sich in ihrer Geschichte,
wie Emma Fawcett betont, nicht staatlich von
„oben“, sondern durch die Sozialen Bewegungen von
„unten“ entwickelt: *„Betrachtet man beispielsweise
bürgerliche Lesekreise und Museumsgesellschaften
des 18. Jahrhunderts, ab Mitte des 19. Jahrhunderts
die Arbeiterbewegung und im 20. Jahrhundert die
erste Frauenbewegung (vgl. Faulstich/Zeuner 1999,
S. 108), dann wird deutlich, dass die Zielgruppen-
arbeit eine Reaktion auf das Verhältnis zwischen
und Verteilung von Bildung und Macht war (vgl.
Weinberg 2000, S. 77)“* (Fawcett 2016, S. 11).

Bei der Konzeption des Bildungsangebots orientiert sich die ÖGPB einerseits am Stand der Forschung, andererseits an den jeweiligen Zielgruppen der Teilbereiche von Erwachsenenbildung. Somit hat jedes einzelne Format des Bildungsprogramms eine spezielle didaktische Ausrichtung.

Mit dem 2023 zum ersten Mal angebotenen Lehrgang Politische Erwachsenenbildung bekam dieses Programm in seiner Gesamtheit als ein zusammenhängendes Weiterbildungsarrangement Gestalt. Hinzu kommt das Zertifikat, das eine Hilfestellung bei der Berufsbildung und somit eine Antwort auf die Frage „Wie werde ich politische*r Erwachsenenbildner*in?“ darstellt. Der Lehrgang kann durchaus als Meilenstein bezeichnet werden, ist er doch der erste zur politischen Erwachsenenbildung in Österreich.

Breite Kooperation, großes Interesse

Der Lehrgang Politische Erwachsenenbildung will nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch zur Professionalität und Verbindlichkeit in diesem Bildungsbereich beitragen. Daher holte die ÖGPB von Beginn an zentrale Akteur*innen der Erwachsenenbildung an Bord. Der Lehrgang, der in Absprache mit der Abteilung Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) entwickelt wurde, ist einerseits durch die Weiterbildungsakademie (wba) akkreditiert – wie bereits erwähnt, wird den Absolvent*innen das Zertifikat „Politische*r Erwachsenenbildner*in“ ausgehändigt. Andererseits ist die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) Kooperationspartnerin und einzelne KEBÖ-Einrichtungen – der Ring Österreichischer Bildungswerke/Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK); der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)/Wiener Volkshochschulen; der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) – unterstützen den Lehrgang, indem sie Räumlichkeiten zur Verfügung stellen bzw. Wahlmodule zum Lehrgang anbieten. Durch die Unterstützung des BMBWF ist es zudem gelungen, die Teilnahmegebühr von derzeit 450 Euro unter den in dem Bereich üblichen Summen zu halten.

Der Zertifizierungslehrgang wurde 2023 mit der maximalen Teilnehmer*innenzahl von 20 ausgebucht und erfolgreich durchgeführt. Zwischen

April und Oktober 2024 fand der zweite, ebenfalls ausgebuchte Durchgang statt. Als zusätzlicher Kooperationspartner fungierte diesmal das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), sodass zwei der fünf Module in St. Wolfgang abgehalten wurden. Die restlichen Module fanden an drei Standorten in Wien statt: Volkshochschule Ottakring, Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) und ÖGB-Catamaran.

Ziele und Inhalte

Der Lehrgang Politische Erwachsenenbildung zielt auf den Ausbau von Theorie-, Fach- und Methodenkenntnissen sowie von Kompetenzen, die die Erstellung und Didaktisierung von Inhalten und Materialien der politischen Erwachsenenbildung ermöglichen. Zudem erwerben die Teilnehmer*innen Wissen über Geschichte, Ansätze, Leitlinien und fachliche Debatten der politischen Erwachsenenbildung. Die Fähigkeit, politische Bildungsarrangements inhaltlich und methodisch konzipieren (etwa: Agenda-Entwicklung) und selbst (etwa als Trainer*in) umsetzen zu können, stellt ein weiteres zentrales Ziel dar.

Politische Erwachsenenbildung beinhaltet auf diese Weise unmittelbar Aspekte eines friedlichen sozialen Miteinanders. Dazu gehören die Beschäftigung mit Demokratiebildung, Menschenrechten und Bürger*innenrechten ebenso wie eine Didaktik gegen Diskriminierung und Marginalisierung. Das Aufeinander-Zugehen steht auch bei den oben erwähnten praktischen Übungen im Vordergrund.

Die fünf Pflichtmodule des Lehrgangs vermitteln ein Methodenpaket dafür und forschungsgeleitete Inhalte, die von politikwissenschaftlichen Grundlagen über zeitgeschichtliches Wissen bis hin zu Fragen der Diversität und Intersektionalität reichen. Für die Übungen, Reflexionsrunden und Inputs sorgen, neben dem Bildungsteam der ÖGPB, ausgewählte Fachreferent*innen. Die Teilnehmer*innen absolvieren außerdem Workshops als Wahlmodule, beraten einander in Peergroup-Treffen und konzipieren für den Abschluss ein Bildungsprojekt zur politischen Erwachsenenbildung.

Der Lehrgang Politische Erwachsenenbildung wird 2025 wieder stattfinden.

Literatur

Fawcett, Emma (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Online: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20167/EPR-Band_51_Emma%20Fawcett.pdf [2024-08-05]

Hufer, Klaus-Peter (2015): Politische Bildung / Erwachsenenbildung. Online: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193229/erwachsenenbildung/> [2024-08-05]



Sonja Luksik, M.A.

luksik@politischebildung.at
<http://www.politischebildung.at>
+43 (0)1 5046858-16

Sonja Luksik ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Trainerin bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB). Als Mitarbeiterin im ÖGPB-Geschäftsbereich „Bildungsangebote und Projektberatung“ leitet sie Workshops und Trainings für Multiplikator*innen und Erwachsenenbildner*innen. Sonja Luksik studierte Politikwissenschaft an der Universität Wien und der Centr e Europ een Universitaire (CEU) in Nancy, Frankreich.



Dr. Hakan Gurses

gurses@politischebildung.at
<https://www.hakangueres.at>
+43 (0)1 5046858-12

Hakan Gurses studierte Philosophie in Wien. Er ist wissenschaftlicher Leiter der  sterreichischen Gesellschaft f ur Politische Bildung ( GPB), war bis 2011 Lehrbeauftragter am Institut f ur Philosophie und Institut f ur Internationale Entwicklung der Universität Wien sowie an der Donau-Universität Krems. Von 1993 bis 2008 war er Chefredakteur der Zeitschrift „Stimme von und f ur Minderheiten“.

Adult Political Education Programme

Abstract

The Austrian Society for Political Education has organized the Adult Political Education programme since 2023. The programme objectives include the consolidation of theoretical, subject and methodological knowledge of adult political education as well as the promotion of skills required for didactic processing of content and materials. The programme, which will also be offered in 2024, is Austria's first certification programme in this educational segment. Its cooperation partners are the Austrian Conference on Adult Education (KEBÖ), individual KEBÖ associations and the Federal Institute for Adult Education (bifeb). Participants complete five required modules and receive a "Politische*r Erwachsenenbildner*in" (adult political educator) certificate recognized by the Austrian Academy of Continuing Education (wba) at the end of the programme. (Ed.)

Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform

Oskar Negt

Melanie Brantweiner

Zitation Brantweiner, Melanie [Rez.] (2024): Negt, Oskar (2016): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. 1. Aufl. Göttingen: Steidl Verlag. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Negt, Schlüsselkompetenzen, politische Kultur, politische Bildung, Demokratielernen, exemplarisches Lernen



„Menschen werden nicht als politische Wesen geboren, aber sie leben immer in politisch bestimmten Räumen. Deshalb ist politisches Urteilsvermögen eine Voraussetzung jeder humanen Gesellschaft. Was aber gibt den Ausschlag für politische Entscheidungen jedes Einzelnen – ist es der Charakter, das Wissen, die Erfahrung? In seinem Buch fragt Oskar Negt, wie es um die politische Kultur in Deutschland steht, wie ein Homo politicus aussehen könnte, welche Schlüsselkompetenzen der politische Mensch benötigt und wie seine kritische Urteilskraft geschult werden kann. Ausgehend von heutigen geopolitischen Entwicklungen unternimmt Negt einen umfassenden Entwurf von politischer Bildung in einer Zeit der Umbrüche. Politische Bildung ist lebensnotwendig: Das Schicksal demokratischer Gesellschaftsordnungen hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird.“ (Verlagsinformation)



Oskar Negt
**Der politische Mensch.
Demokratie als Lebensform**
1. Aufl. Göttingen: Steidl Verlag 2016
540 Seiten

12
Rezeⁿsion

Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform

Oskar Negt

Melanie Brantweiner

Um den sozialen Frieden zu gewährleisten, ist es essentiell, dass die Selbst- und Mitbestimmung der Bürger*innen nicht von einer Fremdsteuerung untergraben wird. Nur durch aktive und kritische Beteiligung kann ein Machtmissbrauch verhindert und können gesellschaftliche Verhältnisse mitgestaltet werden. Oskar Negts Appell, Bürger*innen aktiv zur Partizipation anzuregen, ist gerade heute von großer Bedeutung.

Im Februar dieses Jahres verstarb Oskar Negt (1934–2024). Er war Vertreter der Kritischen Theorie und gilt als einer der bedeutendsten Sozialphilosophen und politischen Erwachsenenbildner Deutschlands. Oskar Negt studierte Soziologie und Philosophie in Frankfurt am Main unter Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, war Assistent von Jürgen Habermas und lehrte bis 2002 selbst Soziologie an der Universität Hannover.

Negt widmete sich im Speziellen der Arbeiter*innenbildung sowie der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Er wendete hierfür das Prinzip des exemplarischen Lernens auf die politische Bildung an und setzte sich für einen emanzipatorischen und systemkritischen Ansatz ein mit dem Ziel, das Bewusstsein und die (politische) Bildung der Arbeiter*innenklasse zu fördern (siehe Hufer 2024).

Seinen wissenschaftlichen Schwerpunkt legte er auf politische Bildung und den Erhalt der Demokratie. Denn Demokratie, so Negt, sei die einzige

politische Gesellschaftsordnung, die gelernt werden müsse. Sie dürfe nicht nur als Regierungsform verstanden werden, sondern sei vielmehr eine Lebensweise (vgl. Negt 2016, S. 13). Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse und dem von Immanuel Kant postulierten Vernunftbegriff leitete Negt Schlüsselkompetenzen und Lernziele ab, um die Bedeutung der Demokratie für alle Lebensbereiche zu untermauern und die Relevanz der politischen Bildung in der Gesellschaft aufzuzeigen (siehe Hufer 2024).

In seinem hier in aller notwendigen Kürze vorgestellten Werk „Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform“ (2016) widmete sich Negt auf mehr als 500 Seiten der Frage, wie Menschen, die als unpolitische Wesen in einer politischen Welt leben, gebildet werden müssen und wie sie lernen, politische Situationen zu beurteilen und entsprechend zu handeln – eine Frage, die nichts an Aktualität eingebüßt hat.

Urteilsvermögen und Orientierungswissen

Negt zufolge leben wir nicht in einer homogenen Welt, unsere Gesellschaft ist geprägt von zwei Realitäten, die sich stets gegenüberstehen: „*Wissen und Unwissen, [...] Urteilsfähigkeit und Vorurteilsbereitschaft, [...] Tatenwissen und Glaubenswissen*“ (Negt 2016, S. 195). Um eine funktionierende Demokratie in einer so komplexen Welt zu gewährleisten, gibt es für ihn zwei essentielle Aspekte: das Urteilsvermögen und das Orientierungswissen.

Gerade in einer Zeit, in der politische Umbrüche vorherrschen, sei es besonders wichtig, dass ein kritisches Urteilsvermögen gelernt werde, da die gesamten gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen eine politische Bildung verlangen. Eine kritische, eigenständige Denkfähigkeit befähige Negt folgend den Menschen dazu, Sachverhalte zu hinterfragen, aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen und populistische, die Demokratie gefährdende Aspekte zu erkennen (vgl. ebd., S. 195ff.).

Um ein solches kritisches Urteilsvermögen herauszubilden und somit politische, wirtschaftliche oder soziale Gegebenheiten kritisch zu bewerten und entsprechend zu handeln, bedürfe es wiederum eines Orientierungswissens, welches uns lehrt, das individuelle Interesse mit der Gesellschaft zu verbinden, das große Ganze zu sehen und eine Interaktion von Gemeinwesen und Gesellschaft zu schaffen. Dieses Orientierungswissen könne anhand von exemplarischen Lernprozessen gebildet werden, welche durch hohes Eigeninteresse gekennzeichnet sind und somit zur Erweiterung des Lernhorizontes und des Kompetenzerwerbs dienen (vgl. ebd., S. 195ff.).

Laut Negt sind Kompetenzen nur Teilsegmente des Bildungsbegriffs. Es geht dabei nicht nur um individuelle Fähigkeiten, sondern um eine gesellschaftliche Dimension (vgl. ebd., S. 228-232). „*Gerade gegen die [...] Tendenzen der Auflösung eines umfassenden Bildungsbegriffs in einzelne Zertifikate und angesammelte Leistungspunkte [...] Einspruch zu erheben, ist letztlich Sinn und Zweck einer gesellschaftlichen Umdeutung von Kompetenz und Schlüsselqualifikation, die in ihrem Bedeutungshorizont erweitert werden*“ (ebd., S. 231). Negt vereint damit in seinem Kompetenzbegriff das Verständnis von sozialen

und gesellschaftlichen Zusammenhängen, kritische Reflexion, emanzipatorisches Denken und Handeln. Er verabschiedet sich von einem Kompetenzbegriff, der sich rein um die Qualifikation mit dem Ziel der Leistungsbewertung dreht, und fordert ein Umdenken. Kompetenzen sollen ihm folgend das Bewusstsein erweitern und gesellschaftliche sowie soziale und politische Perspektiven miteinbeziehen.

Um besagtes Orientierungswissen zu entwickeln, definierte Negt gesamt sechs Schlüsselkompetenzen. Erst ihr Erlernen bringe mündige Bürger*innen hervor (vgl. ebd., S. 232).

Schlüsselkompetenzen – eine erste Zusammenschau

Als erste Kompetenz führt Negt in seinem Buch die Identitätskompetenz aus. Der Mensch müsse seine Identität erwerben und erlernen und stetig an die gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen anpassen, was eine sehr große kognitive Leistung darstelle. Identität sei deshalb kein gesicherter, abgeschlossener Zustand, vielmehr fordere sie eine ständige Bereitschaft zur Anpassung (vgl. ebd., S. 232ff.).

Auch der Erwerb einer technologischen Kompetenz ist für Negt essentiell, da wir uns „*in einer durch Technik konstituierten Welt*“ (ebd., S. 234) befinden und technologische Entwicklung oft widersprüchlich ist. Erforderlich ist Negt zufolge ein Differenzierungsvermögen, um zwischen gesellschaftsbedrohenden und gesellschaftsverbessernden Fortschritten zu unterscheiden und um alle gesellschaftlichen, politischen und psychosozialen Folgen einer neuen Technologie betrachten und abwägen zu können. Für Negt bedeutet technologische Kompetenz folglich nicht nur die Handhabung neuer Technologien, sondern vielmehr das Verständnis dafür, wie uns Technologien in sämtlichen Lebensbereichen beeinflussen, und dass sie sogar existenzbedrohend sein können (vgl. ebd., S. 234ff.).

Der Schein einer gerechten Welt, in der Chancengleichheit herrscht, trägt. Ziel der Gerechtigkeitskompetenz ist es nach Negt, dass Menschen lernen, Ungerechtigkeiten zu erkennen, zu analysieren und gegen diese vorzugehen gleich wie die eigenen

Rechte zu kennen und sie auch aktiv und tatsächlich wahrzunehmen. Denn „[d]ie Verwissenschaftlichung und Technologisierung hat dazu geführt, dass die Menschen auch ihre natürlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den Dingen und Prozessen verloren haben [...] die Enteignung der Sinne, des Denkens, aller jener Fähigkeiten, selbst etwas zu tun“ (ebd., S. 238).

Eine weitere Schlüsselkompetenz ist für Negt die ökologische Kompetenz, welche das Verstehen ökologischer Zusammenhänge und den daraus resultierenden verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur und der Umwelt umfasst. Für Negt ist die ökologische Kompetenz „ein Existenzial der modernen Welt“ (ebd., S. 239). Nur durch Bildung könne der Mensch dazu befähigt werden, ökologisches Bewusstsein zu entwickeln, ökologische Verantwortung zu übernehmen und so eine nachhaltige und lebenswertere Zukunft für die nächsten Generationen sichern (vgl. ebd., S. 239f.).

Neben dem sorgfältigen Umgang mit der Natur ist für Negt auch der sorgfältige Umgang mit wirtschaftlichen Ressourcen wichtig. Wirtschaftliches Handeln ist keineswegs etwas Naturgegebenes, sondern wurde gesellschaftlich konstruiert und ist daher durch „Macht- und Herrschaftsinteressen bestimmt“ (ebd., S. 240). Bei der ökonomischen Kompetenz geht es Negt neben dem Wissen um wirtschaftliche Handlungsweisen immer auch um eine Unterscheidungs- und Differenzierungsfähigkeit. Es sei notwendig, Wirtschaftsstrukturen auf ihre sozialen und politischen Auswirkungen hin zu analysieren, um deren Einflüsse zu hinterfragen und entsprechend zu handeln (vgl. ebd., S. 240f.).

Auch der Erwerb einer historischen Kompetenz ist zentral. Geschichtliche Zusammenhänge und deren Einfluss auf die Gegenwart müssen erkannt und untersucht sowie ihre Bedeutung für aktuelle Gesellschaftsstrukturen betrachtet werden. Ein erhebliches Problem der Gesellschaft ist für Negt ihr chronischer Gedächtnisverlust, also die Tendenz, maßgebliche historische Ereignisse und deren Konsequenzen für das heutige Leben zu ignorieren. Die Erinnerungsfähigkeit müsse unbedingt erhalten werden, um aus der Vergangenheit zu lernen und mündige Menschen hervorzubringen, die reflektiert und verantwortungsvoll am gesellschaftlichen

und politischen Leben teilhaben können (vgl. ebd., S. 242f.).

Alle sechs Schlüsselkompetenzen greifen ineinander und zielen darauf ab, mündige Bürger*innen hervorzubringen, die auf jeglicher gesellschaftlichen und politischen Ebene verantwortungsvoll und reflektiv handeln, Dinge kritisch hinterfragen und ein demokratisches, gesellschaftliches Miteinander forcieren. „Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilstvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulation und Verführung“ (ebd., S. 250). Allen Kompetenzen gemein ist, dass sie ein Verständnis von Zusammenhängen fördern wollen. Negt nennt dies sogar das oberste Lernziel. „Lernen ist heute nicht nur eine Frage der Aneignung und der schnellen Addition von Informationen, sondern unabdingbar eine Frage der Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten. Zugleich ist Bildung auch im Sinne der heute notwendigen Schlüsselqualifikationen wesentlich verknüpft mit der Entwicklung innerer Reserven und geistiger Vorratshaltung“ (ebd., 2016, S. 248).

Fazit

Negt versteht es, komplexe theoretische Konzepte verständlich und anschaulich zu machen, ohne dabei den kritischen Anspruch zu verlieren. In einer Zeit, in der demokratische Werte und Institutionen weltweit unter Druck stehen, finden sich in Negts Werk bedeutende Einsichten und Handlungsperspektiven, die helfen, Demokratie nicht als leere Begrifflichkeit zu verstehen.

Negt folgend, ist es wichtig, eigene Probleme und erfahrene Ungerechtigkeit in einen gesellschaftlichen Kontext setzen zu können. Der Mensch müsse sich aus seiner passiven Partizipation herauslösen, denn diese hat Entmündigung, Machtkonzentration und soziale Ungerechtigkeit zur Folge.

Wird Bildung an ökonomische Faktoren und Marktanforderungen angepasst, also verbetriebswissenschaftlich, gehen ihre gesellschaftlichen und emanzipatorischen Funktionen verloren. Um den sozialen Frieden zu gewährleisten, ist es jedoch

essentiell, dass die Selbst- und Mitbestimmung der Bürger*innen nicht von einer Fremdsteuerung untergraben wird. Nur durch aktive und kritische Beteiligung kann ein Machtmissbrauch verhindert und können gesellschaftliche Verhältnisse

mitgestaltet werden. Negts Appell, Bürger*innen aktiv zur Partizipation anzuregen, ist gerade heute von großer Bedeutung. Negt regt in diesem Buch jedoch nicht nur zum Nachdenken, sondern auch zum aktiven Handeln an.

Literatur

Hufer, Klaus-Peter (2024): Porträt: Oskar Negt. Online: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193944/portraet-oskar-negt> [2024-08-04]



Melanie Brantweiner, MA

melanie.brantweiner@gmail.com
+43 (0)660 6135349

Melanie Brantweiner studierte Erwachsenen- und Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität in Graz und arbeitete neben dem Studium im Projektmanagement insbesondere in arbeitsmarktpolitischen Projekten und Qualifizierungsmaßnahmen. Diese Erfahrung griff sie in ihrer Masterarbeit auf und betrachtete diese Qualifizierungsmaßnahmen unter dem Aspekt des Kompetenzerwerbs näher. Derzeit ist sie in einem großen Industriebetrieb für den Bereich Human Resources & Employer Branding zuständig.

Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen

Josef Mühlbauer und Maximilian Lakitsch (Hrsg.)

Jennifer Friedl

Zitation Friedl, Jennifer [Rez.] (2024): Mühlbauer, Josef/Lakitsch, Maximilian (Hrsg.) (2024): Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen. Wien: Mandelbaum. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 53, 2024. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-53>.

Schlagworte: Friedensforschung, Friedensarbeit, Machtverhältnisse, Herrschaftsverhältnisse, kritische Gesellschaftstheorie, soziale Gerechtigkeit



„Die militärische Invasion der Ukraine durch Russland zu Beginn des Jahres 2022 sowie die Covid-19-Pandemie haben gesellschaftliche und politische Dynamiken in Gang gebracht und zu zahlreichen Verwerfungen geführt. Gewissheiten wurden erschüttert, Grenzen und Zuordnungen verschoben. Vor diesem Hintergrund diskutiert dieser Band politische, soziale und ökologische Prozesse und Phänomene aus der Sicht der kritischen Friedensforschung. Diese wirft einen Blick unter die Oberfläche des Offensichtlichen und beschreibt dahinterliegende Machtverhältnisse und unbewusste Aspekte. Der Band versammelt Texte mit unterschiedlichen Schwerpunkten: wissenschaftliche Aufsätze, aber auch Essays, kürzere Abhandlungen sowie ein Interview zu einem breiten Themenspektrum: von militärischen Interventionen und religiösen Akteur:innen über den Zusammenhang von Klimakrise und Krieg bis hin zur Friedensrelevanz von Kunst und Popkultur.“ (Verlagsinformation)



Josef Mühlbauer und Maximilian Lakitsch (Hrsg.)
Kritische Friedensforschung.
Konzepte, Analysen & Diagnosen
Wien: Mandelbaum 2024
528 Seiten

13
Rezension

Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen

Josef Mühlbauer und Maximilian Lakitsch (Hrsg.)

Jennifer Friedl

Der 2024 im Mandelbaum Verlag erschienene Sammelband beleuchtet auf mehr als 500 Seiten Friedensforschung aus einer kritischen Perspektive. Er bietet wichtige Analysen gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die im hegemonialen Diskurs der Friedensforschung oftmals zu kurz kommen.

Die Covid-19-Pandemie und die russische Invasion in der Ukraine haben insbesondere in den letzten Jahren viele – im hegemonialen Diskurs oftmals verborgene – gesellschaftliche Problemlagen und die Notwendigkeit tiefgreifender Veränderungen offenlegt. Soziale Ungerechtigkeiten, internationale Konfliktbearbeitung, aber auch die Klimakrise – sie alle betreffen auch die Friedensthematik und sind für die Friedensforschung relevant.

Der vorliegende Sammelband widmet sich der Friedensthematik aus kritischer Perspektive und verortet sich damit in der Tradition kritischer Gesellschaftstheorien. Das umfasst u.a. kritisch-theoretische und poststrukturalistische Ansätze, aber auch antikapitalistische, anarchistische oder queerfeministische Formen der Friedensarbeit und -forschung.

Die in dem Band diskutierten Ansätze eint, wie die beiden Herausgeber **Josef Mühlbauer** und **Maximilian Lakitsch** in ihrer Einleitung ausführen, ein radikal-kritischer Blick „*hinter das Sichtbare und Selbstverständliche*“ (Mühlbauer/Lakitsch 2024, S. 15). Im Fokus stehen soziale Ungerechtigkeiten,

Ausbeutung, Diskriminierung und damit zusammenhängende Macht- und Herrschaftsstrukturen. Die versammelten Herangehensweisen und Untersuchungsgegenstände sind dabei trotz ihres gemeinsamen kritischen Ansatzes sehr unterschiedlich.

Aufbau und Inhalte im Überblick

Das Buch gliedert sich in vier Abschnitte. Im ersten Abschnitt liegt der Fokus auf „Militär und Krieg“. Die Autor*innen beleuchten in diesem Kapitel vor allem „Öffentlichkeit“, „Diskurse“, „Medien“ und „Wissenschaft“. **Dieter Segert** erörtert die aus seiner Sicht stattfindende Verengung des öffentlichen Diskurses in Bezug auf den Krieg in der Ukraine. Durch die Unterteilung in „das Gute“ und „das Böse“ bzw. „der Westen“ und „der Rest der Welt“ werde oft ausgeblendet, dass auch in den „westlichen Ländern“ demokratische Werte oftmals für viele Personengruppen nicht gegeben sind bzw. seit Jahren ausgehöhlt werden (vgl. Segert 2024, S. 28f.). **Ingar Solty** thematisiert die innerlinke Debatte rund um den Ukrainekrieg. Am Beispiel der deutschen Partei

„Die Linke“ zeigt er auf, wie sich widersprechende Positionen aufeinanderprallen, und zieht diesbezüglich historische Vergleiche. **Werner Wintersteiner** legt in seinem Beitrag dar, warum Komplexitätstheoretische Ansätze und das Konzept der Friedenslogik besonders relevant sind, wenn es um die Festlegung der Aufgaben von Friedens- und Konfliktforschung in Bezug auf den Ukrainekrieg geht. **Michael Berndt** widmet sich neokolonialen und aktuellen Militärinterventionen in der Sahel-Region. Aus einer polit-ökonomischen Perspektive zeigt er auf, dass Bemühungen seitens einzelner EU-Staaten keineswegs dazu beitragen sollten, die Probleme der besagten Region zu lösen, sondern dazu, nationale und europäische Interessen durchzusetzen (vgl. Berndt 2024, S. 104). **Christoph Hubatschke** diskutiert die theoretischen Ansätze von Gilles Deleuze und Félix Guattari mit besonderem Fokus auf deren Konzept der „Kriegsmaschine“ und verortet diese Ansätze in ihrer posthumanen Friedensrelevanz. Im finalen Beitrag des ersten Abschnitts setzt sich **Ronald Tuschl** mit den friedenspolitischen Aspekten der Star-Wars-Saga auseinander. Er stellt Bezüge zum Krieg in der Ukraine her und leitet daraus medienpädagogische Implikationen ab.

Im zweiten Abschnitt des Sammelbandes geht es um „Konflikttransformation und Friedensarbeit“. **Janina Dannenberg** rückt in ihrem Beitrag die Praxis der internationalen Menschenrechtsbeobachtung ins Zentrum und nimmt eine herrschaftskritische Verortung vor. **Ralf Buchterkirchen** schreibt über queerfeministische und intersektionale Ansätze in der Friedensarbeit und beleuchtet u.a., inwiefern herkömmliche Männlichkeitskonzepte das Militär legitimieren. **Tamara Candela** widmet sich den Praktiken progressiver religiöser Akteur*innen in Guatemala. **Gerhard Senft** schreibt in seinem Beitrag über den wenig bekannten Aktivist Pierre Ramus (geb. 1882 als Rudolf Großmann in Wien) und stellt seinen anarcho-pazifistischen Ansatz vor. Der finale Beitrag im Abschnitt „Konflikttransformation und Friedensarbeit“ stammt von **Judith Laister** und **Nicole Pruckermayr** und beschäftigt sich mit der künstlerisch-forschenden Friedensarbeit im städtischen Raum.

Der dritte Abschnitt des Sammelbandes rückt „transnationale Gewaltstrukturen und Widerstände“ in den Fokus. **Roy Casagrande** beleuchtet in einem

englischsprachigen Beitrag die Historie der Gewalt des US-Imperialismus und diskutiert diese mit Blick auf den Umgang mit Muslim*innen in den letzten Jahrzehnten. **Tom Waibel** schreibt in seinem Beitrag über die Widerstandsbewegung der Zapatistas in Mexiko. Im Kontext der kapitalistischen Produktions- und Lebensweise, die zur Zerstörung des Planeten, aber auch ganzer Bevölkerungsgruppen beiträgt, beleuchtet er, welche Bedeutung die Praktiken und Ethiken des indigenen Widerstands haben können, um dagegen vorzugehen. **Alexandre Christoyannopolos** nimmt in seinem englischsprachigen Beitrag eine anarcho-pazifistische Lesart des Diskurses rund um Internationale Beziehungen vor. Den Abschluss des dritten Abschnitts bildet ein von **Josef Mühlbauer** geführtes Interview mit dem emeritierten Professor für Politikwissenschaft am Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück **Mohssen Massarrat**, worin die beiden der Bedeutung des Irans für geopolitische Fragestellungen nachgehen.

Im vierten und letzten Abschnitt des Buches werden verschiedene Facetten eines emanzipatorischen und komplexitätsorientierten Friedensbegriffs bzw. -konzepts aufgerollt. **Claudia Brunner** erörtert die Rahmenbedingungen für kritische Friedensforschung an Universitäten. **Mechthild Exo** nimmt in ihrem Beitrag eine radikale Kritik an liberal orientiertem Peacebuilding vor und zeigt auf, wie hierbei epistemische Gewalt reproduziert wird. Als Beispiel eines alternativen Ansatzes führt sie die Philosophie und Praxis der kurdischen Freiheitsbewegung in Rojava an (vgl. Exo 2024, S. 413). Ein weiterer Beitrag stammt von **Maximilian Lakitsch**. Er thematisiert die Auswirkungen bewaffneter Konflikte und von Frieden auf die Klimakrise und geht auf den sogenannten „affirmative turn“, einer Fokusverschiebung in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Frieden, im Zeitalter des Anthropozäns ein. **Juliana Krohn** schließt thematisch an und befasst sich mit anthropozentrischen Friedensverhältnissen und erweitert diese um dekoloniale Ansätze. **Johannes Becker** und **David Scheuing** stellen die Zeitschrift „Wissenschaft & Frieden“ vor. **Gabriele Michalitsch** wirft einen feministischen Blick auf Gewalt und Krieg und kritisiert neoliberal-patriarchale Gesellschaftsverhältnisse. Im abschließenden Beitrag verknüpft **Josef Mühlbauer** die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Frieden, indem er eine

Auswahl von Initiativen, Vereinen, Akteur*innen und Organisationen vorstellt, die ausgehend von einem macht- und herrschaftskritischen Ansatz zur Thematik arbeiten.

Fazit

Der Sammelband richtet sich vor allem an Forscher*innen, Theoretiker*innen und Praktiker*innen, die mit einem kritischen Ansatz arbeiten. Er bietet wichtige Analysen, die im hegemonialen Diskurs der Friedensforschung oftmals zu kurz kommen. Die im Band vorgenommene kritische Beleuchtung der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Kontext

der Friedensforschung legt u.a. offen, dass soziale Ungerechtigkeiten und Gewaltstrukturen durchaus kompatibel sind mit gängigen Friedenskonzepthen, die auf bürgerlich-liberalen und westlich-orientierten Ansätzen beruhen.

Diese und weitere aus kritischer Sicht gewonnene Erkenntnisse können nicht nur für die Friedensforschung, sondern auch für die Friedensbildung, die sich auf diese bezieht, hilfreich sein. Auf diese Weise kann eine Förderung von Friedensarbeit erfolgen, die auch die eigene Involviertheit in das Kritisierte reflektiert, selbstkritisch in Bezug auf dogmatische Tendenzen agiert und bewusst in bestehende Gesellschaftsverhältnisse, die Kriege, Konflikte und Krisen begünstigen, eingreift.



Foto: privat

Jennifer Friedl, MA

jennifer.friedl@frauenservice.at

Jennifer Friedl studierte Bildungswissenschaft an der Universität Wien und Erwachsenen- und Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Derzeit arbeitet sie an ihrer Dissertation im Bereich gesellschaftskritischer Theorie. Seit Oktober 2024 leitet sie den Fachbereich für Politische Bildung im Frauenservice Graz. Davor war sie pädagogisch-wissenschaftliche und redaktionelle Mitarbeiterin beim Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien und betreute die Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMBWF

erscheint 3 x jährlich online

Online: <https://erwachsenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung
und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeberinnen der Ausgabe 53, 2024

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr.ⁱⁿ Daniela Ingruber (Institut für Strategieanalysen Wien)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)

Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Jennifer Friedl, MA (Institut CONEDU)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter – Visuelle Kommunikation,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN

Website

wukonig.com

Gesamtleitung erwachsenbildung.at

Mag. Wilfried Frei (Institut CONEDU)

Medienlinie

„Magazin erwachsenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

p. A. Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien

Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz

magazin@erwachsenbildung.at