

Im Rahmen von



cpdc

Konflikt  
Frieden  
Demokratie  
Cluster

Mit Unterstützung von



# Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung Einschätzung und Perspektiven

Bettina Gruber / Ursula Gamauf-Eberhardt / Petra Dorfstätter

**Demokratiezentrum** **Wien**  
www.demokratiezentrum.org



ÖSTERREICHISCHES STUDIENZENTRUM FÜR  
FRIEDEN UND KONFLIKTLÖSUNG – ÖSFK



Zentrum für  
Friedensforschung  
und Friedenspädagogik

**cpdc**

**Konflikt - Frieden - Demokratie - Cluster**

**Klagenfurt/Stadtschlaining im Mai 2015**

**ISBN 978-3-900630-32-4**

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse der Studie.....	4
Inhaltsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	12
2. Friedenspädagogik, Demokratiebildung und Politische Bildung: Problemfelder.....	16
2.1 Politische Bildung und Demokratielernen in der Schule .....	19
2.2 Schulische und bildungspolitische Rahmenbedingungen.....	20
3. Auseinandersetzung mit Lerneffekten.....	23
3.1 Evaluierung und Begleitforschung.....	23
3.2 Das Messen von Lernzielen und -effekten in der Politischen Bildung .....	23
4. Internationale Evaluationskultur friedenspädagogischer bzw. demokratiebildender Projekte.....	27
4.1 (Fehlende) Evaluationen von friedenspädagogischen Programmen .....	28
4.2 Internationaler Vergleich der Civic and Citizenship Education.....	32
4.3 Fazit.....	37
5. Die Friedenswochen des ÖSFK auf der Burg Schlaining.....	38
5.1 Projekthintergrund .....	40
5.2 Aktionsfelder der Friedenswochen .....	42
5.3 Friedenswochen als friedenspädagogisches Projekt.....	46
5.4 Zu vermittelnde Kompetenzen.....	49
5.5 Standardprogramme im Wandel.....	50
5.6 Setting .....	52
5.7 Projektinhalte/Module im Überblick.....	54
5.8 Projekt-Zielgruppe .....	57
5.9 LehrerInnen-Projekt: Systemisches Kompetenz-Training .....	58
5.10 Projekt-Feedback.....	59
5.11 Einschätzung der StudienleiterInnen.....	60
6. Das Forschungssetting.....	63
7. Die Ergebnisse der Auswertung der Friedenswochen .....	73
7.1 Positive Aspekte der Friedenswochen.....	73

7.2	Negative Aspekte der Friedenswochen .....	76
7.3	Zusammenfassung der Ergebnisse der Auswertung .....	89
7.4	Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Friedenswochen .....	95
8.	ExpertInnen-Sicht: Stand der Friedens- und Demokratieerziehung .....	100
8.1	Metarahmen für die Fragen/Hypothesen.....	102
8.2	Datenbasis und Ergebnisse .....	104
8.3	Best Practice Modelle .....	114
9.	Spiegelung der Gesamtergebnisse mit ExpertInnen.....	116
9.1	Gewaltprävention: Ziele, Inhalte, Bezug zur Friedenserziehung .....	117
9.2	Fehlende Sensibilisierung für Gewalt und Konflikt in Schulen .....	121
9.3	Förderung friedensorientierter und gewaltfreier Lernprozesse.....	121
9.4	Verortung friedenspädagogischer Projekte auf einer Metaebene .....	122
9.5	Theoretische Rückständigkeit .....	123
9.6	Internationaler Theoriediskurs im Rahmen der Friedenserziehung .....	125
9.7	Brückenbau zwischen den Disziplinen und zwischen Theorie und Praxis.....	125
9.8	Evaluationskultur und Begleitforschung.....	127
9.9	Aus- und Fortbildung .....	128
9.10	Lernforschung.....	129
10.	Einschätzung, Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Friedenserziehung, Demokratiebildung und Politische Bildung .....	130
10.1	Entwicklung von Standards und Kriterien in der Friedens- und Demokratieerziehung 130	
10.2	Handlungsempfehlungen: Schulen und Ministerium.....	140
10.3	Mögliche Nachfolgeprojekte für Schulen .....	143
11.	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	151
12.	Literatur .....	156
13.	Autorinnen der Studie .....	161
14.	ExpertInnen der Studie.....	163

## **Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse der Studie**

Die vorliegende Studie nimmt die seit 2007 stattfindenden Friedenswochen des Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung (ÖSFK) auf der Burg Schlaining in den Fokus. Mittels einer Befragung von insgesamt 376 SchülerInnen (bei 256 lag der Besuch der Friedenswochen mindestens ein halbes Jahr zurück, 120 füllten die entsprechenden Fragebögen gleich im Anschluss an ihrer Teilnahme bei den Friedenswochen aus) wurden detaillierte Aussagen über die bei den Friedenswochen erzielten Lerneffekte bei den SchülerInnen erhoben. Erkenntnisse über die Qualität des begleitenden LehrerInnen-trainings sowie eine Einschätzung des SchülerInnentrainings wurden ebenfalls durch eine Fragebogenerhebung bei 61 LehrerInnen (bei 41 lag der Besuch der Friedenswochen ebenfalls mindestens ein halbes Jahr zurück, 20 füllten die Fragebögen unmittelbar nach dem Besuch der Friedenswochen aus).

Über diese Erhebung hinaus wurden seitens des Forschungsteams mittels leitfadengestütztem Fragenkatalog 20 qualitative Interviews mit LehrerInnen mit und ohne Teilnahme an den Friedenswochen, sowie ExpertInnen aus den Bereichen Aus- und Fortbildung durchgeführt. Ziel war es, mehr über den Rahmen und die Qualität zu erfahren, in denen heute Friedens- und Demokratieerziehung in der LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung in den Schulen stattfinden.

Die Ergebnisse der Untersuchung der Friedenswochen – vor allem jene Erkenntnisse, die Aufschluss über die nachhaltige Wirksamkeit der Maßnahmen geben – sowie die vom Forschungsteam auf Basis aktueller, internationaler, Forschungsbefunde formulieren Hypothesen zu den Schwächen und Defiziten friedenspädagogischer und demokratiebildender Praxis in der Schule wurden durch Interviews mit sechs ExpertInnen aus der Friedenspädagogik, dem Globalen Lernen und aus der Evaluierungsforschung aus Deutschland und Österreich gespiegelt. Ziel dieser Interviews war es, grundlegende Schwächen und Stärken bzw. mögliche Perspektiven der Friedenspädagogik und der Demokratieerziehung wie auch der Nachbardisziplinen auszumachen.

Die Ausgangshypothesen der vorliegenden Studie waren Rahmen und Hintergrundfolie der Forschung:

*Unzureichende Sensibilisierung für die Themen Gewalt und Konflikte*

In Schulen finden zwar nachhaltige Auseinandersetzungen mit direkten, psychischen und strukturellen Gewaltphänomenen statt, eine kontinuierliche Sensibilisierung für Gewalt/Konflikte, die über die Wahrnehmung direkter Gewalt hinausgeht, fehlt jedoch vielfach. Folglich werden Konflikte häufig erst dann wahrgenommen, wenn sie bereits eskalieren. Notwendig ist erstens die Einbeziehung breiterer Gewaltbegriffe im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Verhältnisse, die auf Schulen einwirken und zweitens die Wahrnehmung eines ganzheitlichen Zugangs gewaltmindernder und friedensfördernder Konzepte. Schulen müssen prinzipiell als Sozialräume gesehen werden.

*Rahmenstrukturen der Ausbildung erschweren bzw. verhindern den Erwerb von Wissen in den vorliegenden Disziplinen*

Die bestehenden Rahmenbedingungen in Schulen ermöglichen kaum die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in den Bereichen der Politischen Bildung, Friedenserziehung und Demokratiebildung.

*Sowohl der Austausch zwischen den Disziplinen Demokratielernen, Friedenspädagogik, Globales Lernen und Politische Bildung selbst und auch die Verknüpfung mit der Lernpraxis fehlen*

Die Theoriebildung der genannten Disziplinen findet vielfach losgelöst voneinander statt und gerade die fehlende Vernetzung mit der Lernpraxis führt zur tiefen Verunsicherung bei der Vermittlung der Inhalte in diesen Bereichen. Anzustreben sind umfassende und ganzheitliche Konzepte, die Verbindungen herstellen und für die Aus- und Fortbildung sowie für den Unterricht selbst Materialien ermöglichen, die diese Bereiche miteinander in Beziehung setzten.

### *Theoretische Rückständigkeit*

In der friedens- und demokratiepädagogischen Praxis ist eine theoretische Rückständigkeit vorhanden, die in engem Zusammenhang mit der mangelnden Evaluierungspraxis und der unzureichenden wissenschaftlichen Begleitung von Maßnahmen und Projekten steht.

Derzeit lassen sich folglich nur wenig fundierte Aussagen über Wirkungen und Bedeutungen solcher Maßnahmen und Aktivitäten treffen. In der Praxis wird vielfach unstrukturiert und mit wenig bis gar keinem Bezug zur Theorie gearbeitet, ganzheitliche Konzepte werden nicht berücksichtigt. Meist fehlen Evaluierungen, die gesicherte, reflektierte Erkenntnisse festhalten und diese auch anderen AkteurInnen zur Verfügung stellen.

### *Evaluierungen und Begleitforschungen sind ausbaufähig*

Evaluierungs- und Wirkungsmessungen sind in der Friedenspädagogik, in der Demokratieerziehung und auch in der Politischen Bildung noch sehr wenig genutzte, kaum berücksichtigte und nahezu unerforschte Methoden.

### *Eine aktive und partizipativ politisch handelnde Zivilgesellschaft ist anzustreben*

Eine gut aufgestellte Zivilgesellschaft begünstigt die Akkumulation von sozialem Kapital und unterstützt eine starke Demokratie. Dieses Feld der aktiven Bürgerschaft im nationalen wie europäischen Kontext besitzt in der Politischen Bildung noch zu wenig Relevanz. Ziel dieses Berichts ist es aufzuzeigen, wie Bildungsmaßnahmen in den vorliegenden Feldern wirken und welche begleitenden Maßnahmen es braucht bzw. bräuchte, um eine nachhaltige Wirksamkeit gewährleisten zu können. Basierend auf den Empfehlungen von ExpertInnen aus den Bereichen der LehrerInnenaus- und -fortbildung, aus der schulischen Praxis, aus der Friedenserziehung und der Demokratiebildung werden Handlungsempfehlungen skizziert, die auf eine Verbesserung der Friedenserziehung und Demokratiebildung fokussieren und damit letztlich zu einer Stärkung der Zivilgesellschaft führen.

Die wesentlichen Erkenntnisse der Forschung werden in den folgenden Punkten zusammengefasst:

### **Fehlende Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte**

In dem vorliegenden Projekt wurde die Hypothese aufgestellt, dass in Schulen kaum nachhaltige Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte stattfindet. Die durchgeführten Befragungen und Interviews bestätigten diese Hypothese eindrücklich. Um nachhaltig für Gewalt und Konflikte sensibilisieren zu können, bedarf es einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Gewalt, die nicht auf körperliche und schwere verbale Gewalt reduziert werden darf. Hierfür fehlen LehrerInnen – so die Conclusio der Studie – oftmals das nötige Fachwissen und die theoretischen Basics der Friedenspädagogik. So aber ein ganzheitliches und breites Verständnis vorhanden ist, kann Gewalt im Vorfeld verhindert und Konflikte rechtzeitig bearbeitet werden. Für die tägliche Praxis ist die Vermittlung theoretisch-didaktischer Grundlagen der Friedenspädagogik sowie einer präzisen Übersicht über die Spezifika und Synergien von Friedenspädagogik und Demokratiebildung dringend notwendig. In der LehrerInnenaus- und -fortbildung fehlen dagegen nach wie vor entsprechende Mindeststandards.

### **Frieden bedeutet nicht Harmonie sondern Konfliktkompetenz**

Sehr häufig besteht das Problem, dass Frieden mit Harmonie bzw. Konfliktvermeidung verwechselt oder gleichgesetzt wird. Entsprechend wird in der Vermittlung der Fokus nicht auf Konfliktbearbeitung und dem Erwerb von Konfliktlösungskompetenzen gelegt, sondern die Konfliktvermeidung als Lösung dargestellt. Auch diese Problematik muss in der LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildung adressiert werden.

### **Frieden ist lernbar**

Eine zentrale Aussage der Studie ist, dass die befragten Jugendlichen der besuchten Friedenswochen auf der Burg Schlaining in der Mehrheit der Meinung sind, dass der gewaltfreie Umgang miteinander lernbar ist. Dieses einhellige und breite Statement ist nicht hoch genug zu bewerten – handelt es sich doch um eine der wesentlichsten Aussagen der vorliegenden Forschungsarbeit. Entsprechend muss gemeinsam mit SchülerInnen,



LehrerInnen und ExpertInnen weiter gedacht werden, welcher Rahmen hierfür notwendig ist.

### **„Kleiner Frieden“ versus „Großer Frieden“**

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Themen Frieden, Demokratie, Gewalt, Konflikt zeigt sich, dass die Disziplinen sehr stark als mit dem engen Bereich der Familie, Schule, des Freundeskreises und der Peers verbunden gesehen werden. Die notwendige Verknüpfung von „Großem“ und „Kleinem Frieden“ wird dagegen zu wenig wahrgenommen. In der Umsetzung der Friedenspädagogik stellt sich vielfach das Problem, dass nicht der Frieden und die dafür notwendigen Faktoren und politischen Rahmenbedingungen und Themen im Fokus des Unterrichts stehen, sondern vor allem das Soziale Bedeutung hat. Globale Aspekte von Konflikt – Krieg – Frieden werden unzureichend behandelt, Diskussionen auf der Metaebene kaum geführt. Für die Entwicklung eines Weitblicks, von Verständnis, der Möglichkeit zum Perspektivwechsel, der Erkenntnis von globalen Zusammenhängen und Bedingtheiten etc. wäre ein breiterer Zugang zur Thematik wünschenswert und für die Lernerfahrung der SchülerInnen wesentlich und bereichernd. Ziel muss es sein, das Politische der Friedenspädagogik wieder stärker ins Zentrum zu rücken.

In der aktuellen Friedensforschung bestehen einige wesentliche Ansätze, die für die Friedenserziehung und ganz allgemein gesehen für den Bereich der Politischen Bildung fruchtbar gemacht werden können. Diese betonen, dass Lernprozesse, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Strukturen, kulturelle Muster und Tiefenstrukturen von Gesellschaften, kollektives Lernen und persönliche Friedensfähigkeiten und -kompetenzen miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Individuum, Gesellschaft und Kultur müssen in Lernprozessen als zusammengehörig gesehen und vermittelt werden. Erst durch diese Ansätze können längerfristig gewaltärmere bzw. friedensfähigere Gesellschaften entstehen.

### **Politische Pädagogiken und unklare Ziele für die Lernpraxis**

Die Inhalte und Felder der unterschiedlichen Politischen Pädagogiken sind vielfach diffus und unklar: StaatsbürgerInnenkunde, Civic Education, Demokratiebildung, Soziales Lernen etc. werden häufig miteinander vermischt, auch sind die zu erreichenden Ziele nicht deutlich. Dies stellt einerseits die Lehrkräfte im Alltag vor große Herausforderungen, andererseits

werden dadurch auch Evaluierungen und Begleitforschung erschwert. Gleichzeitig herrscht nach wie vor viel Angst vor Feedback und Evaluierung, auch deswegen wurde in den letzten Jahrzehnten auf diesem Gebiet keine Feedback-Kultur etabliert.

### **Bezugswissenschaften und Lernpraxis**

Die Autorinnen der vorliegenden Studie betonen, basierend auf den Erkenntnissen der Forschungsarbeit, dass die bereits vorhandenen Theorien aus den Feldern Friedensforschung, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Kriminologie bzw. weiterer Felder interdisziplinär zusammengedacht werden müssen. Die bestehenden Forschungsleistungen auf diesen Gebieten müssen künftig – und im Unterschied zur heutigen Praxis – als wesentliche Ausgangspunkte für die Friedenserziehung herangezogen werden. Sowohl die befragten ExpertInnen als auch die BegleitlehrerInnen der Friedenswochen beschreiben eindrücklich die bestehenden Theoriedefizite bzw. die Defizite einer Überführung der Bezugstheorien in Lehrmaterialien und Methoden und Praxis, d.h. die Defizite der Übersetzungsarbeit von qualitativ vollen existierenden Unterrichtsmaterialien in die schulische Alltagspraxis der LehrerInnen im Bereich der Friedens- und Demokratieerziehung. Hier ist einerseits ein Theoriediskurs im Kontext der Friedenspädagogik und Demokratieerziehung zu führen und andererseits den Transfer der Theorie in die Lernpraxis zu gewährleisten.

### **Fehlende Überprüfung von Lerneffekten durch Mangel an Evaluation und Begleitforschung**

Generell kann zusammengefasst werden, dass regional wie international Lerneffekte im Bereich der Politischen Bildung kaum erhoben werden. International und national herrschen Mängel im Kontext von Evaluierung – vor allem auch im Rahmen von Begleitforschung, die den gesamten Prozess eines Programms, Projekts oder von Schulhalten im Fokus hat. Unter Bezugnahme der aus den ExpertInneninterviews gewonnenen Erkenntnisse zur Einschätzung mangelnder Qualität der schulisch vermittelten Friedenspädagogik und Politischen Bildung/Demokratiebildung wird eine Evaluierung der Vermittlung demokratiebildender und friedenspädagogischer Kompetenzen in der Schule angeregt. Diese Empfehlung erfolgt aus einer Controlling-Perspektive, die auf eine inhaltliche Qualitätssicherung genauso fokussiert wie auf die Erreichung gesetzter Ziele im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit von schulischer Bildung. Es wird eine Evaluierung des

demokratiebildenden und friedenspädagogische Kompetenzen (Konfliktkompetenz, Konfliktfähigkeit, Gewaltbegriff, Demokratieverständnis) vermittelnden Unterrichts durch als ExpertInnen ausgewiesenen LehrerInnen in ausgewählten Schulen empfohlen, um in weiterer Folge – in der Praxis erprobte und bewährte – Qualitätsstandards für die Vermittlung dieser Kompetenzen zu entwickeln. Gleichzeitig kritisierten die befragten ExpertInnen vielfach die unprofessionelle LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung im Kontext der Politischen Bildung, entsprechend müssen auch in diesen Bereichen die Qualitätsstandards durch Evaluierungen überprüft werden.

Abschließend fasst das Forschungsteam folgende vier nächste wesentliche Maßnahmen zusammen:

- Erarbeitung eines Handbuchs „Friedenspädagogik und Demokratieerziehung in der schulischen Praxis. Handreichung für LehrerInnen“
- Evaluierung von friedenspädagogischem und demokratiebildendem Unterricht
- Evaluierung der LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung
- Untersuchung zu Schuldemokratie an österreichischen Schulen

## 1. Einleitung

Friedenserziehung, Auseinandersetzung mit Konflikten, Konfliktmanagement, Mediation, Konflikttransformation, Streitschlichtungsprogramme, Demokratiefähigkeit, mündige BürgerInnen, Partizipation – all diese Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte haben derzeit Hochkonjunktur. Vielerorts scheint es so, dass sich im schulischen wie außerschulischen Kontext kaum längerfristige Lern-Settings entwickeln lassen, ohne dass diese Disziplinen einzeln oder in enger Verbindung miteinander eingebunden werden. Friedenspädagogik, Globales Lernen, Demokratiebildung, Politische Bildung, Global Citizenship Education sind heute notwendige und anerkannte Forschungsfelder und werden auch von vielen NGOs praktiziert, doch sie haben ihren Weg in die Schulen oft noch nicht gefunden. Sowohl in Nachkriegsregionen wie auch im Alltag relativ friedensorientierter Gesellschaften. In Deutschland, Österreich und der Schweiz werden seit Jahrzehnten friedenspädagogische und demokratiebildnerische Elemente in Erlässe zur Politischen Bildung in der Schule eingebunden. Ebenfalls seit Jahrzehnten werden an Schulen entsprechende Projekte und Programme durchgeführt – vor allem initiiert von der UNESCO und dem Europarat. Aus diesen resultieren oftmals längerfristige Programme und Projekte an Schulen und auch im außerschulischen Bereich. Dennoch sind wir von einer flächendeckenden Verankerung von Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und Globalem Lernen speziell in den Schulen in Österreich meilenweit entfernt. Der Hauptgrund liegt darin, dass diese pädagogischen Richtungen nicht im strukturellem Schulwesen verankert sind – etwa in einem mit einem ausreichendem Zeitbudget ausgestatteten Schulfach Friedens- und Demokratieerziehung, das in möglichst vielen Schuljahren unterrichtet wird und für das es auch eine spezielle LehrerInnen-Ausbildung gibt.

In der vorliegenden Studie werden die seit 2007 stattfindenden Friedenswochen des Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung (ÖSFK) auf der Burg Schlaining in den Fokus genommen. Mittels einer Befragung von insgesamt 376 SchülerInnen (bei 256 lag der Besuch der Friedenswochen mindestens ein halbes Jahr zurück, 120 füllten die entsprechenden Fragebögen gleich im Anschluss an ihrer Teilnahme bei den Friedenswochen aus) wurden detaillierte Aussagen über die bei den Friedenswochen

erzielten Lerneffekte bei den SchülerInnen erhoben. Erkenntnisse über die Qualität des begleitenden LehrerInnentrainings sowie eine Einschätzung des SchülerInnentrainings wurden ebenfalls durch eine Fragebogenerhebung bei 61 LehrerInnen (bei 41 lag der Besuch der Friedenswochen ebenfalls mindestens ein halbes Jahr zurück, 20 füllten die Fragebögen unmittelbar nach dem Besuch der Friedenswochen aus). Über diese Erhebung hinaus wurden seitens des Forschungsteams mittels eines leitfadengestützten Fragenkatalogs 20 qualitative Interviews mit LehrerInnen mit und ohne Teilnahme an den Friedenswochen, sowie ExpertInnen aus den Bereichen Aus- und Fortbildung durchgeführt, um mehr über den Rahmen und die Qualität zu erfahren, in denen heute Friedens- und Demokratieerziehung in der LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildung in der Schule stattfinden. Zudem wurden drei Leiterinnen der Friedenswochen, die bereits jahrelang das Projekt tragen, mittels leitfadengestütztem Interview befragt.<sup>1</sup>

Die Ergebnisse der Untersuchung der Friedenswochen (v.a. jene Erkenntnisse, die Aufschluss über die nachhaltige Wirksamkeit der Maßnahmen geben) sowie die im Forschungsteam entwickelten Hypothesen zu den Schwächen und Defiziten friedenspädagogischer und demokratiebildender Praxis in der Schule wurden durch Interviews mit sechs ExpertInnen aus der Friedenspädagogik, dem Globalen Lernen und aus der Evaluierungsforschung aus Deutschland und Österreich gespiegelt. Ziel war es, tiefer liegende Kenntnisse zu gewinnen, was die Schwächen und Stärken bzw. mögliche Perspektiven der Friedenspädagogik und der Demokratieerziehung wie auch der Nachbardisziplinen ausmachen. Die Ausgangshypothesen der vorliegenden Studie waren folgende:

### **Unzureichende Sensibilisierung für die Themen Gewalt und Konflikte**

In Schulen finden zwar kontinuierliche Auseinandersetzungen mit direkten, psychischen und strukturellen Gewaltphänomenen statt, eine kontinuierliche Sensibilisierung für Gewalt/Konflikte, die über die Wahrnehmung direkter Gewalt hinausgeht, fehlt jedoch vielfach. Folglich werden Konflikte häufig erst dann wahrgenommen, wenn sie bereits eskalieren. Notwendig ist erstens die Einbeziehung breiterer Gewaltbegriffe im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Verhältnisse, die auf Schulen einwirken und

---

<sup>1</sup> Die Fragebögen und Leitfragenkataloge liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität auf und sind dort einsehbar.

zweitens die Wahrnehmung eines ganzheitlichen Zugangs gewaltmindernder und friedensfördernder Konzepte. Schulen müssen prinzipiell als Sozialräume gesehen werden. Voraussetzung ist unter anderem ein gewisses gewalttheoretisches und friedenspädagogisches Grundwissen, das oft nicht vorhanden ist.

### **Theoretische Rückständigkeit**

In der friedens- und demokratiepädagogischen Praxis ist eine theoretische Rückständigkeit vorhanden, die in engem Zusammenhang mit der mangelnden Evaluierungspraxis und der unzureichenden wissenschaftlichen Begleitung von schulpraktischen Projekten steht. Derzeit lassen sich folglich nur wenig fundierte Aussagen über Wirkungen und Bedeutungen solcher Maßnahmen und Aktivitäten treffen. In der Praxis wird vielfach unstrukturiert und mit wenig bis gar keinem Bezug zur Theorie gearbeitet, ganzheitliche Konzepte werden nicht berücksichtigt. Meist fehlen Evaluierungen, die gesicherte, reflektierte Erkenntnisse festhalten und diese auch anderen AkteurInnen zur Verfügung stellen.

### **Evaluierungen und Begleitforschungen sind ausbaufähig**

Evaluierungs- und Wirkungsmessungen sind in der Friedenspädagogik, in der Demokratieerziehung und auch in der Politischen Bildung noch sehr wenig genutzte, kaum berücksichtigte und nahezu unerforschte Methoden.

### **Strukturen der Aus- und Fortbildung sind problematisch**

Die bestehenden Rahmenbedingungen in Schulen ermöglichen kaum die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in den Bereichen der Politischen Bildung, Friedenserziehung und Demokratiebildung.

### **Sowohl der Austausch zwischen den verwandten Disziplinen Demokratielernen, Friedenspädagogik, Globales Lernen und Politische Bildung selbst und auch die Verknüpfung mit der Lernpraxis fehlen**

Die Theoriebildung der genannten Disziplinen findet vielfach losgelöst voneinander statt und gerade die fehlende Vernetzung mit der Lernpraxis führt zur tiefen Verunsicherung der Lehrkräfte bei der Vermittlung der Inhalte in diesen Bereichen. Anzustreben sind umfassende und ganzheitliche Konzepte, die Verbindungen herstellen und für die Aus- und

Fortbildung sowie für den Unterricht selbst Materialien ermöglichen, die diese Bereiche miteinander in Beziehung setzen.

### **Eine aktive und partizipativ politisch handelnde Zivilgesellschaft ist anzustreben**

Eine gut aufgestellte Zivilgesellschaft begünstigt die Akkumulation von sozialem Kapital und unterstützt eine starke Demokratie. Dieses Feld der aktiven Bürgerschaft im nationalen wie europäischen Kontext besitzt in der Politischen Bildung noch zu wenig Relevanz. Ziel dieser Studie ist es aufzuzeigen, wie Bildungsmaßnahmen in den vorliegenden Feldern wirken und welche begleitenden Maßnahmen es braucht bzw. bräuchte, um eine nachhaltige Wirksamkeit gewährleisten zu können.

Die Ergebnisse der Befragungen zu den Friedenswochen bzw. die Erkenntnisse aus den ExpertInneninterviews werden in den Kapiteln 7 – 9 dargestellt.

Basierend auf den Empfehlungen von ExpertInnen aus den Bereichen der LehrerInnenausbildung und -fortbildung, aus der schulischen Praxis, aus der Friedenserziehung und der Demokratiebildung werden Handlungsempfehlungen skizziert, die auf eine Verbesserung der Friedenserziehung und Demokratiebildung fokussieren und damit letztlich zu einer Stärkung der Zivilgesellschaft führen. Diese sind im Kapitel 10 am Schluss zu finden.

Die StudienleiterInnen rücken in ihrer Forschungsarbeit die Felder Friedenspädagogik und Demokratielernen in den Fokus, setzen diese Bereiche jedoch mit verwandten Disziplinen wie dem Globalen Lernen und der Politischen Bildung in Beziehung, da allen diesen Disziplinen wesentliche Schwerpunkte gemein sind wie nachhaltige Entwicklung, Auseinandersetzung mit den wesentlichen Rahmenbedingungen eines Guten Lebens für alle, Auseinandersetzung mit Konflikten und Partizipation.

## **2. Friedenspädagogik, Demokratiebildung und Politische Bildung: Problemfelder**

Die kennzeichnenden Elemente einer Demokratie sind die Volkssouveränität, die Repräsentation von Interessen, die Sozialintegration, die Grund- und Menschenrechte, die Partizipation von BürgerInnen und die Legitimation der VolksvertreterInnen. Demokratie kann nie absolut, sondern muss auch immer innerhalb von Gesellschaften gesehen werden, sie unterliegt einem ständigen Prozess – im Idealfall in Richtung mehr Demokratie. Und Demokratie ist ohne permanente Bemühungen um demokratiepolitische Bildung niemals gesichert:

„Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft.

Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen. Und vor allem: Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ (Negt 2010, 13)

Demokratieerziehung und Friedenspädagogik sind wiederum keine eindeutig voneinander abgrenzbare Disziplinen. Gemeinsam ist ihnen das Ziel, vor allem junge Menschen zu einer selbstbestimmten und verantwortungsvollen Lebensgestaltung sowie zum gestaltenden Mitwirken in einer demokratischen Gesellschaft zu befähigen. Hier ist eine zeitgemäße und laufende Erweiterung und Veränderung der pädagogischen Konzepte hinsichtlich aktueller Krisen, Umbrüche und neuer Herausforderungen der Gesellschaft notwendig.

Demokratielernen bedeutet unter anderem die Stärkung von Selbstwirksamkeit und Autonomie, das Forcieren gesellschaftlicher und politischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen bzw. die Vermittlung der Grund- und Menschenrechte, die den jungen Menschen selbst Perspektiven und Lebenshilfe bieten.



Letztlich möchte die Demokratiebildung jene Grundlagen vermitteln, die Menschen dazu befähigt, aktiv und reflektiert an Entscheidungsfindungen mitwirken zu können.

Politische Bildung ist ein breites Feld. Ziele sind eine entsprechende Orientierungsfähigkeit in Bezug auf politische Probleme, die Kenntnis vertrauter und fremder Ordnungsvorstellungen, ein Mindestmaß an Wissen über politische Organisationen und Institutionen in europäischer und globaler Dimension und die Vermittlung von Einsicht in nationale und politische Prozesse. Nicht zuletzt geht es um den Erwerb von politischen Kompetenzen, die zu einer Orientierung im Feld der Politik befähigen und darum, junge Menschen zu bilden, damit sie in Staat und Gesellschaft eine aktive und teilnehmende Rolle einnehmen können (Krammer 2012: 27).

Der Kern der Friedenspädagogik besteht darin, durch Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt, sowie zur Förderung einer „Kultur des Friedens“ beizutragen. Dies geschieht durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen – im Sinne der Entwicklung von pro-sozialem Verhalten und die Befähigung zur politischen Beteiligung (Gugel 2008: 64f.). Hier geht es um den Erwerb der Fachkompetenz als Sachkompetenz, darum, Zusammenhänge zu begreifen um Friedensfähigkeit, den Erwerb von sozialen Kompetenzen und Friedenshandeln und den Erwerb von Fähigkeiten zum gesellschaftspolitischen Handeln (ebd.: 65). Die Friedenserziehung hat wesentliche Überschneidungspunkte mit der Demokratieerziehung, die sich thematisch zum Beispiel in den Feldern der Menschenrechte, dem Globalen Lernen, der Auseinandersetzung mit Gewalt, Konflikt, Rassismus und Rechtsextremismus zeigen. Die Auseinandersetzung mit kognitiven Fragen zu politischen Systemen, internationaler Politik, Gesellschaft und Wirtschaft, mit Fragen der Gewalt und Gewaltprävention, Konflikten bzw. des Umgangs mit ihnen sind zentrale Anliegen und liegen im Fokus beider Pädagogiken.

Beide Disziplinen finden in Österreich vor allem durch den Gegenstand „Politische Bildung“ Eingang in die schulische Bildung, obwohl der Grundsatzterlass Politische Bildung Friedenserziehung nicht ausdrücklich nennt. Die Politische Bildung ist als Unterrichtsprinzip in alle Fächer zu integrieren und als Unterrichtsgegenstand ab der sechsten Schulstufe fix in den verschiedenen Lehrplänen österreichischer Schulen eingeführt – allerdings nicht in Form

eines eigenständigen Gegenstandes, sondern als Ergänzung zur Geschichte und Sozialkunde in der AHS und den Hauptschulen, zur Geschichte in der HTL oder als Ergänzung zum Recht in der HAK/HLW. Damit genießt die Politische Bildung zwar ein höheres Maß an Institutionalisierung als die Friedenspädagogik, doch wird von ExpertInnen der LehrerInnenaus- und -fortbildung auch für die Politische Bildung eine unzureichende theoretische und methodische Bildung der LehrerInnen kritisiert.<sup>2</sup>

In der Politischen Bildung werden als Ziele eine Orientierungsfähigkeit in Bezug auf politische Probleme, die Kenntnis vertrauter und fremder Ordnungsvorstellungen, ein Mindestmaß an Wissen um politische Organisationen und Institutionen in europäischer und globaler Dimension und die Vermittlung von Einsicht in nationale und politische Prozesse genannt. Vor allem aber geht es um den Erwerb von politischen Kompetenzen, die zu einer Orientierung im Feld der Politik, zur selbständigen Meinungsbildung befähigen und darum, die jungen Menschen darauf vorzubereiten, in Staat und Gesellschaft eine aktive teilnehmende Rolle einzunehmen (Krammer 2012: 27). Die in den Lehrplänen und Bildungszielen für die Politische Bildung in den verschiedenen Schultypen genannten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten decken ein sehr großes Spektrum ab und *können* prinzipiell auch den Anforderungen der Demokratiebildung und der Friedenspädagogik gerecht werden.<sup>3</sup> Darüber hinaus bestehen in den Ansätzen, Zugängen und Methoden, wie junge Menschen zu politischem und sozialem Handeln befähigt werden und einschlägig notwendige Kompetenzen vermittelt werden können, große Überschneidungen zwischen der Demokratiebildung, der Friedenspädagogik und der Politischen Bildung.

Der thematischen Fülle dessen, was in der Politischen Bildung vermittelt werden soll, steht in Österreich allerdings ein sehr beschränktes zeitliches Budget gegenüber: Durch die bereits kurz erwähnte Verschränkung der Politischen Bildung mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten – wie beispielsweise mit der Geschichte in den Hauptschulen und den AHS –

---

<sup>2</sup> Siehe dazu auch die entsprechenden Aussagen der im Rahmen des Projekts interviewten ExpertInnen im achten Kapitel dieses Berichts.

<sup>3</sup> Dieser theoretischen Voraussetzung von Seiten der Lehrpläne stehen allerdings ein Theoriedefizit der Lehrkräfte im Bereich der Friedenserziehung aber auch der Demokratiebildung bzw. Schwierigkeiten in der „Übersetzungsarbeit“, Theorien in die schulische Praxis zu transferieren und einen qualitätsvollen Unterricht zu gestalten, gegenüber. Diese Problemlagen werden weiter unten näher ausgeführt.

entsteht eine Situation, die es den LehrerInnen schwer ermöglicht, ausreichend Zeit in die Politische Bildung zu investieren (ebd.).

## **2.1 Politische Bildung und Demokratielernen in der Schule**

Eine politische Bildung, die Demokratielernen in das Zentrum rückt, begreift Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern als eine „besondere Art der Lebensform“, als kulturelle Ausprägung, die das Zusammenleben der Menschen bestimmt und die an der Schule analysiert und eingeübt werden kann (Himmelmann 2001: 25f.; zit. nach Krammer 2012: 29). Dies bedeutet auch, dass zur Politischen Bildung, die so verstanden wird, mehr gehört als nur Wissen und Urteilsfähigkeit, sondern vielmehr auch politische Handlungskompetenz, die die Partizipation der jungen Menschen in Staat und Gesellschaft möglich macht. Diese Teilnahme ist gegenwärtig jedoch alles andere als selbstverständlich. In westlichen Staaten fehlt eine von BürgerInnen breit getragene Bewegung für Demokratie heute weitgehend (Krammer 2012: 29).

In Vorbereitung auf partizipatorische Anforderungen an mündige BürgerInnen sollte Demokratie auch an Schulen folglich nicht nur gelernt, sondern gelebt werden. Schulen sollten demnach als Lernorte institutionalisiert werden, an dem aktive Mitgestaltung und Teilnahme an Entscheidungsfindungen alltäglich ist. Hier gibt es bereits zahlreiche Beispiele, die von real gelebten Schulpartnerschaften, über SchülerInnenparlamente, hin zu gemeinschaftlich erarbeiteten Klassenregeln und schulübergreifenden Verhaltensvereinbarungen reichen. Dies erfolgt jedoch alles punktuell, nicht systematisch und mit wenig Verbindlichkeit

Erziehung zum demokratischen Handeln ist unvereinbar mit der Einschränkung der Möglichkeit zur freien Entscheidung und dem Recht auf ein selbständiges Urteil der Lernenden. Je intensiver Menschen Demokratie erleben, umso weniger ziehen sie sie in Zweifel (ebd.: 31), auch sollen „Jugendliche und junge Menschen [...] durch Erfahrungen mit den demokratischen Prozessen in demokratischen Prozessen im schulischen Bildungsraum diejenigen Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, als BürgerInnen im

Gemeindewesen aus eigenem Antrieb aktiv zu werden“ (Sliwka 2008: 53ff.; zit. nach Krammer 2012: 34).

Derzeit sind Schulen jedoch in weit höherem Maß auf den Output der Lernprozesse fokussiert als auf die Lernprozesse selbst, so dass sie sich erst noch zu Räumen entwickeln müssen, in denen der Umgang miteinander, die Interessensunterschiede, die Konflikte aber auch die gemeinsamen Perspektiven im Mittelpunkt stehen. Zentral ist dabei die Wahrnehmung von Schulen als sozialen Räumen und nicht nur Orten der Wissensvermittlung – d.h. eine Wahrnehmung, die in vielen Bereichen immer noch nicht angekommen ist.

## **2.2 Schulische und bildungspolitische Rahmenbedingungen**

Die durch Friedenserziehung und Demokratiebildung zu vermittelnden Kompetenzen sollen im schulischen Alltag – ebenso wie Kompetenzen der Politischen Bildung – vor allem in der institutionalisierten Politischen Bildung wie auch als Querschnittsmaterie über Unterrichtsprinzipien, wie z. B. die „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“, die „Politische Bildung“ und das „Interkulturelle Lernen“ einfließen. Für eine nachhaltige Vermittlung friedenspädagogischer Kompetenzen gilt es, zunächst einige strukturelle Probleme im Bereich des schulischen Alltags aber auch der LehrerInnenausbildung in den Blick zu nehmen. Während die Politische Bildung mittlerweile als eigener Gegenstand institutionalisiert wurde und (trotz der berechtigten Forderung nach stetigen Verbesserungen vor allem im Bereich der LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie der pädagogischen Praxis) entsprechend ein Professionalisierungsprozess im Gange ist, fehlt eine friedenspädagogische Grundbildung von LehrerInnen. Diese mangelnde theoretische wie auch methodisch-didaktische Bildung der Lehrkräfte führt dazu, dass Friedenserziehung an Schulen nicht durchwegs qualitativ vermittelt wird, sondern in besonders großem Ausmaß von den individuellen Kenntnissen und dem Engagement der jeweiligen Lehrkraft abhängig ist. Buddy-Systeme und Peer-Education an einigen Schulen sind – wenngleich ebenfalls von der Initiative einzelner Lehrkräfte bzw. Schulen abhängige – Maßnahmen, die friedenspädagogische Inhalte in den Fokus rücken und richtungsweisend sein könnten. Die beiden Initiativen „Fairness-Award“ und „Die Weiße Feder. Jugend gegen Gewalt“ des für

Bildung zuständigen Ministeriums belegen, dass an der politisch verantwortlichen Stelle ein Problembewusstsein für die Notwendigkeit der Vermittlung friedenspädagogischer Inhalte an Schulen existiert und dass mit diesen Initiativen versucht wird, zumindest ein Zeichen für die Friedenspädagogik an Schulen zu setzen. Beide können jedoch nicht gewährleisten, was eine Verankerung des Gegenstandes Friedenserziehung in den Lehrplänen ermöglichen würde, nämlich dass Friedenserziehung an *allen* österreichischen Schulen vermittelt wird. Diesen Anspruch haben natürlich einige andere Nachbardisziplinen auch, da tatsächlich nur über einen regelmäßigen kontinuierlichen Schwerpunkt Themen vertieft werden können. Über Unterrichtsprinzipien etwa gibt es hier wenig Spielraum.

Jenseits der Fragen nach der Verankerung der Friedenspädagogik und der Demokratieerziehung in den Lehrplänen und der Frage nach der Qualität der LehrerInnenaus- und -fortbildung in diesen Disziplinen gibt es noch andere Kriterien, von denen eine qualitätsvolle Vermittlung demokratiebildender und friedenspädagogischer Inhalte abhängt: So ist zu hinterfragen, ob herkömmlicher Unterricht mit seinen kurzen Unterrichtseinheiten dazu geeignet ist, friedenspädagogische Kompetenzen genauso wie demokratiepolitische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Ebenso ist zu hinterfragen, ob es möglich ist, diese auch praktisch einzuüben sowie die in der Praxis gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse zu reflektieren. Die mittlerweile an vielen Schulen üblichen fächerübergreifenden Projekte, Projekttag und -wochen, Semesterschwerpunkte und ähnliches stellen eine gute Möglichkeit dar, Demokratiebildung und Friedenserziehung in den schulischen Alltag auch unter aktuellen Gegebenheiten umzusetzen.

Seit vielen Jahrzehnten werden in der Schule Projektunterricht sowie Lernen in Projekten durchgeführt und integriert; in diesem Kontext werden relevante Themenfelder, Disziplinen, festgeschriebene Unterrichtsprinzipien eingebunden: Im Großen und Ganzen ist es jedoch nach wie vor notwendig, Politische Bildung, Friedenspädagogik und Demokratiebildung in den Normalunterricht mit seinem engen Fächerkanon zu integrieren. Modellschulen bzw. Schulen, die sich Leitbilder im Kontext von Frieden, Demokratieerziehung gegeben haben, können dabei als Vorbilder dienen.

Der enge Fächerkanon im Normalunterricht, das kaum für die Bearbeitung fächerübergreifender Themen eingesetzte Teamteaching, die mangelnde Zeit, um Raum für Reflexion mit SchülerInnen zu schaffen, erschweren die Beschäftigung mit den beschriebenen Themen und Bereichen. Politische Bildung wird nach wie vor zu einem Großteil im Fach Geschichte und Sozialkunde unterrichtet; den breiten notwendigen Raum für diese relevanten Themenbereiche gibt es nach wie vor nicht.

Die Aus- und Fortbildung in diesen Bereichen räumt diesen Feldern nach wie vor viel zu wenig Raum ein und die Schulstrukturen (u.a. die Infrastruktur) sind weitreichend inadäquat für professionelles Arbeiten (z.B. fehlende Kommunikationsräume für LehrerInnen und SchülerInnen, adäquate Arbeitsplätze der LehrerInnen...). So ist zu hoffen, dass zumindest in der LehrerInnenausbildung neu den beschriebenen Bereichen mehr Stellenwert eingeräumt wird.

Ein weiterer Aspekt, der besonders für die Friedenserziehung und Demokratiebildung relevant ist, ist das Faktum, dass Schulen derzeit in weit höherem Maß auf den Output der Lernprozesse fokussieren als auf die Lernprozesse selbst.

Es kann abschließend festgehalten werden, dass eine theoretisch fundierte und qualitativ hochwertige Friedenserziehung bislang vom individuellen Einsatz und Interesse der jeweiligen Lehrkraft abhängig ist und eine flächendeckende Vermittlung friedenspädagogischer Kompetenzen in den Schulen derzeit nicht erreicht werden kann. Für die Demokratiebildung lassen die aus den ExpertInneninterviews gewonnenen Erkenntnisse den Rückschluss zu, dass eine qualitativ anspruchsvolle und theoriebasierte Demokratiebildung ebenfalls sehr stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängt, da die Qualität wie auch das Ausmaß der Demokratiebildung in der LehrerInnenaus- und -fortbildung stark reformbedürftig ist.

### **3. Auseinandersetzung mit Lerneffekten**

#### **3.1 Evaluierung und Begleitforschung**

Evaluierungen und Wirkungsmessung werden in der Friedenspädagogik und auch in der Demokratieerziehung derzeit noch kaum genutzt, berücksichtigt und sind nahezu unerforscht. Seitz(2004: 65) bezeichnet dieses Feld entsprechend als „ganz und gar unzureichend“. Diese Einschätzung wird durch mehrere, in den vergangenen Jahren durchgeführte, Untersuchungen bestätigt. Es ist hier festzuhalten, dass noch keine einheitlichen Definitionen und Vorstellungen von konfliktbezogenen und schon gar nicht friedenspädagogischen Evaluierungen vorliegen, da es sich um ein sehr junges und dynamisches Feld handelt. In der friedenspädagogischen Praxis liegt nach Schell-Faucon (2001: 32) eine theoretische Rückständigkeit vor, die eng an die mangelnde Evaluierungspraxis geknüpft ist. Ebenso werden friedenspädagogische Projekte wissenschaftlich nur unzureichend begleitet, weswegen sich kaum Aussagen über Wirkungen und Bedeutungen solcher Ansätze treffen lassen. Demokratieerziehung und Friedenspädagogik können hier vor allem aus der breiten Erfahrung des Bereichs „Globales Lernen“ schöpfen, das in diesem Feld schon seit Jahrzehnten ein maßgeblicher Vorreiter ist.

#### **3.2 Das Messen von Lernzielen und -effekten in der Politischen Bildung**

In der einschlägigen Forschungslandschaft wird Evaluierung kritisch bewertet, so wird generell hinterfragt, inwieweit sich Lernprozesse der Politischen Bildung überhaupt messen lassen. Bildungsinstitutionen und auch private Bildungseinrichtungen haben dagegen immer mehr Interesse daran, zu überprüfen, ob durchgeführte und in Auftrag gegebene Programme ihre Ziele erreichen, ob sie nachhaltig wirken und ob sie insgesamt erfolgreich sind. Hier gibt es vielfach generelle Vorbehalte seitens der PädagogInnen, da sie vielfach fürchten, dass die Ergebnisse ihre Qualität in Frage stellen könnten. Außerdem kritisiert man die heute damit oft verbundene Erwartung, dass punktuelle Interventionen messbare und sogar nachhaltige Veränderungen hervorbringen könnten.

Gleichzeitig stellt sich das Problem, Wirkungen und Einstellungsänderungen zu messen, etwa ob die TeilnehmerInnen der Programme tolerantes Handeln oder friedliche Konfliktlösungen

bevorzugen (Uhl/Ulrich/Wenzel 2004: 9). Die AutorInnen der Studie „Evaluation und politische Bildung“ sehen diese Zweifel als berechtigt an und sie hinterfragen, ob solche komplexen Veränderungsprozesse überhaupt messbar sind. Für sie bleibt auch offen, ob eine lineare Kausalität von Ursache und Wirkung überhaupt herstellbar ist (ebd.: 10).

Die Beantwortung der Frage nach der Wirkung von Maßnahmen und Bildungsprogrammen ist generell ein schwieriges Unterfangen – im Besonderen, wenn es um Einstellungs- und Verhaltensänderungen geht wie um die Entwicklung von mehr Toleranz, einem breiteren Demokratieverständnis, wie der Entwicklung von besseren Fähigkeiten in friedlicher Konfliktlösung. Nach Uhl et al. (ebd.) sind Evaluationen im Bildungsbereich in der deutschen Bildungslandschaft noch relatives Neuland, so befinden sich etwa universitäre Ausbildungen zum/zur EvaluatorIn derzeit noch im Aufbau. In Österreich kann die Situation ganz ähnlich eingeschätzt werden.

Dabei kommen unterschiedliche Herausforderungen zum Tragen: Zum einen geht es um die Vermittlung von Wissen und Kompetenz, zum anderen um die Reflexion des Vermittelten; im Weiteren geht es auch um Einstellungs- und Verhaltensänderungen – diese unterschiedlichen Dimensionen haben auch Auswirkungen und Konsequenzen für die Evaluation. Hier stellen sich nach Uhl et al. (ebd.: 11) folgende Schwierigkeiten: Wie ist Erfolg konkretisierbar? Lassen sich bei Programmen, die auf individueller Ebene Einstellungs- und Verhaltensveränderungen bewirken sollen, vorab Zielkriterien bestimmen? Wie kann mit den externen Einflüssen umgegangen werden? Wer ist das Evaluationsobjekt in einem interaktiven Bildungsprozess von Lernenden, Lehrenden und Programm?

Wissensvermittlung lässt sich über die bekannten quantitativen und qualitativen Methoden messen, Kompetenz, im Weiteren die Reflexion des Vermittelten und Einstellungs- und Verhaltensänderungen lassen sich weit weniger leicht erheben und erfassen (ebd.).

Die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion zur Evaluation in den beschriebenen Bereichen hebt hervor, dass die Kausalwirkungen solcher Programme schwer zu messen sind (Lynen von Berg/Hirsland 2004: 19). Es gibt nach Lynen von Berg und Hirsland weder einen „Königsweg“ für die Erfassung von Lerneffekten noch die eine, absolut korrekte



Evaluationsmethode. Vor diesem Hintergrund gewinnen partizipative Ansätze der Evaluation an Bedeutung, die alle in das Programm involvierten AkteurInnen in den Evaluierungsprozess einbeziehen. So sollen etwa durch Einbeziehung von Verfahren der „wertschätzenden Befragung“ nicht die vermuteten Schwächen und Probleme, sondern das Bewusstmachen vorhandener Stärken und Potenziale im Vordergrund stehen (ebd.: 20).

Angesichts dieser komplexen Prozesse, die sehr stark auf Interaktionsprozessen beruhen und wo es neben dem Erwerb von Sachkenntnissen um die Entwicklung und Stärkung zivilgesellschaftlicher Handlungs- und Urteils Kompetenzen geht, sind Ansätze wie die Grounded Theory besonders geeignet, die in methodisch kontrollierter Weise Prozesse der Datenerhebung, Materialanalyse und Hypothesengewinnung mit dem Ziel der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie verknüpfen (ebd.: 21). Diese Theorie ist auch Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

Die Rechtsextremismus-Forscher Strobl/Lobermeier/Heitmeyer (2012: 8) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Evaluierung von Programmen, die als Reaktion im Kontext der Bekämpfung von Rechtsextremismus und Entwicklung einer demokratischen Kultur aufgesetzt werden und von hoher Relevanz sind, besonders schwierig sind, da politische Erwägungen bei diesen Programmen und Projekten zur demokratischen Kultur eine große Rolle spielen.

Der Evaluationsforscher Huey Chen (2012: 17ff.) betont in diesem Kontext die Relevanz einer theoriegeleiteten Evaluierung: Design und Durchführung einer Evaluierung müssen von einer Programmtheorie abgeleitet werden. Diese besteht aus expliziten und impliziten Annahmen der Stakeholder darüber, mit welchen Maßnahmen und unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen wichtige Ziele erreicht werden und Ausgangspositionen verbessert werden können. Es geht nicht nur darum, ob eine Intervention funktioniert, sondern auch darum, unter welchen Bedingungen sie funktioniert.

Rainer Strobl, Olaf Lobermeier (2012: 155ff.) und Wilhelm Heitmeyer (2012: 12) oder Reinhard Stockmann (2012: 195ff.); kommen in ihren Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen und Einschätzungen der Bedeutung von Evaluierung in den beschriebenen

Feldern. Stockmann geht davon aus, dass sich die Evaluierung als eigenständige Disziplin der angewandten Sozialforschung weiter etablieren wird und dass professionell durchgeführte Evaluationen in diesem Feld einen Beitrag sowohl zur Effizienz und Effektivität von Projekten und Programmen wie auch zur gesellschaftlichen Aufklärung leisten können, indem sie Transparenz über Ziele und Wirkungen politischer Strategien und Maßnahmen herstellen.

Wilhelm Heitmeyer (2012: 13) ist hingegen skeptisch, ob die Evaluationsforschung einen Beitrag zur gesellschaftlichen Aufklärung leisten kann. Jede Gesellschaft produziert seiner Meinung nach Zielkonflikte, durch die Bewertungskriterien für Evaluation unklar werden, es lasse sich zum Beispiel nicht eindeutig festmachen, was einer demokratischen Kultur gut tut. Zudem sieht er eine große Gefahr der Instrumentalisierung von Evaluationsergebnissen.

Die Autorinnen der vorliegenden Studie schließen sich im Großen und Ganzen der Einschätzung Strobls (2012: 155f.) an und kommen zum Schluss, dass professionell durchgeführte Evaluationen in diesem Feld einen Beitrag sowohl zur Effizienz und Effektivität von Projekten und Programmen beitragen wie auch zur gesellschaftlichen Aufklärung leisten können.

## 4. Internationale Evaluationskultur friedenspädagogischer bzw. demokratiebildender Projekte<sup>4</sup>

Im Folgenden wird die internationale Evaluationskultur exemplarisch skizzierten bzw. veranschaulicht, wie inkohärent die Inhalte und Arbeitsweisen der Evaluierungsvorhaben in dem breiten Feld der Friedens- und Demokratieerziehung sind.

Zunächst ist festzuhalten, dass bereits die Arbeitsfelder selbst unterschiedlich abgesteckt werden. Sie werden entweder sehr breit oder aber auch relativ eng gesehen. Dies hängt sehr stark von der jeweiligen politischen Kultur der Länder ab; so reicht es von einer eher sehr eng gesehenen Staatsbürgerkunde hin zu Maßnahmen mit hoher Reflexionskultur und Partizipationsansätzen.

Recherchiert man ein wenig in der friedenspädagogischen bzw. demokratiebildenden Evaluationskultur außerhalb des deutschsprachigen Raumes, so lässt sich bemerken, dass der Begriff Friedenspädagogik bzw. Peace Education viel öfter in Zusammenhang mit friedenspädagogischen Projekten erwähnt wird, die sich hauptsächlich auf (Post)-Konflikt-Regionen beziehen (vgl. UNESCO 2005; Danesh 2010). In diesem Sinne schreibt Harris (2008) in seinem Aufsatz *The promises and pitfalls of peace education evaluation*, dass die meisten Evaluationen friedenspädagogischer Projekte im Bereich der interethnischen Bildung durchgeführt werden – insbesondere in Israel, wo JüdInnen und AraberInnen, und in Nordirland, wo KatholikInnen und ProtestantInnen gemeinsam ins Gespräch kommen und ihre Erlebnisse diskutieren (vgl. Beckermann/McGlynn 2007; Kupermintz/Salomon 2005; Maoz 2009; Niens/Cairns 2005). In westlichen demokratieorientierten Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raumes werden friedenspädagogische Programme in der Evaluation selten als solche benannt. Beispiele, in denen dies der Fall ist, sind beispielsweise die Arbeiten von Morrison/Austad/Cota (2011) und Harber/Sakade (2009). Das HIPP Programm (Help Increase the Peace Program) ist wiederum ein Programm einer Organisation, die in US-Amerikanischen Schulen Workshops durchführt. Es strebt die Ausbildung folgender

---

<sup>4</sup> Die Recherche wurde von Jasmina Deljanin, einer Projektmitarbeiterin am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik, durchgeführt.

Kompetenzen an: aktives Zuhören, Dialog, gewaltfreie Lösung von Meinungsverschiedenheiten, Konflikttransformation und Transformation von Vorurteilen sowie das Lernen von weiteren friedenspädagogischen und demokratischen Werten. Die Ergebnisse der Evaluation dieser Programme zeigen, dass nach dem Besuch des HIPP Basis-Kurses die TeilnehmerInnen die Wichtigkeit erkennen, mit Themen wie Kommunikation, Konfliktmanagement, Kooperation und Vertrauen, Verständnis von Verschiedenheiten vertraut zu sein. Sie beziehen ihre Aussagen unter anderem auf Empathiefähigkeit und Sensibilität für Stereotype, die nach dem HIPP-Workshop wesentlich ausgeprägter waren. Die Evaluation zeigt, dass Kenntnisse und Verhaltensweisen nach dem HIPP Basis-Programm im Sinne der friedenspädagogischen Konzepte zur positiven Veränderung beigetragen haben (vgl. Morrison/Austad/Cota 2011). Auch in dieser Studie wird davon ausgegangen, dass es eine Reihe an Evaluationen gibt, die sich eher auf traditionelle CRE-Programme (conflict resolution education) und auf Kenntnisse und Verhaltensweisen nach den Workshops beziehen.

Clivie Harber und Noriko Sakade (2009) untersuchen in ihrer empirische Studie *Schooling for violence and peace: how does peace education form „normal“ schooling* eine Organisation mit friedenspädagogischen Zielen, sowie ein friedenspädagogisches Programm, das in einer multi-ethnischen, urbanen Grundschule in England durchgeführt wurde – West Midlands Quaker Peace Education Project (WMQPEP). Das Ziel dieses Programms ist es, durch Kooperation und Aufbau von Beziehungen direkte und strukturelle Gewalt abzubauen, um so einen friedvollen Umgang im Alltag zu schaffen. Dabei werden friedliche Kompetenzen wie Kooperation, Kommunikation und Konfliktbearbeitung, aber auch kritisches Denken trainiert.

#### **4.1 (Fehlende) Evaluationen von friedenspädagogischen Programmen**

Jenseits der genannten Programme kann man mehrheitlich Evaluationen von Programmen finden, die man zwar der Friedenspädagogik zuordnen könnte, die diese jedoch meistens nicht explizit benennen. Dies sind Programme mit Inhalten der Gewaltprävention, der demokratiepolitischen Bildung, der Menschenrechtsbildung, aber auch der Civic and Citizenship Education (vgl. Chubbuk/Zembylas 2011; Kepenekci 2005; Maitles/ Deuchar 2006). Das Programm *Classrooms in Peace* (vgl. Chaux et al. 2008), das seitens des

kolumbianischen Ministeriums für Bildung gefördert wird, verbindet in seinen Ansätzen Demokratie und Frieden. Hier wurden acht Kompetenzen anhand von Lehrstrategien untersucht, die wesentlich für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten und Gewaltprävention sind. Dies sind Strategien im Umgang mit Aggression: Distanz einnehmen, Empathie, kreatives Suchen nach Alternativen, das Bedenken der Folgen, aktives Zuhören, Selbstbewusstsein und das Hinterfragen von Werten. Die Forscher hoben die Bedeutung der LehrerInnen bei der Entwicklung der beschriebenen Kompetenzentwicklung hervor: Diese sollten jegliche Gelegenheiten nützen, um die Kompetenzen in Konfliktsituationen zu üben und eine Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen, die das Praktizieren dieser Kompetenzen ermöglicht. Henry Maitles und Ross Deuchar (2006) gehen in ihrer Studie *“We don't learn democracy, we live it! Consulting the pupil voice in Scottish schools. Education, Citizenship and Social Justice“* der Frage nach, wie SchülerInnen in schottischen Schulen zu aktiven, kompetenten und partizipativen Mitgliedern der Gesellschaft gebildet werden und wie die Schule Werte wie Gerechtigkeit, Frieden und Autonomie in ihrer institutionellen Praxis einbinden kann. Dabei wurde festgestellt, dass es möglich ist, einen partizipativen und kindgerechten Schulunterricht zu gestalten, dass die LehrerInnen diesen Ansätzen jedoch oft misstrauisch gegenüber stehen.

Die Berghof Foundation mit ihrem Schwerpunkt Friedenspädagogik in Tübingen verfügt in diesem Zusammenhang einen sehr breiten und ganzheitlichen Ansatz. Die Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München und das Institut für Gewaltprävention und demokratische Bildung wiederum subsumieren unter dem Dach der Friedenspädagogik Themen wie Gewaltprävention, Konfliktbearbeitung, Mobbing, Partizipation, Demokratische Bildung. Hiermit wird auch deutlich, dass die Themenbereiche der Friedenspädagogik sehr breit und vor allem auf ein demokratisches und friedliches Miteinander ausgerichtet sind. Der Arbeitskreis der FriedenspädagogInnen der AFK (Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung) definiert die Friedenserziehung sehr breit: „Die Themen und Ansätze von Friedenserziehung berühren immer auch den Kern der Gestaltung menschlichen Lebens und Zusammenlebens, also den gesellschaftlichen und politischen Bereich der Gestaltungskompetenz und Gestaltungsmacht. Menschliches Zusammenleben ist in und zwischen Gesellschaften stets brüchig und von der Gefahr bedroht, dass die Errungenschaften der Zivilisierung durch Gewaltakte wieder hinweggefegt werden. Deshalb

ist Friedenspädagogik eine permanente Aufgabe – auch und gerade in so genannten Friedenszeiten“ (Grasse/Gruber/Gugel 2008: 7).

Der Europarat versteht unter „education for democratic citizenship“ eine Reihe an Bildungspraxen und Aktivitäten, die die Menschen ermächtigen sollen, eine aktive Rolle im demokratischen Leben zu spielen und ihre Rechte und Verpflichtungen als BürgerInnen einer Gesellschaft auszuüben. Hierbei ist es wichtig zivilgesellschaftliches Wissen zu erwerben, über Institutionen und demokratische Prozesse sowie Menschenrechte Bescheid zu wissen, aber auch die Fähigkeit zu haben, kritisch zu denken. Demokratie ist eine Lebensweise, verbunden mit Toleranz und Respekt vor den Rechten der Anderen und der Fähigkeit, Konflikte in einer friedlichen Weise zu lösen. In vielerlei Hinsicht ist das europäische Konzept der demokratiepolitischen Bildung (Education for democratic citizenship) ähnlich dem amerikanischen „civic engagement“. Das „civic engagement“ zielt vor allem auf das „community engagement“, also auf den Einsatz engagierter BürgerInnen in der Gemeinde. Hierbei unterscheidet sich das amerikanische Konzept vom europäischen. Teil des Lehrplans der US-Schulen ist das „service learning“, bei dem es darum geht, SchülerInnen beizubringen, welchen Wert das Helfen in der Gemeinde und in der Nachbarschaft hat. Hierbei wird zwar auf das Gemeinwohl geachtet, doch das Fördern des kritischen Denkens und das Erkennen der Zusammenhänge bleiben unbeachtet. Das Lernen der eigenen Rechte und anderer Formen von Demokratie wird in diesem Konzept nicht berücksichtigt. Die Schlussfolgerung ist, dass Europa und die USA voneinander lernen, die Erkenntnisse vergleichen und die eigenen Ansätze somit ergänzen sollten (vgl. Hartley/Huddleston 2010).

Michael Watts (2006) zeigt, dass der Lehrplan in England zwar demokratiepolitische Bildung inkorporiert, jedoch die Entwicklung in den Schulen zu langsam fortschreitet. Dabei zeigt er, dass das Verständnis von Demokratie und damit auch demokratiepolitischer Bildung sehr unterschiedlich ist. In den Schulen wird eine traditionelle und konservative Form von demokratiepolitischer Bildung gelehrt, die „*incumbent democracy*“. Hierbei geht es darum, Wissen über das Wahlsystem und das Parlament zu erlangen, sowie die Wichtigkeit von Wahlen zu verstehen. Die *critical democracy*, die reaktionsfähig, beratend, ansprechbar und direkt ist, die sich auf den Widerstand gegen die elitären politischen Herrschaftsverhältnisse bezieht, wird nicht gelehrt.

Baruch Nevo und Iris Brem (2002) haben eine Zusammenfassung von Evaluationen der Jahre 1981-2000, die das Wort Frieden (Peace) in ihrem Titel hatten, verfasst. Von den ca. 300 Artikeln, die die Literatursuche zu friedenspädagogischen Projekten ergeben hat, hatte ein Drittel dieser eine Wirksamkeitsevaluation erfahren. Die Untersuchung zeigte, dass es weltweit eine Reihe von friedenspädagogischen Projekten gibt, Evaluationen von Lerneffekten jedoch sehr wenig vorhanden sind. Es wird angenommen, dass der Grund dafür daran liegt, dass es ein geringes Bewusstsein für die Wichtigkeit solcher Evaluationen gibt, überdies fehlende Expertise von Evaluationsmethoden und dass es dafür kaum Budget gibt. 79 Evaluationen wurden zum Thema Wirksamkeit durchgeführt. Die Studien wurden daraufhin untersucht, ob die Intervention/das Programm wirksam war. Es wurde festgestellt, dass von den 79 Programmen 51 wirksam, 18 teilweise wirksam, 10 überhaupt nicht wirksam waren.

Die Autoren kamen zu folgender Schlussfolgerung:

- Den Verhaltensweisen wurde nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt. Nur wenige Programme hatten sich dies zum Ziel gesetzt.
- Es ist möglich, dass während in einem Programm eine bestimmte Kompetenz oder Haltung gefördert wird, andere gleichzeitig geschwächt werden. Zum Beispiel kann die Toleranz zum Anderen gestärkt werden und gleichzeitig das Gefühl der Identität mit einem bestimmten Kollektiv geschwächt werden.
- Nur wenige Programme sind an Erwachsene gerichtet.
- Die Mehrheit der Programme sprechen die Rationalität an, nur wenige beziehen sich auf die emotionale Dimension.
- Nur wenige Programme arbeiten über einen längeren Zeitraum (ein Jahr) mit denselben TeilnehmerInnen.
- Zeitverzögerte Evaluierungen wären wichtig, dennoch sind sie sehr selten in den friedenspädagogischen Forschungen.

Auch in den hier betrachteten Evaluationen von friedenspädagogischen Programmen ist festzustellen, dass es selten eine Evaluation der TeilnehmerInnen vor und nach dem Programm gibt. Noch seltener werden zeitverzögerte Evaluationen verwendet, die eigentlich

zeigen würden, wie das Gelernte auch später angewendet wird. Alle recherchierten Programme finden im schulischen Kontext statt, entweder sind sie Teil des Lehrplans (Chaux et al. 2008; Chubbuk/Zembylas 2011; Maitles/Deuchar 2006; Watts 2006) oder der Schulunterricht wird mithilfe von Workshops ergänzt (Harber/Sakade 2009; Morrison/Austad/Cota 2011). Dies zeigt, dass außerschulische Programme kaum erforscht werden. Ein Grund dafür könnte auch in den mangelnden Förderungsmöglichkeiten liegen.

Das ARCA Projekt (Associations and Resources for Conflict Management Skills, 2005-2007) wurde entworfen, um Theorie und Praxis der Friedenspädagogik zu fördern. Es setzt sich zum Ziel, die Inhalte, Methodologie und Qualität der friedenspädagogischen Projekte und Konflikttransformation in Europa zu fördern. Der ARCA-Bericht richtet sich an die Evaluierung der Treffen der ARCA Mitglieder (13 Institutionen, u.a. das ÖSFK Schlaining) und ihrer gemeinsamen Zielsetzungen. Bei drei internationalen Seminaren gab es einen regen Austausch zu Konflikttransformation und Einsatz in Krisenregionen. Dabei blieb der Bezug auf die Friedenspädagogik im europäischen Kontext, also außerhalb von Krisenregionen, hauptsächlich am Rande.<sup>5</sup> Im ARCA-Bericht wurde deutlich, dass der Begriff Peace Education verwendet wurde, aber er bezog sich hauptsächlich auf Fähigkeiten, Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten in Konfliktregionen. Damit fallen Begriffe wie demokratiepolitische Bildung, Menschenrechte und Partizipation nicht hinein, obwohl diese vor allem in Westeuropa bzw. der EU und USA eine wichtige Rolle spielen.

## **4.2 Internationaler Vergleich der Civic and Citizenship Education**

Interessant ist es auch, die „Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study“<sup>6</sup> heranzuziehen, da sie über Jahrzehnte durchgeführt wird und international viele unterschiedliche Länder im Kontext der Civic and Citizenship education vergleicht. Die Studie ist ein Projekt der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“, einer internationalen Organisation, die seit über 50 Jahren international vergleichende Studien zu Bildungserfolgen durchführt und aufschlussreiche

---

<sup>5</sup> <http://peace-ed-ampaign.org/newsletter/archives/70.html#pubs> (abgerufen am 20.06.2014).

<sup>6</sup> <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512412.pdf> (abgerufen am 20.06.2014). Die Erkenntnisse der Studie wurden von Tabea Oberste-Berghaus erhoben.



Aspekte über Bildungssysteme und Prozesse liefert. Im Jahr 1971 wurde die erste Studie zum Thema Civic and Citizenship Education (CCE) in neun Ländern durchgeführt, 1999 die zweite in 28 Ländern. Die vorliegende Studie wurde 2009 in 38 Länder der Erde durchgeführt; dazu wurden Daten von mehr als 140.000 SchülerInnen und 62.000 LehrerInnen in mehr als 5.300 Schulen erhoben. Eine weitere Veröffentlichung mit dem Fokus auf Asien, Europa und Lateinamerika usw. werden folgen.

### **Curriculare Bestimmungen**

Bei der Darstellung der Studie konzentrieren wir uns auf die drei Bereiche Curriculare Bestimmungen, Ergebnisse (Kenntnisse und Defizite), Methoden des Unterrichts.

Die Studien zeigten auf, dass die untersuchten Länder es für sehr wichtig erachteten, CCE in die Lehrpläne aufzunehmen. Jedoch führte diese Einschätzung nicht zu einer einheitlichen Regelung, wie die konkrete Lehrplangestaltung aussehen könnte (ebd.: 22).

### **Es gibt keine einheitliche Regelung der Lehrpläne**

Häufig, so die Studie, lägen *Mischformen* der CCE Einbindung in die Lehrpläne vor; so böten z.B. 21 von 38 Ländern obligatorisch ein spezifisches Fach oder einen Kurs an. In den meisten dieser Länder würde CCE aber gleichfalls in andere Fächer integriert oder aber interdisziplinär eingebunden (ebd.: 24).

### **Unterschiedliche Themenfelder**

CCE stehe für einen weiten Bereich von Prozessen innerhalb und außerhalb des Klassenraumes, der Schule. Diese Prozesse beinhalten den Erwerb von Wissen, das Verstehen und das Erlangen von sozialen Fähigkeiten. Dabei umfasst CCE mehrere Themenfelder, die von den untersuchten Ländern unterschiedlich in ihren Lehrplänen akzentuiert werden. Der größte Anteil legt Wert auf die Wissensvermittlung, das Verstehen der politischen Institutionen und die Fokussierung auf die Menschenrechte. Neuere Themenfelder, die auch aufgrund der Globalisierung und den neuen Medien an Bedeutung gewannen, sind u.a. Diversity und Kommunikation. In elf Ländern werde auch ein Schwerpunkt auf Konfliktlösung gelegt (ebd.: 30).

## **Aktives Lernen**

Weiter werde in vielen Ländern eine Bewegung Richtung „learning by doing“ wahrgenommen, was bedeutet, dass den SchülerInnen ermöglicht werden soll, aktiv zu partizipieren. Jedoch fehle den SchülerInnen häufig eine analytische Auseinandersetzung in der Praxis in Bezug auf die in dem Unterricht vermittelten theoretischen Kenntnisse (ebd.: 27).

## **Verschlechterung des Kenntnisstandes der SchülerInnen**

Bei der vergleichenden Untersuchung des politischen Verständnisses der SchülerInnen stellte sich heraus, dass erhebliche Unterschiede zwischen aber auch innerhalb der Länder auszumachen sind. Auffällig ist, dass Mädchen im Schnitt insgesamt bessere Ergebnisse als Jungen erzielten und dass sich die Kenntnisse im Vergleich zu der Studie aus dem Jahr 1999 bei fast allen sich verschlechterten (ebd.: 43ff.).

## **Das politische Interesse der SchülerInnen bezieht sich häufig auf das nähere Umfeld**

Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, wenn es um das Vertrauen in politische Institutionen geht; politischen Parteien wurde am wenigsten Vertrauen ausgesprochen. Gleichzeitig variierte sowohl das Vertrauen als auch die Befürwortung von politischen Parteien auffällig.<sup>7</sup> Die SchülerInnen interessieren sich mehr für nationale als internationale Politik bzw. die Politik anderer Länder, nur eine Minderheit interessiert sich für internationale Politik. Wenn man bedenkt, dass die SchülerInnen sich weniger außerhalb als innerhalb der Schule politisch engagierten, überrascht das nicht. Die Mehrheit der SchülerInnen gab an, dass sie sich bei nationalen Wahlen beteiligen würden, sobald sie erwachsen seien. Jedoch gab nur eine Minderheit an, darüber hinaus politisch tätig zu werden. Schon in früheren Studien wurde das „Wählen gehen“ positiv bewertet, da es mit politischen Kenntnissen und einem Interesse an politischen und sozialen Problemen in Zusammenhang gesetzt wurde (ebd.: 62).

---

<sup>7</sup>

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512412.pdf> (abgerufen am 20.06.2014).

### **Ziele: politische Bildung und bestimmte Fähigkeiten**

Es zeigte sich, dass Schulen ganz unterschiedliche Herangehensweisen aufweisen, wie sie CCE lehren und dass diese häufig nur einen minimalen Bezug zu den im Lehrplan des Unterrichtssystems festgelegten Vorgehensweisen aufweisen. Nur wenige SchuldirektorInnen berichteten, dass sie keine spezifischen Regelungen der CCE im Lehrplan haben. Die wichtigsten Ziele von CCE aus der Sicht der befragten LehrerInnen sind das Erlangen von politischer Bildung und bestimmten Fähigkeiten (kritisches und selbständiges Denken, Konfliktlösungskompetenzen).

### **Aktivitäten außerhalb der Schule sind besonders effektiv, wenn sie im Klassenverband reflektiert werden**

Nach Aussagen der LehrerInnen gehen die Aktivitäten der SchülerInnen überwiegend in Richtung Sportevents und kulturelle Aktivitäten. Nur eine kleine Gruppe von LehrerInnen berichtete, dass die SchülerInnen sich an Menschenrechtsprojekten oder an Aktivitäten beteiligten, die Unterprivilegierten halfen. Die SchülerInnen berichteten, dass die Reflexion der Aktivitäten manchmal Raum für eine Diskussion über politische und soziale Probleme innerhalb des regulären Unterrichts eröffnete (ebd.: 73).

### **Familiärer Hintergrund kann die politischen Kenntnisse beeinflussen, jedoch weniger das Interesse an politischen und sozialen Problemen der SchülerInnen**

Die Untersuchung zeigt auf, dass Aspekte des familiären Hintergrundes den Umfang der politischen Kenntnisse der SchülerInnen beeinflussen; vor allem der berufliche Status der Eltern ist hier ausschlaggebend. Allerdings variiert dieser Zusammenhang zwischen den Ländern erheblich. In einigen Ländern gibt es kaum Unterschiede zwischen den SchülerInnen, deren Eltern einen höheren beruflichen Status haben und denjenigen, deren Eltern einen niedrigeren haben. In anderen Ländern war der Unterschied aufgrund des elterlichen Status erheblich größer. Es gab aber auch Zusammenhänge zwischen den politischen Kenntnissen der SchülerInnen und dem Migrationshintergrund oder dem elterlichen Interesse an politischen und sozialen Problemen.

Die Analyse zeigte auch, dass Migration oder sozioökonomische Hintergründe nur einen kleinen Einfluss auf das Interesse der SchülerInnen an politischen und sozialen Problemen haben. Es wäre noch interessant zu untersuchen, wie die Interaktionen zu Hause die

Interessen der SchülerInnen formen. Jedoch zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass die Auswirkungen nicht von bestehenden Einflüssen des sozioökonomischen Hintergrundes abhängen (ebd.: 84 ff.).

### **Positive Auswirkungen auf das Lernen**

Es gibt Hinweise darauf, dass ein höheres politisches Niveau der SchülerInnen erreicht wird, wenn die Schule demokratisch geführt wird (vgl. ebd.). Auch zeigten sich Hinweise, dass SchülerInnen, die in politische Aktivitäten der Schule involviert waren, dazu neigten, ein größeres Verständnis für die Bedeutung von politischen Zusammenhängen aufzuweisen. Die Analysen der National Assessment of Education von 1998 zeigten, dass Rollenspielen oder Simulationsprozesse ebenfalls positive Auswirkungen auf das politische Verständnis haben. Ebenfalls sei die Beteiligung in einem Schulgremium oder einem Schülerparlament positiv in Hinblick auf das politische Verständnis und Engagement zu bewerten (ebd. 43ff.).

### **Resümee**

In der Studie wird deutlich, dass auch innerhalb der Länder kein Konsens darüber besteht, in welchem Rahmen und in welcher Form CCE stattfinden soll und welche Ziele im engeren Sinne verfolgt werden wollen. Es ist aus der Studie nicht ersichtlich, inwieweit die LehrerInnen, die als MittlerInnen eine ausschlaggebende Rolle einnehmen, geschult werden bzw. inwiefern sie sich selber mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Interessant wäre auch zu erfahren, wie es bei den Lehrkräften mit den politischen Kenntnissen, ihrem Interesse an politischen und sozialen Problemen und ihrem Engagement aussieht. Aus der Studie lässt sich herauslesen, dass CCE zwar nicht einheitlich, aber konstant im Unterricht praktiziert werden.

Vergleicht man nun diese Erkenntnisse mit der vorliegenden Studie, so meint ein großer Teil der befragten LehrerInnen, dass sie nicht genug Möglichkeiten für die Einbindung der Themen der Politischen Bildung sehen und sie weisen in der Mehrheit darauf hin, dass sie in der Thematik und in der konkreten Umsetzung in der Praxis nicht ausreichend Kompetenzen vorweisen. Was deutlich aus der vorliegenden Studie herauszulesen ist, ist, dass es die SchülerInnen weit mehr interessiert, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht, als etwas was sie nur im Entfernten tangiert

### **4.3 Fazit**

In den hier kurz vorgestellten Evaluationen von Programmen wurde deutlich, dass es nicht einfach ist, Friedenspädagogik von demokratiepolitischer Bildung bzw. von weiteren verwandten Disziplinen der politischen Bildung in westlichen demokratieorientierten Ländern zu unterscheiden, da sich die Disziplinen häufig überschneiden, keine einheitlichen Definitionen vorliegen und der jeweilige Rahmen von der politischen Kultur der Länder abhängt. Zudem gibt es wenige qualitätsvolle Evaluierungsprogramme- und -konzepte in diesem Feld. Vor allem laufen nur wenige Evaluierungen über mehrere Jahre, um seriös festzustellen zu können, wie Programme wirken und welche Erfolge erzielt werden konnten. Dies hat auch vor allem damit zu tun, dass kaum Geldmittel für Evaluierung zur Verfügung gestellt werden. Offensichtlich wird die Bedeutung von Evaluationen immer noch krass unterschätzt.

## 5. Die Friedenswochen des ÖSFK auf der Burg Schlaining

Das Projekt Friedenswochen wurde 2007 konzipiert und im Wintersemester 2007/08 pilotiert – seither nahmen rund 5.300 SchülerInnen an diesem Projekt teil (Stand Juni 2014).<sup>8</sup> Konzipiert wurde es als Gegenmaßnahme zu einer häufig konstatierten und medial angeprangerten – angeblichen – Zunahme von Jugendgewalt an österreichischen Schulen. Ein zentraler Beweggrund für die Einführung der Friedenswochen war der Wunsch, dieser vermeintlichen Tendenz durch Maßnahmen und Programme entgegen zu wirken – und zwar nicht in Form von vorgefertigten Rezepten oder Lösungen, die den SchülerInnen „aufgezwungen“ werden, sondern mit der Durchführung von Trainings, die SchülerInnen mehr Problemlösungs- und Konfliktkompetenz (ohne Gewaltanwendung) in ihrer Lebenswirklichkeit ermöglichen sollten. Für Christian Reumann, Kinder- und Jugendanwalt des Burgenlandes war dies Ausgangsposition des Projektes.<sup>9</sup> Reumann – in seiner beruflichen Funktion häufig mit Problemen betreffend Gewaltanwendung unter (aber auch gegen) Kindern und Jugendlichen konfrontiert – hatte 2007 als Reaktion auf die Medienberichte die Vision, ein einschlägiges Angebot für Schulen zu entwerfen. Gemeinsam mit Mitarbeiterinnen des Österreichischen Studienentrums für Frieden und Konfliktlösung<sup>10</sup> galt es, diese Idee zu konkretisieren und ein Projekt für SchülerInnen zu entwickeln.

Gemeinsam mit einer Mediatorin entwarf Reumann das Grundkonzept des Projektes. Das erweiterte Projektteam, das in einem zweiten Schritt aus dem Grundkonzept Programme mit detaillierten Lernzielen und Methoden entwickelte und diese im Wintersemester 2007/08 auch pilotierte, bestand aus dem Kinder- und Jugendanwalt, zwei Mediatorinnen

---

<sup>8</sup> Im Jahr 2009 wurde das Projekt "Friedenswochen" im Rahmen der UNO Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung von der Österreichischen UNESCO Nationalkommission als UNESCO-Dekadenprojekt prämiert. 2009 ernannte das Unterrichtsministerium im Rahmen seiner Initiative „Forum Umweltbildung“ die „Friedenswochen“ zum „Leuchtturmprojekt“. 2010 erhielten die „Friedenswochen“ überdies einen Preis von der Richard & Wilhelmine SWARZ Stiftung. 2011 gaben das ÖSFK und die Kinder- und Jugendanwaltschaft Burgenland mit Unterstützung durch LR Dunst die Publikation „Meine Schule gegen Gewalt“ heraus. Dieses Begleitbuch zum Projekt erschien im Rahmen der Initiative des Unterrichtsministeriums „Gemeinsam gegen Gewalt“, die die „Friedenswochen“ auch offiziell empfiehlt.

<sup>9</sup> Gespräch mit Christian Reumann, Eisenstadt, am 8. Mai 2014.

<sup>10</sup> Als Friedensinstitut mit jahrelanger Erfahrung in friedenspädagogischen Aktivitäten, mit der nötigen Offenheit für neue Projektideen, mit MitarbeiterInnen, denen dieses Thema wichtig ist und das überdies im Burgenland ansässig ist, ein naheliegender Partner, so Reumann.

(mit langjähriger Erfahrung in der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen), einer Kommunikationstrainerin, einer Pädagogin und zwei Friedenswissenschaftlerinnen.<sup>11</sup> Jedes Projektmitglied brachte seine spezifische Kompetenz, Erfahrung, sein Wissen und seine Ideen in die Arbeit ein. Interdisziplinarität wurde als wesentlich für das gemeinsame Ziel verstanden. Als wichtig und hilfreich erkannt wurde auch, dass einige Teammitglieder langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hatten – v.a. in Hinblick auf die Wahl der Methoden, die der Zielgruppe die Inhalte adäquat vermitteln können. Relevant war auch, dass mit den FriedenswissenschaftlerInnen Personen im Team vertreten waren, die über Wissen um die zentrale „Friedenthematik“ verfügten. Die gemeinsame Ausgangsposition des Teams war die Überzeugung, dass sich Fähigkeiten und Kompetenzen für eine konstruktive und gewaltfreie Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Konflikten fördern und erlernen lassen.<sup>12</sup>

Die Ausgangsfragen des Projektteams lauteten: Wo liegen die Probleme/Hindernisse/Mankos betreffend gewaltfreier Konfliktbewältigung im Lebensraum Schule im Konkreten? Was kann kurzfristig getan werden, um eine Verbesserung zu erreichen? Was müsste mittel- bis langfristig passieren, um eine nachhaltige Verbesserung zu initiieren? Was gibt es schon an Angeboten? Welche Erfahrungswerte daraus können in das Projekt Friedenswochen mit einbezogen werden?

Das Bildungs- bzw. Schulsystem wurde im Projektteam als ein Faktor für Gewalt erkannt, der allerdings nicht ad hoc reformiert werden kann. Langfristig müsste seine Reform jedoch ein zentrales Ziel der Gesellschaft und Politik sein, so die LeiterInnen der Friedenswochen, wenn Veränderungen hin zu einer positiven, gewaltfreien Lernatmosphäre bzw. schulischen Lebenswirklichkeit erreicht werden sollen. Projekte wie die Friedenswochen, die auf

---

<sup>11</sup> Laut den OrganisatorInnen war die Zusammenstellung des Teams zufällig bzw. passierte das Engagement der Beteiligten auf freiwilliger Basis. Es gab zwar die Idee eines gemeinsamen Projektes, die Umsetzung und v.a. Finanzierung war Anfang 2007 allerdings noch unsicher. Im Laufe der Jahre änderte sich das Team, es wurde – den Bedürfnissen folgend – v.a. durch ExpertInnen aus der Praxis (v.a. Mediatorinnen und OutdoortrainerInnen mit viel Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen), die allesamt in den Friedenswochen als Trainerinnen arbeiten und ihre Erfahrung daraus sowie aus ihren sonstigen Tätigkeiten in die laufende Überarbeitung bzw. Adaptierung der Programme einfließen lassen, ergänzt. Die Flexibilität der TrainerInnen und gleichzeitige Kontinuität der OrganisatorInnen hat sich für die Friedenswochen laut den Verantwortlichen durchaus bewährt.

<sup>12</sup> Gespräch mit Christian Reumann, Eisenstadt, am 8. Mai 2014.

freiwilliger Basis besucht werden, Kosten verursachen und an denen zumeist jene Personen teilnehmen, die sich von Haus aus mehr als der Durchschnitt mit der Thematik auseinandersetzen, können allerdings nicht eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der Konflikt – Gewalt – Friedens-Thematik im Unterricht ersetzen. Weiters weisen die Verantwortlichen darauf hin, dass die Projektwochen zwar so gestaltet sind, dass sie die Möglichkeit bieten, nicht nur punktuelle Erfolge zu erzielen, sondern nachhaltige Veränderungen hin zu einem positiveren Klassenklima mit mehr Konflikt- und Friedenskompetenz etc. zu erreichen, dass dies aber letztendlich vom individuellen Engagement der jeweiligen PädagogInnen abhängt.

Im Bewusstsein der Begrenztheit der Möglichkeiten stellte sich das Projektteam der Friedenswochen folgende Fragen: Was benötigen SchülerInnen, um im Konfliktfall nicht gewaltsam zu (re)agieren? Wie kann man die Konflikt- und Friedenskompetenz von SchülerInnen erfolgreich erhöhen?

## 5.1 Projekthintergrund<sup>13</sup>

Die Annahme der Projektverantwortlichen ist, dass Gewalt oftmals das „letzte“ Mittel ist, mit Konflikten umzugehen. Doch gibt es Mittel und Wege, Konflikte gewaltfrei zu lösen und folglich Gewalt in der Schule erfolgreich gewaltfrei zu begegnen. Die zentrale Frage ist jedoch, in welcher Form, d.h. die Unterscheidung zwischen Prävention („vorbeugen, verhindern“) und Intervention („eingreifen, sich einmischen“) ist entscheidend.

Die Friedenswochen verstehen sich als Präventionsprojekt für SchülerInnen. Erklärtes Ziel, so die Projektverantwortlichen in Schlaining, ist es, Gewalt im schulischen Miteinander noch vor Ausbruch zu verhindern und Konflikte, die naturgemäß zu jedem Miteinander gehören und die – sofern sie gewaltfrei und produktiv ausgetragen werden – ein großes kreatives Potential für Veränderungen in sich tragen, gewaltfrei zu lösen. Dazu gibt es – so das Projektcredo – Methoden, die erfahrbar und erlernbar sind, und genau dieses „Erfahren“

---

<sup>13</sup> Vgl. Projektwebsite [www.friedenswochen.at](http://www.friedenswochen.at).



und „Erlernen“ zu fördern und erlebbar zu machen, ist ein zentrales Ziel der Friedenswochen.

Um dies zu erreichen, wird den SchülerInnen im Rahmen einer schulischen Projektwoche ein alters- und wissensadäquater, interaktiver und reflektierter Zugang zu ihren eigenen Gefühlen (Selbstwahrnehmung, Selbstwert, Grenzen erkennen und überwinden etc.), zu ihren Mitmenschen (Fremdwahrnehmung, Respekt, Vertrauen, Wertschätzung etc.), zur Umwelt und Natur (Umweltschutz, wir als Teil vom Ganzen, Respekt etc.) sowie zu den zentralen Themenbereichen Konflikt und Frieden (individuelle – kollektive Konflikte, gewaltfreie Konfliktlösung bzw. Konflikttransformation, Konflikt-, Kommunikations- und Friedenskompetenz etc.) vermittelt. Ziel ist ein Mehr an Konfliktkompetenz und die Offenheit, sich den Herausforderungen der „Welt“ und ihren Menschen bewusst zu stellen (*lebenslanges Lernen*), so die OrganisatorInnen.<sup>14</sup>

Im Rahmen einer Friedenswoche sollen die SchülerInnen daher Zeit und Raum zum Fragen und Antworten, Entdecken, Probieren und Begreifen haben. Dabei ist nicht das punktuelle Wissen („Stoffwissen“) wichtig, sondern die Lernerfahrung wird als Prozess verstanden und gestaltet, es geht also um ein Gesamtverständnis. Kommunikation bedeutet im Projektrahmen weniger, es wird *geredet über*, sondern vielmehr es wird *gesprochen mit*.

Die inhaltliche Arbeit wird durch den schulfernen Veranstaltungsort, die mittelalterlichen Friedensburg Schlaining inklusive Friedensmuseum und dem Burggraben (mit Erlebnisparcours), unterstützt. Diese Umgebung erleichtert den notwendigen Perspektivwechsel, so die Erfahrung der OrganisatorInnen, denn es gab Versuche, das Friedenswochenprogramm direkt an den Schulen durchzuführen – Umsetzung und Ergebnisse waren dabei jedoch weit weniger ergiebig, als in der Burg als schulfernem Veranstaltungsort.

Die Friedenswochen folgen in Zugang und Umsetzung der Gesamtphilosophie des Friedensinstituts Schlaining, so die OrganisatorInnen, d.h. dem Motto dass jeder Mensch

---

<sup>14</sup> Die Philosophie und die Ziele der Friedenswochen wurden im Rahmen von Interviews mit zwei LeiterInnen der Friedenswochen erhoben.

Frieden leben lernen kann. Sie lehnen sie sich hier an die Grundhypothesen von Duss von Werdt et al. (1995: 216f.) an, die im Folgenden skizziert werden.

- Die wesentlichen Grundelemente für das Aushandeln von Konflikten können schon sehr früh erlernt werden.
- Der Konfliktlösungsprozess bedeutet eine zentrale Lernerfahrung im Bereich der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.
- Der Prozess fördert das Verstehen und Annehmen anderer Sicht- und Verhaltensweisen und trägt somit zur Toleranzförderung bei.
- Im Konfliktlösungsprozess wird Zusammenarbeit im Gegensatz zum Wettstreit gefördert.
- Die erlernte Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen, trägt zu einem größeren Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl bei.
- Konflikte werden somit zu positiven Lernerfahrungen umgewandelt und die SchülerInnen machen die Erfahrung, dass sie ihre Konflikte konstruktiv lösen können. Dies hat eine enorme Stärkung ihrer Eigenständigkeit zur Folge.
- Kinder bzw. Jugendliche, welche die Gelegenheit haben, einen konstruktiven Weg der Konfliktlösung kennen zu lernen, werden dementsprechend konfliktfähigere Erwachsene und tragen somit zu einer friedlicheren Gesellschaft bei.
- Die Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umgehen zu können, trägt zum eigenen Wohlergehen und in der Folge zu erhöhter Produktivität bei.
- Aggressives Verhalten geht nicht auf genetisch programmierte Instinkte zurück, sondern stellt eine Konsequenz unbefriedigter Bedürfnisse dar.

## **5.2 Aktionsfelder der Friedenswochen**

Auf Basis einer nicht repräsentativen Bedarfsanalyse<sup>15</sup> und unter Miteinbeziehung der individuellen Erfahrungswerte des Projektteams der Friedenswochen sowie beziehend auf Berichte, Forschungsarbeiten, Online-Artikel des BMUKK, des Landesschulrates für Burgenland, sowie einschlägiger NGOs und Forschungsinstitute etc. wurden laut

---

<sup>15</sup> Informelle Gespräche mit PädagogInnen verschiedener Schultypen.

OrganisatorInnen folgende Bereiche als zentrale Aktionsfelder herausgearbeitet und wie folgt formuliert.

### **Kommunikation**

Kindern und Jugendlichen fehlen häufig die Worte, um ihre Gefühle, Gemütszustände, Ängste, Sorgen, Frust etc. auszudrücken bzw. anderen so zu kommunizieren, dass ihre Nachricht von den EmpfängerInnen verstanden wird. Zudem mangelt es auch vielfach an der Fähigkeit, zuzuhören bzw. zu verstehen, was das Gegenüber eineR/M mitzuteilen versucht. Aus dieser mangelhaften bzw. nicht gelingenden Kommunikation entstehen Frust, Missverständnisse, Verletzungen etc., die in Konflikte münden und auch zu Gewalt führen können. Entsprechend findet im Konfliktmodul (Ich – Du – Wir – Ich) eingangs auch eine Art Kommunikationstraining statt. Ziel ist es, mit den TeilnehmerInnen gelingende, gewaltfreie Kommunikation zu üben. Als Lernziele gelten dabei, die eigenen Gemütszustände, Meinungen, Wünsche etc. verständlich auszudrücken und dem/der GesprächspartnerIn aktiv zuzuhören. Die zugrundeliegenden Theorien sind jene zur Gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg 2007), zum Aktiven Zuhören (Gordon 2008) und zur Bedürfnispyramide (Maslow 2002).

### **Wahrnehmung**

Ausgangspunkt ist, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen manchmal weit auseinanderklafft. Problematisch ist dies in dieser Altersgruppe v.a., weil sich junge Menschen stark darüber definieren, wie sie von anderen, von der Gruppe wahrgenommen werden. Das „Dazugehören“ ist für sie enorm wichtig, es entscheidet über vieles, was ihren Alltag v.a. auch in der Schule betrifft. Auch definiert es die Rolle, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt im System Schule einnehmen (dürfen), also beispielsweise ob sie als MeinungsmacherInnen oder AußenseiterInnen, FührerInnen oder MitläuferInnen, Sorgende oder Umsorgte, TäterInnen, Opfer oder HeldInnen, AufrührerInnen oder stille DulderInnen gelten, so die OrganisatorInnen. Dabei darf auch der Spannungsbereich zwischen Individuum und Kollektiv und die gegenseitige Bedingtheit nicht außer Acht gelassen werden. All das kann Grundstein für (innere/individuelle und später äußere/kollektive) Konflikte und in weitere Folge für einen Ausbruch von Gewalt sein. Im Konfliktmodul werden folglich gleichzeitig mit den Kommunikationsübungen auch die Selbst-

und Fremdwahrnehmung trainiert und ihre Relevanz thematisiert. Ziel ist darüber hinaus, die Bedeutung und Funktion von Rollen, Rollenverhalten und -wechsel, von menschlichen Verhaltensmustern (Aktion – Reaktion) und Verhaltensweisen zum Thema zu machen. Gleichzeitig wird auch aufgezeigt, dass man Rolle, Rollenverhalten und Verhaltensmuster ändern kann. Überdies ist in diesem Zusammenhang die Relevanz von Respekt und Toleranz (eventuell auch Zivilcourage, Partizipation – hängt von der Altersstufe ab) in einer Gesellschaft, die sich an demokratischen Prinzipien orientiert, Thema. Lernziele sind dabei, für sich folgende Fragen zu klären: Wer bin ich? Bin ich zufrieden mit meiner Rolle/n? Wenn nicht, wie wäre ich gerne? Welche Rolle würde ich als Individuum im Kollektiv gerne spielen? Und wie bedingt meine individuelle Wahrnehmung das Kollektiv und vice versa? Wie reagiere ich, wenn andere wegen ihrer Rolle Opfer von Gewalt werden? Wie verhalte ich mich in der Gruppe (Gruppenzwang, Gruppendynamik)? Als zugrundeliegende Theorien kommen die Feldtheorie nach Lewin (2012), das Interaktionsmodell von Schindler (zitiert nach Gawlick 2014), die angewandte Gruppendynamik nach Moreno (zitiert nach Rechten 1999), die Bedürfnispyramide nach Maslow (2002) und das Dramadreieck nach Karpmann (1968: 39ff.) zum Einsatz.

### **Konfliktkompetenz/-fähigkeit**

Konflikte werden gemeinhin immer noch als etwas Negatives verstanden, statt – so sie gewaltfrei ausgetragen werden – als Chance zur Veränderung. Letzteres ist allerdings unabdingbar, möchte man die Konfliktfähigkeit von Menschen trainieren. Wichtigste Voraussetzung für Konfliktfähigkeit wiederum ist, dass die Konfliktsituation als solche wahrgenommen wird. Nach Einschätzung des Konfliktpotenzials, der eventuellen Facetten des Konfliktes und des Gewaltpotentials der jeweiligen Konfliktparteien wird versucht, einen Rahmen für eine gewaltfreie Konfliktbearbeitung zu schaffen. Dazu gehören unter anderem die argumentative Trennung von Person und Sache (Konfliktgegenstand), die Akzeptanz und Bereitschaft für gewaltfreie Lösungsansätze, und die Kunst den Konflikt so zu lösen, dass sich keiner als VerliererIn fühlt und/oder sein Gesicht verliert (z.B. Mediation). Überdies ist das Erlebnis, einen Konflikt konstruktiv zu lösen, eine nachhaltig positive Lernerfahrung. Im Konfliktmodul werden diese Themen expliziert thematisiert. Geklärt werden folgende Fragen: Was ist ein Konflikt? Was bedeutet Konflikt-, was Gewalt bzw. Gewaltpotential? Wie hängen die beiden zusammen? Wer sind die Konfliktparteien, was ist der

Konfliktgegenstand, wer sind die Stakeholder etc. (Conflict Mapping). Die TrainerInnen unterstützen die SchülerInnen bei diesem Modul durch Methoden aus der Mediation dabei, selbst einen gewaltfreien Weg aus einem potentiellen Konflikt zu finden. Als Lernziele gelten dabei, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was ein Konflikt ist (Wo liegen die Risiken, wo die Chancen?), eine Istzustand-Erhebung durchführen zu können (Wie konfliktbelastet ist unsere Klasse?) und Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu können (Wie finde ich/finden wir Lösungen?) Die SchülerInnen sollen anhand von Rollenspielen verstehen lernen, dass die gewaltfreie Lösung eines Konfliktes nicht nur möglich ist, sondern dass dabei auch alle „GewinnerInnen“ sein können (Win – Win). Als zugrundeliegende Theorien kommen dabei jene zu Konflikteskalation (Glasl 2004a) und zur Mediation zum Einsatz.

### **Gewaltbereitschaft**

Das Verständnis davon, was als Gewalt empfunden wird, ist einerseits von der individuellen Lebenswirklichkeit abhängig, andererseits gibt es auch allgemein gültige Gewaltdefinitionen. Ebenso ist es möglich, Methoden und Maßnahmen zu definieren, die der Entstehung von Gewaltbereitschaft entgegenwirken können (Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Methoden der Konfliktlösung wie Mediation etc.). Das theoretische Wissen darum und rationale Verständnis dafür ist bei den TeilnehmerInnen kaum bis gar nicht vorhanden, so die LeiterInnen der Friedenswochen

Wichtig ist auch die Vermittlung, dass Gewaltfreiheit nicht mit Passivität gleichzusetzen ist, sondern mit couragiertem Engagement unter Verzicht auf Gewalt. Im Konfliktmodul wird Gewalt in ihrem Facettenreichtum dargestellt und definiert, sowie Methoden und Möglichkeiten der Gewaltprävention thematisiert und in Rollenspielen geübt. Dabei wird auch Zivilcourage zum Thema gemacht. Auf Wunsch gibt es Spezialmodule, z.B. zur Gewalt in Medien oder zu Mobbing. Als Lernziele gelten dabei, Wissen darüber, was Gewalt ist (nämlich weit mehr als nur physische Gewalt) zu verankern und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie und warum Gewalt entstehen bzw. ausbrechen kann (Gewaltpotential) zu entwickeln. Zudem soll Wissen darüber, wie Gewalt verhindert werden kann, und über Alternativen für die eigene Lebenswirklichkeit entwickelt werden. Als zugrundeliegende Theorien werden jene zu Konflikteskalation (Glasl 2004b), zu Definition von Gewalt (Galtung 1969), zur Wutspirale und zum Drama-Dreieck herangezogen.

### **5.3 Friedenswochen als friedenspädagogisches Projekt**

Im Rahmen des Projektes wird Frieden als Prozess verstanden, als etwas Dynamisches, sich Veränderndes, Kreatives. Es geht dabei weniger um den großen Frieden und dessen Diskussion auf der Metaebene, sondern vielmehr um den „kleinen Frieden“ in der Lebenswirklichkeit der TeilnehmerInnen, wenngleich der globale Friedensbegriff mitgedacht wird und die Vision von einer Kultur des Friedens über alledem „schwebt“, so die Verantwortlichen.<sup>16</sup>

Im Zentrum der Friedenswochen steht Gewaltprävention. Es geht darum, den SchülerInnen Wege aufzuzeigen, wie mit Konflikten umgegangen werden kann, ohne Gewalt anzuwenden, so das Ziel der LeiterInnen der Friedenswochen; die Projektziele sind folglich mehr Konfliktkompetenz, ein gewaltfreies Miteinander in der Klasse und eine mittel- bis langfristige Klassenklimaverbesserung. Die Friedenswochen werden von den Verantwortlichen als friedenspädagogisches Projekt verstanden – dazu ist es notwendig, das dem Projekt zugrunde liegende Verständnis von Friedenspädagogik zu definieren. Im Folgenden werden die Leitlinien der Schlaininger Friedenswochen dargestellt.

#### **Friedenspädagogik ist sowohl Inhalt als auch pädagogisches Prinzip**

Friedenspädagogik zielt auf die Förderung friedensorientierter und gewaltfreier Lernprozesse. Oberste Vision ist die „Kultur des Friedens“.<sup>17</sup> Friedenspädagogik will einen substantiellen Beitrag zur Etablierung dieser Kultur des Friedens leisten. Dazu gehört die Lehre vom Frieden, mit dem Ziel, den Begriff Frieden – der gerade für junge Menschen, besonders, wenn sie in einem friedvollen Umfeld aufwachsen, schwer begreifbar ist – zu verstehen und in Bezug zu der eigenen Lebenswelt setzen ebenso wie in einen globalen Zusammenhang stellen zu können. Im Rahmen der Friedenswochen nimmt letzteres eine Randrolle ein, da sich die Programme v.a. auf die Lebenswirklichkeiten der TeilnehmerInnen konzentrieren.<sup>18</sup> Besonders aber konzentrieren sich die Friedenswochen darauf, wie

---

<sup>16</sup> Die folgenden Ausführungen sind Ergebnis aus zwei Interviews mit LeiterInnen der Friedenswochen. Diese liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

<sup>17</sup> Vergleiche dazu [www.unesco.at](http://www.unesco.at).

<sup>18</sup> Ein globaler Ansatz würde den Rahmen der Friedenswochen sprengen und weit weniger Fortschritte in Bezug auf gewaltfreies Verhalten in der Schule etc. ermöglichen, so die Verantwortlichen. Für SchülerInnen

„Frieden“ erreicht werden kann (Frieden als Bildungsinhalt). Im Projektselfverständnis bedeutet das interdisziplinäre Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden, sowie Training in Kommunikation, Konfliktkompetenz, Gewaltprävention und Friedensfähigkeit. Ein umfassendes Verständnis für und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sowie die Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktaustragung stehen dabei im Fokus. Die OrganisatorInnen betonen allerdings, dass das Friedensinstitut selbst von einem breiteren (globalen) Friedens- bzw. Friedenspädagogik-Begriff ausgeht, auf dem die Friedenswochen zwar fußen und auf den sie auch Bezug nehmen, im Projekt selbst ist der Fokus analog zum Aktionsradius allerdings markant kleiner.

### **Friedenspädagogik hilft verstehen**

Wahrnehmung ist für Menschen wichtig. Sie hilft den Menschen dabei, sich in ihrer Lebenswirklichkeit und darüber hinaus zu orientieren, Gefahren und Chancen zu erkennen und entsprechend zu reagieren. Friedenspädagogik sensibilisiert im Speziellen für Wahrnehmung von Gewalt und Konflikten. Konflikte werden dabei nicht als etwas an-sich-Negatives verstanden, sie werden aber auch nicht unterdrückt oder versteckt, sondern bewusst gemacht. Nur so ist es möglich, konstruktiv und kreativ an Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten. Und nur dieser konstruktive und offene Umgang mit Konflikten bietet die Chance zur Veränderung und letztlich die Chance zu Nachhaltigkeit und Stabilität.<sup>19</sup>

### **Friedenspädagogik ist kommunikativ**

Kommunikations- und Dialogfähigkeit liegen der Friedenspädagogik zugrunde. Unter Kommunikationsfähigkeit versteht man das Vermögen sich verständlich auszudrücken und sein Gegenüber aktiv zu verstehen. Kommunikationsfähigkeit ist relevant, um Konflikte erfolgreich und gewaltfrei bearbeiten zu können. Dialogfähigkeit meint das Geschick, sich positionieren, seine Position argumentieren, andere Positionen verstehen und tolerieren und Unterschiede akzeptieren zu können (vgl. Thüringer Kultusministerium 1999: 11ff.). Dialogfähigkeit ist wichtig, um Konflikte noch vor deren Ausbruch verhindern zu können. Da

---

der 9.-13. Schulstufe gibt es jedoch Spezialmodule im Angebot, die Frieden explizit global thematisieren und auch die politische Perspektive inkludieren.

<sup>19</sup> Vgl. <http://friedensbildung-schule.de/sites/friedensbildung-schule.de/files/anhang/steckbrief/fbs-friedenspaedagogik-120.pdf> (abgerufen am 20.6.2014).

der Mensch nicht kommunizieren kann, sind oben beschriebene Fähigkeiten für jegliche friedenspädagogische Aktivität unerlässlich und müssen daher auch trainiert werden.

### **Friedenspädagogik ist konflikt- und friedensfähig**

Ziel der Friedenspädagogik ist es, Menschen mehr Konfliktkompetenz und -fähigkeit zu vermitteln. Dies meint, sie zu lehren und zu trainieren, Ursachen zu erkennen und zu analysieren, eigene Interessen sachlich zu vertreten und andere Interessen bewusst wahrzunehmen, Positionen zu diskutieren, konstruktiv zu streiten und Konflikte als Chance zu erkennen und aushalten zu können (statt Konflikte vermeiden zu wollen). Doch auch Friedensfähigkeit ist essentiell. Sie beinhaltet das Vermögen, eigene Position ohne Gesichtsverlust, Frust oder einen inneren Konflikt korrigieren, Kompromisse schließen, Streit beilegen und Vertrauen aufbauen zu können. Beide Fähigkeiten sind sich in ihrer Wichtigkeit ebenbürtig – und beide können gelernt, trainiert, geübt und verinnerlicht werden.

### **Friedenspädagogik ist gewaltpräventiv**

Friedenserziehung widmet sich jeder Art von Gewalt kritisch und couragiert – aber auch konstruktiv. Sie durchbricht den Kreislauf von Gewalt und Gegengewalt, sensibilisiert für alle Formen der Gewalt (direkte, strukturelle und kulturelle Gewalt) und die systematische Suche nach Alternativen zur Gewaltanwendung. Unterschiedliche Modelle der Gewaltprävention eröffnen Perspektiven und gewaltfreie Handlungsalternativen (Vgl. Gugel/Jäger 2004; Gugel 2008). Gewaltfreiheit meint freilich nicht Passivität, sondern couragiertes Engagement unter Verzicht auf Gewalt, es ist ein Prinzip der Konfliktaustragung im zwischenmenschlichen und innergesellschaftlichen Bereich, ohne Personen oder Dinge zu schädigen oder zu zerstören. Gewaltfreiheit ist das Prinzip des kooperativen Umgangs von Menschen und des verantwortlichen Umgangs mit der Natur und ihren Ressourcen. Gewaltfreiheit betont Deeskalation und Konsens (Thüringer Kultusministerium 1999: 11f.). Friedenspädagogik umfasst den ganzen Menschen. Die Lernerfahrung ist nicht nur kognitiv, sondern auch emotional, kreativ und erlebnisbezogen. Das Bewusstsein und das Erlebnis, dass eigenes Handeln Veränderungen bewirken kann, sind ebenso wichtig wie gelebte Solidarität in der Gruppe. Friedenserziehung ist nicht punktuell, sondern prozessual. Sie geschieht kontinuierlich in verschiedenen Lebensbereichen und Lebenswirklichkeiten. Sie holt die Menschen dort ab, wo sie gerade stehen. Trotz eines interdisziplinären Zugangs gibt es



Grenzen – die Friedenspädagogik erkennt die eigenen Grenzen, thematisiert diese und bezieht sie in den Lernprozess mit ein (vgl. Gugel/Jäger2004; Gugel 2008).

## 5.4 Zu vermittelnde Kompetenzen

Die zu vermittelnden Kompetenzen werden von einer der LeiterInnen der Friedenswochen wie folgt beschrieben.<sup>20</sup>

### **Sachkompetenzen:**

- Wissen über das Phänomen Konflikt (Definition; Wissen über Eskalationsmechanismen; Konfliktkompetenz etc.)
- Wissen über Gewalt (Formen; Entstehung; Reaktions- und Präventionsmöglichkeiten)
- Wissen über Frieden und Friedensfähigkeiten (individuellen Voraussetzungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen; Einsicht in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Grenzen)

### **Soziale Kompetenzen**

- Ich-Stärke (Selbst-Positionierung und Argumentationsfähigkeit)
- Empathie und die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel (Selbst-, Fremdwahrnehmung; Toleranz, Akzeptanz, Solidarität)
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Team- und Konfliktfähigkeit

### **Handlungskompetenzen**

- Motivation und Fähigkeit zu praktischem gesellschaftlichen und politischem Handeln
- Fertigkeiten für ein Engagement zur Überwindung von Gewalt, zur Verwirklichung von Menschenrechten etc.

Friedenskompetenz, Friedensfähigkeit und Friedenshandeln gehören zusammen, sind aufeinander angewiesen, bedingen sich gegenseitig (vgl. ebd.). Friedenspädagogik muss

---

<sup>20</sup> Die Ausführungen zu Inhalt, Konzept und Methoden der Friedenswochen gehen auf zwei Interview mit Daniela Dadieu-Ebenbauer und Ursula Gamauf-Eberhardter zurück – diese liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

demnach soziale Fähigkeiten sowie Sach- und Handlungskompetenzen in sich vereinen, um das ihr zugewiesene und nötige Veränderungspotential in den Lebenswirklichkeiten der TeilnehmerInnen zur Wirkung zu bringen.

## 5.5 Standardprogramme im Wandel

Wenngleich die Friedenswochen als Gewaltpräventionsprojekt bezeichnet werden, ist der Zugang ein positiver: Es stehen nicht die Mittel „gegen Gewalt“, sondern jene „für Frieden“ im Vordergrund, so die OrganisatorInnen. Alle Erkenntnisse und Annahmen berücksichtigend, wurden erste Standardprogramme, jeweils für die 3.-4., 5.-8. und 9.-13. Schulstufe<sup>21</sup> inklusive Begleitmaterialien entwickelt. Nach erfolgreicher Präsentation des fertigen Pakets beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; heute BMBF) wurde dem ÖSFK eine Subvention zur Pilotierung der Friedenswochen zugesprochen.

Eine Standard-Friedenswoche sollte die Länge einer klassischen „Landschulwoche“ haben, also von Montag bis Freitag stattfinden und fünf Tage dauern. Die Erfahrungen des Friedensinstituts waren ausschlaggebend dafür, dass die Seminarzeiten mit täglich 9:00-12:00 und 14:00-17:00 Uhr festgelegt wurden, zudem finden im Laufe einer Friedenswoche ein bis max. zwei kreative Abendeinheiten<sup>22</sup> statt. Um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zu fördern bzw. zu erhalten und die Lernerfahrung positiv und produktiv zu gestalten, kommen möglichst interaktive Methoden zur Anwendung und die Inhalte werden alters- und wissensadäquat aufbereitet.

Das TrainerInnen- bzw. ReferentInnen-Team im Pilotschuljahr 2007/08 bestand aus einer Sozialarbeiterin, zwei MediatorInnen, zwei FriedenswissenschaftlerInnen und einigen externen ExpertInnen, die für Spezialthemen engagiert wurden. Im Pilotschuljahr nahmen 370 SchülerInnen, vornehmlich Volksschulklassen, an den Friedenswochen teil. Die

---

<sup>21</sup> Die 1.-2. Schulstufe wurde bewusst ausgelassen, da entsprechende Erfahrungswerte mit so jungen Kindern in der Gruppe fehlten und da in der Rücksprache mit ExpertInnen der Pädagogischen Hochschule Burgenland klar wurde, dass die entsprechende Arbeit auf der kognitiven Ebene sehr schwer und nur mit spezieller Ausbildung möglich wäre. Im Laufe der vergangenen sieben Projektphasen der Friedenswochen hat eine verschwindend kleine Zahl von Erst- und ZweitklässlerInnen an Projekttagen teilgenommen, und zwar ausschließlich im Rahmen eines Friedenswochen-Besuchs von einklassigen Volksschulen.

<sup>22</sup> Kunst, Musik oder Outdoor- und erlebnispädagogische Übungen.

inhaltlichen Module fanden in Räumlichkeiten der ehemaligen Hauptschule in Stadtschlaining statt. Obwohl es sich um ein Schulgebäude handelte, wurde versucht, die Räumlichkeiten „schul-untypisch“ zu gestalten. Dennoch ergaben die Rückmeldungen, dass die Burg als Veranstaltungsort zu bevorzugen wäre, was ab dem Schuljahr 2008/09 dann auch Standard wurde. Zu Beginn wurden beispielsweise auch die Abendmahlzeiten („Gesundes Abendessen“) mit den SchülerInnen selbst gekocht, was in den folgenden Projektphasen aufgrund der hohen TeilnehmerInnenzahl zugunsten eines organisierten Essens verändert wurde.

Das ursprüngliche Programm wurde in Anbetracht rasant wachsender TeilnehmerInnenzahlen, unter Berücksichtigung der Evaluierungen durch SchülerInnen und LehrerInnen und der Ergebnisse der regelmäßigen Teamreflexionen, immer wieder überarbeitet und im Zuge dessen auch an die sich verändernden Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst, ohne jedoch die eigenen Zielvorgaben, nämlich Training in den vier Aktionsfeldern, zu vernachlässigen, so die VeranstalterInnen.

### Standardprogramm für die 3.-6. Schulstufe 2011

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
9:00 – 12:00	Offizielle Eröffnung Begrüßung Vorstellen & Kennenlernen --- Vom ICH zum DU zum WIR zum ICH	Vom ICH zum DU zum WIR zum ICH	Wir reden miteinander	Gemeinsam sind wir stärker – Outdoor- pädagogisches Teambuilding	Interaktive Führung durchs Friedens- museum
12:00 – 14:00	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
14:00 – 17:00	Vom ICH zum DU zum WIR zum ICH	Wald- pädagogische Wanderung durch den Burggraben	Ich male mein Friedensbild – Wir malen unser Klassen- friedensbild	Gemeinsam sind wir stärker – Outdoor- pädagogisches Teambuilding	Abschluss, Verab- schiedung & Abreise
18:00	Abendessen	Abendessen	Abendessen	Abendessen	

Aktuell gibt es Standard-Programme, die sich aus Standard-Modulen zusammensetzen, es existiert jedoch nicht *die eine* Standard-Friedenswoche. Jede Projektwoche wird v.a. in Wahl der Methoden und Fokus auf Themenbereiche etc. an die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Klasse angepasst – die Lernziele sind zwar weitgehend dieselben, die Art der Vermittlung ist allerdings variabel.

Relevant in diesem Zusammenhang ist, so die OrganisatorInnen, dass vor jeder Friedenswoche Fragebögen an die BegleitlehrerInnen ausgesandt werden, um Besonderheiten der Klasse, relevantes Vorwissen, Informationen zur Klassengemeinschaft sowie Sonderwünsche zu erfragen – die Rückmeldungen, wenngleich sie natürlich als subjektive Wahrnehmungen der jeweiligen Lehrkräfte verstanden werden – dienen den TrainerInnen zur Vorbereitung der Methoden und Zugangsweisen zu den einzelnen Modulen.

#### ***Zahlen der Friedenswochen-TeilnehmerInnen im Überblick:***

Schuljahr 2013/14: 30 Projekte, 875 SchülerInnen

Schuljahr 2012/13: 35 Projekte, 971 SchülerInnen

Schuljahr 2011/12: 31 Projekte, 887 SchülerInnen

Schuljahr 2010/11: 25 Projekte, 660 SchülerInnen

Schuljahr 2009/10: 18 Projekte, 540 SchülerInnen

Schuljahr 2008/09: 28 Projekte, 956 SchülerInnen

Pilotjahr 2007/08: 14 Projekte, 368 SchülerInnen

## **5.6 Setting**

Die inhaltlichen Module der Friedenswochen finden in der sogenannten Galerie der Burg Schlaining statt. Dabei handelt es sich um ruhige, abgeschiedene Räumlichkeiten, die nicht im Seminarzentrum der Burg gelegen sind, sondern in der Burg selbst, d.h. mit direktem Zugang zum Burghof. Die abgeschiedene Lage soll eine angenehme ruhige Atmosphäre schaffen. Die SchülerInnen und TrainerInnen sitzen im Sesselkreis, gearbeitet wird zumeist

am Flipchart bzw. auch interaktiv in Gruppen etc. Der angrenzende Burghof bietet eine gute und sichere Möglichkeit, um beispielsweise nach intensiven Reflexionsübungen an der frischen Luft zu entspannen. Das Friedensmuseum, das für manche Module genutzt wird, ist in wenigen Schritten zu erreichen. Die outdoorpädagogischen Teile (Gemeinsam sind wir stärker) finden sowohl im Burghof (Baumkreis) als auch im Burggraben (Erlebnisparkours und Freiluftbühne) statt. Dabei wird je nach Übung die Umgebung gewählt bzw. mit Utensilien (Seile, Stöcke, Bretter etc.) adaptiert.

In den Konflikteinheiten und dem Teambuildingteil arbeiten immer zwei TrainerInnen mit der Gruppe, auch weil sich das Vier-Augen-Prinzip bewährt hat, so die OrganisatorInnen. Schon in der ersten Projektphase hat sich, so die Verantwortlichen, herauskristallisiert, dass die besten Fortschritte gemacht werden konnten, wenn die BegleitlehrerInnen bei den Konflikteinheiten zumindest teilweise nicht anwesend waren. Im Projektteam wurde intensiv darüber reflektiert und diskutiert und schließlich entschieden, die Einstiegsphase ohne die PädagogInnen abzuhalten. Die BegleitlehrerInnen erhalten die Information über dieses Setting im Vorfeld der Friedenswochen. Das bedeutet in der Folge, dass in den ersten Stunden des Konfliktmoduls ausschließlich die TrainerInnen mit den SchülerInnen arbeiten.<sup>23</sup> Das ist laut OrganisatorInnen einerseits wichtig, da sich manche SchülerInnen so eher trauen, aus sich herauszugehen, offen zu sprechen und etwaige Rollen, die ihnen potentiell auch von Lehrkräften zuerkannt wurden (im positiven wie negativen), abzulegen. Das ist zudem wichtig, um ein möglichst authentisches Bild der Klassensituation sowie der einzelnen Individuen zu erhalten, auf dessen Basis dann sehr konkret und zielgerichtet an Konfliktkompetenz, Gewaltpotential, Verhaltensregeln, Zukunftsvisionen etc. gearbeitet werden kann. Die OrganisatorInnen betonen in diesem Zusammenhang, dass die Friedenswochen primär ein Projekt für SchülerInnen sind. Es geht dabei nicht um Zuweisung von Schuld oder die Fortsetzung von Rollenverhalten und Problemen in der Schule, sondern um ein Erkennen und Durchbrechen festgefahrener Verhaltensmuster und einem darauf aufbauenden Training für SchülerInnen in Kommunikation, Konfliktkompetenz, Gewaltprävention und Teambuilding. Andererseits ist diese temporäre Trennung von SchülerInnen und Pädagoginnen relevant, um letztere davor zu bewahren, ihre Funktion,

---

<sup>23</sup> Beim Teambuilding-Modul ist die Anwesenheit der Begleitlehrkräfte hingegen relevant und gewünscht.

SchülerInnen ständig zu kontrollieren, verbessern, ergänzen etc. in diesem Setting auszuüben, weil dies kontraproduktiv wäre.

Die Wahl des Settings setzt laut den OrganisatorInnen voraus, die PädagogInnen – in Rücksprache und nach Einverständnis mit den SchülerInnen – auch fallweise in die Gruppe zu holen und die Bemühungen der Friedenswochen zum gemeinsamen Ziel zu machen. Besonders relevant für die VeranstalterInnen ist das „Systemische Kompetenztraining für BegleitlehrerInnen“, in dem diesen die nötigen Hintergrundinformationen über die Konflikteinheiten der SchülerInnen, Wissen um die angewandten Methoden sowie Verständnis für die Inhalte vermittelt werden. Ziel ist es, am Ende einer Friedenswoche die gesamte Gruppe – also SchülerInnen und LehrerInnen – mit demselben Wissenstand wieder aus Schlaining zu entlassen. Sobald in diesem Bereich Wissenslücken auftreten, steigert sich das Konfliktpotential und dies wirkt laut der OrganisatorInnen dem Projektziel entgegen und ruft bei den Beteiligten negative bzw. destruktive Gefühle hervor. Auch ist es für die Nachhaltigkeit kontraproduktiv, so die OrganisatorInnen.

## **5.7 Projektinhalte/Module im Überblick**

Das Projekt Friedenswoche ist in die institutionellen Grundvoraussetzungen des Friedenszentrums Burg Schlaining (\*1982) eingebettet – mit dem Seminarzentrum und dem Friedensmuseum in der Burg sowie dem Hotel Burg Schlaining. Jahrzehntelange, vielfältige Erfahrungen aus internationalen Projekten zur gewaltfreien, zivilen Konfliktvermittlung fließt in die Friedenswochen ein, so die OrganisatorInnen. Erfahrungen rund um die Thematik Krieg, Frieden und gewaltfreie Konfliktvermittlung machen das Friedensinstitut zu einem geeigneten Ort der Begegnung, so die VeranstalterInnen.

Inhaltlich ist eine Friedenswoche im Wesentlichen um die zwei Kernelemente „Konflikt“ und „Frieden“ gebaut. Konzipiert im Modulsystem wird – ausgehend vom Individuum und seinen individuellen Konflikten – der Bogen zum Kollektiv einer Klasse und dessen täglichen Herausforderungen gespannt.

**Module „Ich – Du – Wir – Ich“ (Konfliktmodul) und „Wir reden miteinander“**

Eine Erhebung des Status quo einer Klassengemeinschaft über die interaktive gemeinsame Erstellung eines Klassenkonfliktmodells hilft einerseits die gegenseitige Bedingtheit von Individuum und Kollektiv zu erkennen und andererseits die Schwachstellen, Probleme, aber auch Lösungsmöglichkeiten und Chancen zu realisieren und Möglichkeiten der Annäherung an einen Idealzustand und die Rolle, die jede/r einzelne (SchülerInnen, LehrerInnen) dabei spielen kann, zu konkretisieren, so die Sicht der OrganisatorInnen. Intention der LeiterInnen ist es, den SchülerInnen keine vorgefertigten Lösungen aufzuzwingen, sondern sie von MediatorInnen und KommunikationstrainerInnen unter Anwendung von Methoden u.a. der positiven, kooperativen Kommunikation auf ihrem jeweils spezifischen Pfad zur Konfliktbearbeitung bzw. Lösungsfindung zu begleiten. „Der Weg soll dabei das Ziel sein“ (prozessorientiertes Design). Es gilt, Probleme zu erkennen und zu benennen, sich den Herausforderungen zu stellen, das Potenzial der einzelnen sowie der Gruppe zu erkennen, einen gemeinsamen Weg zu beschreiben und sich Schritt für Schritt gemeinsam dem Ziel, einer positiven Veränderung (sowohl kurzfristige konkrete Veränderungen, die sofort sichtbar werden, als auch mittel- und langfristige Veränderungen) im Sinne eines gewaltfreien, fried- und respektvolleren Miteinander zu nähern. So wie kein Mensch dem anderen gleicht, finden zwei unterschiedliche Klassen auch niemals denselben Weg zur Klassenklimaverbesserung – so der Zugang der OrganisatorInnen. Im Bewusstsein dessen wird jede Friedenswoche speziell auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten (wissen- und altersadäquate Programme, interaktiv und reflektiert, spezifische Methodenauswahl etc.). Um die dafür nötigen Informationen zu bekommen, wird vor jeder Friedenswoche eine kleine Bedarfsanalyse gemacht. Die LehrerInnen werden gebeten, bestimmte Informationen (Beobachtungen, Probleme, Fragen, Vorwissen, Erwartungen, Ziele etc.) über die jeweilige Klasse mitzuteilen – diese Daten helfen, das Programm auf die Zielgruppe und das Umfeld abzustimmen. Ziel der Erhebung im Vorfeld jeder Friedenswoche ist es, die Bedürfnisse der SchülerInnen und LehrerInnen zu verstehen, entsprechend zu planen (Formulierung von Projektzielen) und Themenstellungen, Methoden und Materialien möglichst so zu wählen, dass sie nach einer Friedenswoche an den Alltag der TeilnehmerInnen anknüpfbar sind, so die Intentionen der OrganisatorInnen. Die vielfältigen Erfahrungen aus verschiedenen Friedenswochen und die Expertise der TrainerInnen ermöglichen im Bedarfsfall auch spontane Änderungen im Programm analog zu möglicherweise auftretenden Problem- und Fragestellungen. Wie oben schon beschrieben zielen die Friedenswochen weniger auf den

großen, globalen Frieden – wenngleich das Projekt nach Angaben der Verantwortlichen dennoch als Beitrag zur Vision einer Kultur des Friedens verstanden wird. Vielmehr konzentrieren sich Themen und Inhalte, Methoden- und Materialauswahl sowie Ziele auf die Lebenswirklichkeit der TeilnehmerInnen.

Im Einzelfall werden spezielle Schwerpunktthemen wie „Zivilcourage“, „Mobbing“, „Gender & geschlechtsbezogene Gewalt“, „Gewalt in den Medien“, „Menschenrechte – Kinderrechte“, „Multi- & Interkulturalität“, „Globalisierung“ etc. angeboten und ergänzen das Angebot, durch Erarbeitung der vielfältigen, also auch der globalen Facetten der Konflikt-Frieden-Thematik über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und somit die großen Zusammenhänge zu erkennen, den eigenen Horizont zu erweitern und daraus zu lernen. Vor allem Mittelschulen und Oberstufen interessieren sich für dieses Angebot, so die Projektverantwortlichen.

### **“Waldpädagogische Burggrabenwanderung” und “Wir malen unser Klassenfriedensbild”**

Neben der intensiven Einbindung der Natur, die bei einer Burggrabenwanderung Thema und Methode (Perspektivwechsel) ist, gilt auch die Kunst als ein wichtiges Medium für Wissens- und Kompetenzvermittlung im Bereich der gewaltfreien Konfliktlösung. Kreativität in der Gestaltung steht stellvertretend für Kreativität in der Lösung von Problemen, Kreativität in der Klärung von Konflikten, Kreativität in der Überwindung von Gegensätzen oder Barrieren.

### **Outdoorpädagogisches Teambuilding “Gemeinsam sind wir stärker”**

Die Friedenswochen haben zum Ziel, so die VeranstalterInnen, die Klasse (wieder) zum Team zu machen, Teamfähigkeit zu stärken und das Team als Ressource verstehen und erleben zu lernen. Eine erfolgreiche Methode dafür ist die Outdoorpädagogik, so die Erfahrung der Projektverantwortlichen. Die eigenen Grenzen erkennen und überwinden lernen, die Grenzen anderer respektieren, zu einander Brücken bauen, sich gemeinsam Herausforderungen stellen, gemeinsam Hindernisse überwinden. Ziel der Übungen ist es, die Teamfähigkeit der Gruppe zu stärken. Die Bedeutung von Rollenverhalten und Perspektivwechsel soll anschaulich gemacht werden. Selbst- und Fremdwahrnehmung sollen aktiviert und kooperatives Verhalten intuitiv gefördert werden. Dabei gilt es auch,



individuelle Grenzen zu erkennen und Selbstüberwindung durch gegenseitige Unterstützung zu erfahren. Gemeinsame Erfolgserlebnisse sollen das Gruppengefühl nachhaltig stärken.

## **5.8 Projekt-Zielgruppe**

Die Zielgruppe der Friedenswochen umfasst im Allgemeinen alle SchülerInnen der 3.-13. Schulstufe und alle Schultypen (VS, HS, AHS, BMS, BHS, Polytechnischer Lehrgang, Berufsschulen) sowie (Begleit)LehrerInnen.

Im Besonderen ist das Projekt Friedenswochen laut Angaben der Organisatorinnen geeignet für Klassen, die

- präventive Maßnahmen zur gewaltfreien Lösung von Konflikten lernen wollen – zur Stärkung der Klassengemeinschaft, für ein angenehmes Klassenklima und ein positives Miteinander.
- sich als Team verstehen und das „Wir-Gefühl“ stärken sowie das Gemeinschaftsgefühl, den Umgang miteinander, Respekt vor einander, Vertrauen zu einander verbessern wollen.
- ein konflikthanfälliges Klassenklima (eventuell auch einhergehend mit hohem Gewaltpotential) haben und daher Methoden zur gewaltfreien Konfliktvermittlung bzw. Lösung von schwelenden Konflikten lernen wollen, und Training in Kommunikation, Konflikt- und Friedensfähigkeit wünschen, um eine langfristige Klassenklimaverbesserung zu erreichen.
- sich für eines der Schwerpunktthemen interessieren und die Friedenswoche als Projektwoche nutzen wollen.
- durch Besuch einer Friedenswoche schon zu Schulbeginn eine gute Basis für ein stabiles Klassenklima im folgenden Schuljahr legen wollen (z.B. neu zusammengestellte Klassen wie in der 5. oder 9. Schulstufe).

Projektumfeld und Zielgruppe, Bedürfnisse und Projektziel – darauf basierend arbeiten die Friedenswochen mit vielfältigen Methoden und Möglichkeiten der Konfliktlösung und Gewaltprävention im pädagogischen Feld. Es geht dabei, so die OrganisatorInnen, nicht um

die Bearbeitung von konkreten Anlassfällen (Intervention), sondern um einen Beitrag zu einer konstruktiven Konfliktkultur. Konflikte kommen (nicht nur) in Schulen häufig vor. SchülerInnen ohne Training neigen dazu, destruktive Konfliktstrategien wie Rückzug, Vermeidung und Aggression anzuwenden, die den Stellenwert langfristiger Beziehungen außer Acht lassen, so die Annahme. Ziel der Friedenswochen ist es folglich, dass die SchülerInnen nach dem Training die gewonnen bzw. erweiterten Konflikt- und Friedensfertigkeiten in ihrer Lebenswirklichkeit erfolgreich anwenden und in der Folge die Anzahl der gewaltsamen Konflikte innerhalb der Schülerschaft abnimmt bzw. Konflikte gewaltfrei bearbeitet werden (Walker 2001: 18).

### **5.9 LehrerInnen-Projekt: Systemisches Kompetenz-Training**

Weil SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule ein gemeinsames Ganzes bilden, die Friedenswochen-Module jedoch hauptsächlich auf die SchülerInnen abzielen, findet im Rahmen des Projektes Friedenswochen parallel zu den SchülerInnen-Einheiten auch ein mehrstündiges Training für BegleitlehrerInnen statt. Dabei erhalten die Lehrkräfte Hintergrundinformation zum – von den LehrerInnen teilweise getrennt stattfindenden – Konfliktmodul der SchülerInnen, aber auch Informationen zu konkreten Methoden, Werkzeugen und Zielen. Darüber hinaus werden den LehrerInnen auch die wissenschaftlichen Grundlagen der Methoden, sowie Techniken, die weiterführend in der Klasse angewendet werden können, erläutert. Das Wissen darum soll u.a. ein Beitrag zur Nachhaltigkeit sein. Durch das Training soll die Kompetenz der LehrerInnen im Umgang mit Konflikten, in Methoden der Gewaltprävention, in der kooperativen Kommunikation sowie in Friedensfähigkeit erhöht und gleichzeitig Nachhaltigkeit gefördert werden. Die TrainerInnen des Systemischen Kompetenztrainings sind identisch mit jenen der Konflikteinheiten der SchülerInnen – das sichert Kontinuität in Zugang, Inhalt und Methodik, so die LeiterInnen.

Im Rahmen des LehrerInnen-Trainings bleibt laut den OrganisatorInnen auch Raum für die Bearbeitung konkreter Fallbeispiele aus dem Schulalltag mit der Klasse – eine Hilfestellung, die ein Angebot, aber kein Muss ist. In diesem Zusammenhang betonen die OrganisatorInnen, dass es nicht das Ziel des LehrerInnentrainings ist, Details aus den SchülerInnen-Einheiten wiederzugeben, jedoch allgemeine, nicht an Personen gebundene

Informationen. Das LehrerInnen-Training soll zusammen mit den SchülerInnen-Einheiten ein gemeinsames Ganzes ergeben, auf dem weiterführend aufgebaut werden kann. Diese Tatsache soll sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen ein positives Gefühl der Kompetenz, des Vertrauens und der Sicherheit geben, so die VeranstalterInnen. Das systemische Kompetenztraining für LehrerInnen wird als offizielle Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland durchgeführt und vom Unterrichts- bzw. Bildungsministerium (BMUKK/BMBF) als anrechenbare Fortbildung anerkannt.

In diesem Zusammenhang ist es relevant festzuhalten, dass ein drei- bis vierstündiges Training keine ExpertInnen hervorbringen kann, so die OrganisatorInnen. Daher bemühen sie sich auch, in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland jährlich entsprechende LehrerInnentrainings in Friedenspädagogik anzubieten. Wie in den ExpertInneninterviews einhellig bestätigt, ist eine fixe Einbindung friedenspädagogischer Module in die Curricula der LehrerInnenausbildung ein Muss, will man PädagogInnen mehr Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Konfliktbearbeitung und Frieden vermitteln.

### **5.10 Projekt-Feedback**

Bei jeder Friedenswoche bzw. jedem Friedenstag und auch jedem LehrerInnentraining wird ein Feedback eingeholt. Das Feedback erfolgt schriftlich durch SchülerInnen und BegleitlehrerInnen über unterschiedliche, altersadäquate Fragebögen. Dabei werden Kompetenz und Didaktik der ReferentInnen sowie Inhalt, Methode und Präsentation der einzelnen Friedenswocheneinheiten und auch die Organisation nach dem Schulnotensystem beurteilt. Darüber hinaus werden auch die persönliche Einschätzung (z.B.: „Hast du das Gefühl, während der Friedenswoche etwas über dich gelernt zu haben?“) und Feedback der TeilnehmerInnen erfragt (Platz für Kommentare). Die Fragebögen werden von den OrganisatorInnen statistisch-quantitativ ausgewertet (in Form von Diagrammen und ergänzt durch die Kommentare von SchülerInnen und LehrerInnen) und analysiert. Ziel ist es herauszufinden, wie TeilnehmerInnen die Friedenswoche erlebt haben, ob die Inhalte verständlich kommuniziert und Fähigkeiten erfolgreich vermittelt wurden, wie die Methoden angekommen sind und ob die Lernziele erreicht wurden. Relevant ist auch das Erfragen, ob nach Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen die Friedenswochen

positive/negative/neutrale Effekte auf die Individuen bzw. auf die Klasse als Kollektiv (Klassengemeinschaft; „Hast du das Gefühl, dass sich die Klassengemeinschaft während der Friedenswochen verändert hat?“) hatten. Ein Teil dieser Feedback Fragebögen wurde mit in die vorliegende Erhebung eingebunden.

Auch die BegleitlehrerInnen werden um ihr Feedback (offene und geschlossene Fragen zu Meinungen, Einschätzungen und Beobachtung) gebeten. Das Ergebnis wird dokumentiert und auch mit den jeweiligen ReferentInnen besprochen. Aus den Ergebnissen werden Lehren für die Weiterentwicklung des Projektes gezogen, so die OrganisatorInnen. Das regelmäßige Kurz-Feedback bei den Friedenswochen bringt laut den OrganisatorInnen relevante Daten und Aussagen zutage, die vorliegende Erhebung bindet diese Materialien z.T. in die Auswertung ein.

### **5.11 Einschätzung der StudienleiterInnen**

Ein Problem der schulischen Praxis ist, dass die in der Wissenschaft existenten Verknüpfungen von Friedenspädagogik und Gewaltprävention seitens der Lehrenden kaum hergestellt werden kann. Die vorliegende Studie versucht deshalb u.a. deutlich zu machen, dass es in Projekten wie den Friedenswochen notwendig ist, über einen allzu engen Begriff der Gewaltprävention hinauszukommen, um nachhaltig entsprechende Lerneffekte zu erzielen. Eine Herausforderung ist demnach auch die Verknüpfung von Gewaltprävention und Friedenspädagogik in einer Art, die für die Lebenswirklichkeit der TeilnehmerInnen nachvollziehbar und verständlich ist.

In der Lehrerausbildung und Fortbildung ist es dementsprechend sehr relevant, diesen Schwerpunkt über eine enge Form von Streitschlichtungskompetenzen hinauszubringen und Ursachen von Gewalt und Konflikten mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verknüpfen. Um zu verdeutlichen, was hier konkret gemeint ist, werden die Thesen von Werner Wintersteiner (Wintersteiner 2011) zu Gewaltprävention in der Schule herangezogen, die Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik sein müssten und die laut der LeiterInnen der Friedenswochen das heutige Grundverständnis der

Friedenswochen, wie sie sich im siebenten Projektjahr und nach allen "Lessons Learned" verstehen, ausmachen.

### **Gewaltprävention ist nicht nur Prävention von Jugendgewalt**

Gewalt in der Schule ist nicht nur die direkte Gewalt von Jugendlichen gegen andere Jugendliche oder Erwachsene, sondern traditionell vor allem Gewalt gegen Jugendliche. Gewalt kommt auch subtil in den Strukturen eines ungerechten Bildungssystems zum Tragen. All diese Formen der Gewalt gilt es bei der Prävention zu beachten.

### **Gewaltprävention im Klassenzimmer beginnt nicht im Klassenzimmer**

Gewaltprävention ist Aufgabe der gesamten Schule (Schulentwicklung). Es gilt, eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit zu entwickeln. Sie kommt nicht nur den SchülerInnen zugute, sondern verbessert auch das Schulklima und die Beziehungen zwischen Lehrkräften bzw. zwischen LehrerInnen und Schulleitung. Friedenskultur sollte zugleich Unterrichtsprinzip werden, das heißt auf alle Fächer ausstrahlen.

### **Gewaltprävention im Klassenzimmer beginnt nicht mit der Gewalt**

Besser als gewalttätige Konflikte zu lösen, ist es, es gar nicht so weit kommen zu lassen. Die Prävention erfolgt durch einen demokratischen Unterricht, der die Probleme des Zusammenlebens nicht ausspart und die Problemlösungskompetenz an die SchülerInnen weitergibt, statt sie durch autoritäre Entscheidungen zu blockieren. Dabei ist klar, dass man nicht erst im Konfliktfall mit dem Konflikt-Lernen anfangen kann. Jede Konfliktsituation ist eine viel zu starke emotionale Belastung, als dass hier entspanntes Lernen möglich wäre. Deswegen geht es darum, den gesamten Unterricht so zu gestalten, dass die Kommunikations- und Konfliktarbeit so weitgehend wie möglich in die Hände der Lernenden gelegt wird.

### **Gewaltprävention ist nicht Konfliktvermeidung um jeden Preis**

Gewaltprävention heißt lernen, wie man Konflikte gewaltfrei austrägt. Konflikte sind unvermeidlich im menschlichen Zusammenleben und oft ein notwendiges Mittel, um aus als negativ erlebten Situationen herauszufinden. Vermeiden soll man nicht Konflikte, sondern ihre gewalttätige Austragung. Von früh an sollen Kinder lernen, Konflikte mit Respekt, Geduld und Phantasie zu bearbeiten. Dazu müssen sie oft umlernen: unbedingte Akzeptanz des/der

Anderen „statt wie du mir, so ich dir“; sich Zeit nehmen für das „Streiten“ statt die oft geforderte schnelle Versöhnung (Vertragt euch doch einfach wieder!) kreative Suche nach neuen Lösungen – statt Vorgehen nach Regeln. Darüber hinaus sollten sich die SchülerInnen auch mehr und mehr Wissen über Gewaltprävention aneignen können und lernen, den Umgang mit Konflikten im öffentlichen Leben, in der Politik, in den Medien, kritisch zu analysieren. So kann eine Brücke zwischen Gewaltprävention und Friedenspädagogik entstehen.

### **Die Bedeutung des konstruktiven Umgangs mit Konflikten**

Wenn Konfliktlernen nicht als beliebiger Lehrstoff erlebt wird, sondern als etwas, das unmittelbar das eigene Leben betrifft, dann besteht die Chance auf nachhaltiges Lernen. Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sollte zum Habitus werden, zu einer selbstverständlichen kulturellen Gepflogenheit, die nicht nur im weiteren Alltag, sondern auch im Beruf, z.B. als EntscheidungsträgerInnen in Wirtschaft, Verwaltung oder Politik, zur Geltung gebracht wird. Das hieße manchmal sogar mehr Konflikte statt wegschauen oder verdrängen, aber sicher weniger Gewalt. Und das wäre dann tatsächlich ein Stück Friedenskultur.

### **Ohne LehrerInnen-Bildung keine Gewaltprävention**

Lehrkräfte haben gegenüber Kindern kaum einen „natürlichen“ Vorsprung als StreitschlichterInnen. Auch sie müssen friedenspädagogisches Grundwissen erst erwerben. Deswegen ist es entscheidend, dass dies bei der Reform der LehrerInnenausbildung berücksichtigt wird. Zum Beispiel durch ein Pflichtfach „Politische Bildung und Friedenserziehung“, das alle Lehramtsstudierenden, egal für welches Fach und für welche Schulstufe, zu absolvieren haben. Oder durch spezifische Fortbildungsangebote. Wichtig wäre hier auch die Anerkennung durch das Bildungsministerium und die Gesellschaft – soll heißen, dass ein Engagement im friedenspädagogischen Bereich als positiv gesehen und wertgeschätzt wird.

## 6. Das Forschungssetting

Das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik bzw. deren LeiterInnen beschäftigen sich seit Jahrzehnten inner- wie auch außeruniversitär mit Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und interkultureller Bildung. Am Zentrum wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Konzepten und Programmen zur Friedenspädagogik, zum interkulturellen Lernen und im Speziellen zur Gewaltprävention entwickelt, die größtenteils publiziert wurden. Auch setzten sich die MitarbeiterInnen des Zentrums mit der Evaluierung von Politischer Bildung auseinander. Aus den Erfahrungen und Erkenntnissen der letzten Jahre wurde ein Standardwerk zur Friedenserziehung gemeinsam mit FriedenspädagogInnen aus dem deutschsprachigen Raum herausgegeben (vgl. Grasse/Gruber/Gugel 2008). Derzeit wird der ULG „Global Citizenship Education“ an der Alpen-Adria-Universität durchgeführt und der Arbeitskreis Friedenspädagogik der AFK (Arbeitsgemeinschaft der Friedens- und Konfliktforschung), an dem das Zentrum federführend beteiligt ist, tagt regelmäßig und führt kontinuierlich Tagungen durch.

Basierend auf diesen Erfahrungen erschien es dem Forschungsteam als besonders relevant, ein konkretes Projekt zur Friedenserziehung hinsichtlich seines Konzepts, seiner Methoden und seiner Organisation näher anzuschauen. Als besonders günstig ergab es sich, dass die Leiterin des Bereichs „Friedenspädagogik“ des ÖSFK Schlaining großes Interesse daran hatte, die Friedenswochen Schlaining, die nun schon über mehrere Jahre laufen, auf Qualität, Lerneffekte und Wirksamkeit hin überprüfen zu lassen. Entsprechend verfolgte das Team, dass sich aus MitarbeiterInnen des Demokratiezentrum Wien und des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik und der Leiterin des Bereichs „Friedenspädagogik“ des ÖSFK zusammen setzte, das Ziel, Stärken und Schwächen der Friedenswochen herauszuarbeiten und die Qualität des laufenden Programms zu verbessern. Auch ging es um eine Überprüfung der Zieldefinition der Friedenswochen, der Stärken und Schwächen hinsichtlich Theorie, Konzept, Methoden und Organisation, sowie möglicher weiterer Potenziale für die Zukunft. Im Weiteren war es die Intention des Teams, über vorangestellte Hypothesen mit ExpertInnen gegenwärtige Lernprozesse auf diesem Feld einzuschätzen und neue Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Daraus ergab sich

von Anfang an eine Kombination von Selbst- und Fremdevaluation, die sich auf die Qualität der Ergebnisse sehr positiv auswirkte.

Grundlage für die Forschungsfragen und Hypothesen waren die Erfahrungen der Leiterin in Schlaining, die seit Jahren in mehreren friedenspädagogischen Programmen tätig ist bzw. seit 2007 die Schlaininger Friedenswochen gemeinsam mit einem Team konzipiert und organisiert, die Kompetenz der Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien, die jahrzehntelange Erfahrung in der Durchführung von Projekten in der Demokratieerziehung besitzt, bzw. die einschlägige Forschung am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik (siehe dazu auch Wintersteiner 2012).

Die Forschungsfragen der Studie waren:

- Können wir im Rahmen unserer quantitativen und qualitativen Erhebung relevante und detaillierte Erkenntnisse über Lerneffekte im Rahmen der Friedenswochen und generell von Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und im Rahmen der schulischen Politischen Bildung gewinnen?
- Finden wir in der Diskussion unserer vorangestellten Hypothesen sowie der vorliegenden Erhebung detailliertere Erkenntnisse zu den Inhalten, der Umsetzbarkeit und den Schwächen von Friedenspädagogik und Demokratieerziehung im schulischen wie außerschulischen Bildungssettings?
- Welche Faktoren sind als wesentlich zu betrachten und wie könnten eventuelle Schwächen mit Maßnahmen, Konzeptentwicklungen und Theoriearbeit beseitigt werden?
- Welche Maßnahmen sind im Bereich, Forschung, Wissenschaft, Aus- und Fortbildung bzw. der Entwicklung entsprechender Unterrichtsmaterialien notwendig?

Folgende detaillierte Forschungsfragen standen im Vordergrund:

- Wie können Friedens- und Demokratieverständnis gelernt werden?
- Wie kann und soll Wissen über Frieden und Demokratie vermittelt werden, wie können friedensfördernde Fähigkeiten/Kompetenzen vermittelt werden?



- Wie kann friedensorientiertes, gewaltfreies und konstruktives Denken und Handeln durch pädagogische Prozesse, Angebote und Interventionen gefördert werden?
- Wie kann eine sinnvolle Verbindung von Friedenspädagogik, Demokratielernen und Politischer Bildung für den Unterricht geschaffen werden?
- Wie können LehrerInnen in der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Schwerpunkten im Unterricht unterstützt werden?
- Welche Aus- und Fortbildung, welche Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung sind notwendig?
- Wie können Wirkungstheorien über die vorliegende Forschung verdichtet werden?

Das vorliegende Forschungssetting bewegt sich auf folgenden Ebenen: Erstens wurden die Friedenswochen im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Erhebung beforscht, wobei das Konzept, die Inhalte und die Methoden beleuchtet wurden. Zweitens wurde das begleitende LehrerInnentraining beforscht.

Das vorliegende Forschungssetting ermöglicht eine Reflexion des Konzepts und der Methoden der Friedenswochen von außen (sowohl durch das Projektteam wie auch durch die befragten ExpertInnen, SchülerInnen und LehrerInnen). Diese Außenbeobachtungen ergänzen die bereits bestehenden und laufend stattfindenden Reflexionen des Leitungsteams der Friedenswochen. Ziele der Beforschung der Friedenswochen waren die Erforschung der Wirksamkeit der Bildungsmaßnahme „Friedenswoche“ und darüber hinaus die Erfassung von Lerneffekten in der Friedens- und Demokratieerziehung.

Drittens wurden ausgehend von den vom Team entwickelten Hypothesen im Kontext der Friedens- und Demokratieerziehung qualitative Interviews mit PädagogInnen, Aus- und FortbildnerInnen und VertreterInnen von Bildungsinstitutionen durchgeführt. Diese zielten darauf ab, ein detailliertes Bild über das Feld Schule in den untersuchten Bereichen zu zeichnen. Viertens wurden die Ergebnisse der Erhebungen mit ExpertInnen aus den Bereichen Friedensforschung, Friedenspädagogik, Globales Lernen und Evaluationsforschung gespiegelt.

### **Zur Methodik des Arbeitens**

- Hermeneutisches Verfahren (Erhebung des Forschungsstandes)
- Empirische Verfahren (quantitative Erhebung, qualitative Interviews im Rahmen von leitfadengestützten Interviews)
- Spiegelung der Ergebnisse mit ExpertInnen aus der Wissenschaft, Fortbildung und aus Bildungsinstitutionen

### **Erwartungen an die vorliegende Forschung**

- Wissenserweiterung in Bezug auf die Wirksamkeit der Bildungsmaßnahme „Friedenswochen“
- Wissenserweiterung in Bezug auf ergänzende Theorieansätze in der Friedens- und Demokratieerziehung
- Wissenserweiterung im Kontext der Vermittlung von Kompetenzen
- Wissenserweiterung für Maßnahmen zur Unterstützung von Lehrkräften in der Schule

### **Die InterviewpartnerInnen**

- ProjektleiterInnen und Durchführende der Friedenswochen/Schlaining
- Lehrkräfte, die mit ihren Klassen an den Friedenswochen teilnahmen sowie Lehrkräfte, die die Trainings durchlaufen haben
- SchülerInnen aus verschiedenen Schultypen und unterschiedlichen Altersgruppen, die an den Friedenswochen teilgenommen haben
- ExpertInnen im Kontext der Friedensforschung, Frieden- und Demokratieerziehung, sowie ExpertInnen im Kontext von Evaluierungen von Programmen der Politischen Bildung

### **Die Methodik der Untersuchung**

Mittels Fragebögen wurde eine quantitative Untersuchung durchgeführt (Zielgruppe: LehrerInnen und SchülerInnen), mittels Interviews mit Lehrkräften, ExpertInnen der Aus- und Fortbildung und VertreterInnen aus Bildungsinstitution eine quantitative. Die Untersuchung betrachtet die Bereiche Zielerreichung, Lernerfolge, organisationsbezogenen

Effekte und Wirkungen in einem größeren Kontext. Zur Entwicklung des Forschungsdesigns wurden einschlägige Publikationen von Uhl et al. (2004), Kromrey (2001), Frieters-Reermann (2009), Schell-Faucon (2001) und der Deutsche Agentur Jugend für Europa (2009) herangezogen.

### **Konkretes Vorgehen**

Um Konzept, Inhalte, Methodik, Organisation der Friedenswochen, Lerneffekte, sowie den Rahmen für Friedenserziehung und Demokratiebildung einschätzen zu können, wurden im Projekt systematisch quantitative und qualitative Daten von SchülerInnen und LehrerInnen, die an den Friedenswochen teilgenommen haben, sowie ExpertInnen aus dem Bereich der Friedens- und Demokratieerziehung gesammelt. Konkret stand für die Erhebung folgende Datenbasis zur Verfügung:<sup>24</sup>

- 256 SchülerInnen-Fragebögen (teils offenes und teils geschlossenes Antwortformat, ausgefüllt mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme an den Friedenswochen)
- 41 BegleitlehrerInnen-Fragebögen (teils offenes und teils geschlossenes Antwortformat, ausgefüllt mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme an den Friedenswochen)
- 20 transkribierte leitfadengestützte Interviews mit LehrerInnen, die z.T. an den Friedenswochen teilgenommen haben, sowie mit ExpertInnen aus dem Gebiet der Friedens- und Demokratieerziehung
- 120 SchülerInnen-Feedbackbögen zur Teilnahme an den Friedenswochen. Diese wurden sofort nach der jeweiligen Friedenswoche noch auf der Burg Schlaining ausgefüllt (teils offenes und teils geschlossenes Antwortformat, davon 60 mit besonders positiven und 60 mit negativen Erfahrungen zur Kontrastierung)
- 20 LehrerInnen-Feedbackbögen zur Teilnahme an den Friedenswochen, auch diese wurden sofort nach der Veranstaltung ausgefüllt (teils offenes, teils geschlossenes Format, jeweils die Hälfte mit besonders positiven bzw. negativen Erfahrungen zur Kontrastierung)

---

<sup>24</sup>

Alle Fragebögen liegen am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik zur Einsicht auf.

Die Fragebögen wurden an SchülerInnen und LehrerInnen ausgeschickt, die in den Schuljahren 2009/10, 2010/11 und 2011/12 an Friedenswochen teilgenommen haben, da bei diesen zum Zeitpunkt der Umfrage die Teilnahme an den Friedenswochen nicht zu lange (aber mindestens ein halbes Jahr, zwecks Beurteilung der Nachhaltigkeit) zurück lag, so dass sie sich noch gut erinnern konnten.

Zur Befragung wurden größtenteils SchülerInnen der 8. und 9. Schulstufe (HS/NMS, AHS/Gym./HTL) ausgewählt, da diese bereits bewusst reflektieren und argumentieren können und dadurch eher verwertbare Antworten erwartet werden konnten. Überdies fehlen gerade für diese Altersgruppe Unterrichtsmaterialien und Methoden, die für VS und höhere Schulen bereits vorhanden sind. Von den befragten SchülerInnen besuchten knapp zwei Drittel eine Allgemeinbildende Höhere Schule, und mehr als ein Fünftel eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule. Die restlichen zehn Prozent teilen sich auf Hauptschule bzw. Volksschule (4. Stufe) auf.

Fragen an die SchülerInnen waren u.a.:<sup>25</sup>

- Hat dir die Friedenswoche gefallen?
- Was hat dir gefallen, was nicht?
- Was sind für euch Konflikte?
- Was ist für euch Demokratie?
- Wie kann man gewaltfreies Zusammenleben lernen?
- Konntet ihr das Gelernte nach den Friedenswochen anwenden, wenn ja, wie?
- Was wäre für euch in Zukunft notwendig, um Konflikte besser lösen zu können?
- Was müsste sich in der Schule ändern?
- Wie sieht für euch die Schule der Zukunft aus?

Die Fragen an die BegleitlehrerInnen waren u.a.:

- Wie hat ihnen das begleitende Lehrertraining gefallen?
- Was war gut, was war schlecht?
- Wie haben Ihnen die Friedenswochen gefallen, was war gut, was war schlecht?

---

<sup>25</sup>

Die Originaldokumente dazu liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

- Bewertung des Designs, Inhalts, der Methoden
- Fachwissen der TrainerInnen, Didaktik
- Haben Sie Sachwissen und Information über die Bereiche Frieden, Demokratie, Konflikt, Gewalt erhalten?
- Konnten Sie Kompetenzen erwerben? Wenn ja welche?
- Was würden Sie zur Unterstützung in Ihrem Alltag benötigen?
- Was würden Sie im Schulalltag benötigen, um auf diesem breiten Feld auf eine neue Qualitätsstufe zu kommen?
- Welche strukturellen Maßnahmen sind notwendig, damit Veränderung in der Schule entstehen kann, damit die Felder Friedenspädagogik und Demokratieerziehung nachhaltig wirken können?
- Was hat den SchülerInnen gefallen, nicht gefallen?
- Wie war die Aufmerksamkeit im Rahmen des Projekts?
- Was haben die SchülerInnen Ihrer Meinung nach mitgenommen?
- Haben die SchülerInnen Ihrer Meinung nach Wissen über Frieden, Konflikte, Konfliktaustragung erworben?

Die Fragen mussten teilweise im Schulnotensystem und teilweise als Fließtext beantwortet werden.

### **Begleitung und Auswertung durch das Zentrum für qualitative Sozialforschung und Evaluationsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt**

Unterstützt wurde das Team vom Zentrum für qualitative Sozialforschung und Evaluationsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, das in der Entwicklung des Forschungsdesign begleitetet wurde, die Auswertung der Fragebögen und Interviews vornahm und darüber hinaus dem Team mit wesentlichen und wertvollen Tipps während des gesamten Verlaufs zur Seite stand. Im Folgenden wird auf die Auswertung bzw. auf das Auswertungsverfahren näher eingegangen.

## **Das Auswertungsverfahren**

Als Auswertungsverfahren kommen dabei die Techniken der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010a; 2010b) für die Fragen mit offenem Antwortformat aus den Fragebögen und die Interviews zum Einsatz. Quantitative Verfahren (Bortz 2010), insbesondere deskriptiv-statistische Verfahren, werden für die Fragen mit geschlossenem Antwortformat sowie für die Kategorienhäufigkeiten aus den qualitativen Analysen verwendet.

## **Qualitative Inhaltsanalyse**

Im Rahmen des Projekts wurden die Interviews sowie die Fragen mit offenem Antwortformat aus den Fragebögen mit der Qualitativen Inhaltsanalyse computerunterstützt (unter Verwendung der Webapplikation QIA Pro), im speziellen mit der Technik der induktiven Kategorienbildung, ausgewertet. Die Grundprinzipien dieser inhaltsanalytischen Auswertungstechnik stellen sich für das vorliegende Projekt wie folgt dar (vgl. Mayring 2010a; 2010b).

Die qualitative Inhaltsanalyse geht statt „freier“ Interpretation streng regelgeleitet vor. Sie folgt einem für die jeweilige Analyse zusammengestellten Ablaufmodell. Für die einzelnen Analyseschritte wurden weitere inhaltsanalytische Regeln formuliert. Der Grundvorgang besteht in der regelgeleiteten Zuordnung von induktiv am Material entwickelten Kategorien zu konkreten Textstellen. Im gegenständlichen Projekt wurden dabei beispielsweise für die Auswertung der Interviews für elf unterschiedliche von den AuftraggeberInnen formulierte Forschungsfragen (z.B. Akzeptanz, Stärken und Verbesserungspotenziale der Maßnahme, Lerneffekte und deren Nachhaltigkeit, etc.)<sup>26</sup> jeweils eine Kategoriendefinition und ein Abstraktionsniveau festgelegt. Die Kategoriendefinition ist dabei die Vorschrift, wann zu einer Textstelle eine Kategorie gebildet werden darf und muss, während das Abstraktionsniveau festlegt, wie nahe die formulierten Kategorien am Textmaterial liegen. Diese Regeln wurden in einer Pilotphase an das Material angepasst und verfeinert, im endgültigen Materialdurchgang aber konstant gehalten. Konkret wurden betreffend die Akzeptanz der Friedenswochen sämtliche Textstellen kodiert, die Rückschlüsse darüber

---

<sup>26</sup> Für die qualitative Auswertung der Interviews wurde vom Forschungsteam als Richtlinie für die Auswertung ein Katalog erstellt, zudem wurden als Hintergrund neun Forschungsfragen vorgegeben, welche die Grundlage für die konkrete Auswertung des Interviewmaterials darstellte. Die Unterlagen dazu liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

gaben, wie das Programm von den BegleitlehrerInnen und SchülerInnen aufgenommen wird und wie hoch deren Grad der Beteiligung an den Interventionen ist. Im Hinblick auf die von den Stakeholdern mit den Friedenswochen verfolgten Ziele wurden Textstellen mit Hinweisen darauf kategorisiert, was in dem Programm vermittelt werden soll und mit welchen Erwartungen die TeilnehmerInnen kommen. Darüber hinaus wurde ein Stärken-Schwächen-Profil der Friedenswochen erstellt, bei dem Äußerungen zu positiven und negativen Aspekten so wie Verbesserungsvorschläge für die Friedenswochen kodiert wurden.

Um die Frage zu klären, wie Wissen und friedensfördernde bzw. demokratiebildende Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt werden sollen und können, wurden in den Interviews Textstellen mit Hinweisen auf konkrete Methoden oder Lernsettings kodiert, die zur Wissensvermittlung und zur Erweiterung von friedensfördernden und demokratiebildenden Kompetenzen beitragen können. Zur Feststellung der mit dem Programm erzielten Lerneffekte wurden Textstellen kategorisiert, die Äußerungen zu konkreten Wissenszuwächsen und/oder einem Kompetenzerwerb bei den SchülerInnen und Lehrkräften beinhalteten. Darüber hinaus wurden Hinweise auf die Nachhaltigkeit der Lerneffekte, also der Frage wie die Lerneffekte verstärkt werden können, in den Textmaterialien markiert.

Des Weiteren wurden Hinweise im Textmaterial auf das Selbstverständnis der LehrerInnen und ihre Rolle in der Angewandten Friedens- und Demokratieerziehung kodiert. Die Kategorisierung von Textstellen über konkrete Maßnahmen und Rahmenbedingungen im schulischen Kontext zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Vermittlung von friedensfördernden und demokratiebildenden Kompetenzen und Wissen sollten Aufschluss darüber geben, wie geeignete Maßnahmen zur Unterstützung der LehrerInnen im schulischen Setting aussehen sollten. In Ergänzung dazu wurden im Hinblick auf die Anforderungen an die LehrerInnenbildung Aussagen im Textmaterial über mögliche Aspekte, die zur Verbesserung der zukünftigen Aus- und Fortbildungen der Lehrkräfte führen können, kodiert.

Schließlich wurde in den Interviews noch nach Best Practice Beispielen gesucht, worunter einschlägige, qualitätsvolle Projekte und nachhaltige Maßnahmen abseits der Friedenswochen verstanden wurden. Außerdem wurden vor Durchführung der Analyse die inhaltsanalytischen Einheiten für jede der neun Forschungsfragen festgehalten. Die Kodiereinheit bestimmt dabei, was der minimale Textbestandteil sein kann, der einer Kategorie zugeordnet werden kann, und damit die Sensibilität der Analyse (im Projekt meist als sinntragende Wortphrasen oder auch als einzelne Wörter definiert); die Kontexteinheit legt das Material fest, auf das für die jeweilige Kodierung zurückgegriffen werden darf (hieraus schließlich die Interviews bzw. Fragebögen und keine weiteren Datenquellen); die Auswertungseinheit definiert die Textportionen, die dem Kategoriensystem jeweils gegenübergestellt werden (hier: ganzes Interview-Transkript bzw. gesamter Fragebogen). Nach Durchführung der Kodierung aller Interviews erfolgt die Überprüfung der Qualität der Kodierungen im Rahmen der Analyse zur Intrakoderübereinstimmung. Dabei werden von einem Zweitkodierer Ausschnitte der Textmaterialien mit dem vorliegenden Regelwerk kodiert und dann die Übereinstimmung mit den Kategorienzuweisungen des Erstkodierers überprüft.

Das Ergebnis der induktiven Inhaltsanalyse ist das für die jeweilige Fragestellung entwickelte Kategoriensystem mit den entsprechenden Kategorienhäufigkeiten, das anhand von Auszügen aus den markierten Textstellen noch weiter erläutert wird.

Zur Auswertung der Fragen mit geschlossenem Antwortformat sowie der Kategorienhäufigkeiten aus den qualitativen Analysen werden deskriptiv-statistische Verfahren zur Beschreibung der Datenbasis und inferenzstatistische Verfahren für Vergleiche zwischen Gruppen eingesetzt (Bortz 2010).



## 7. Die Ergebnisse der Auswertung der Friedenswochen<sup>27</sup>

### 7.1 Positive Aspekte der Friedenswochen

Design, Inhalt und Methoden der Friedenswochen wurden von den befragten BegleitlehrerInnen in der großen Mehrheit sehr positiv bewertet. Besonders gut wurden die didaktischen Methoden der Veranstaltung benotet. Zwei Drittel der BegleitlehrerInnen beurteilten die Methoden mit sehr gut und etwas mehr als ein Viertel (28.2%) mit gut. Positiv hervorgehoben wurden dabei vor allem die Outdoor-Pädagogik (19%) und die Altersadäquatheit der Gruppenübungen (23.8%).

Außerdem wurde die Gesamtstruktur des Programms der Veranstaltung in den 20 vorliegenden Feedbackbögen, die jeweils sofort nach der Veranstaltung ausgefüllt wurden, von drei Viertel der BegleitlehrerInnen (75%) sehr gut beurteilt, von den verbleibenden fünf Lehrkräften (25%) mit gut. Von den 81 SchülerInnen, die zur Struktur der Veranstaltung in den Feedbackbögen eine Angabe machten, wurde diese durchwegs gut (46.9%) bis sehr gut (35.8%) eingeschätzt. Erwartungsgemäß ist der Aufbau der Veranstaltung bei der TeilnehmerInnen-Gruppe mit eher positiven Erfahrungen zu den Friedenswochen bedeutend besser beurteilt worden als in der Gruppe mit eher negativen Erfahrungen.<sup>28</sup> Während in ersterer Gruppe die Struktur von mehr als der Hälfte der befragten SchülerInnen (53.7%) mit sehr gut benotet wurde, war dies in zweit genannter Gruppe bei deutlich weniger als einem Fünftel (17.5%) der Fall. Ebenso wurde von mehr als einem Viertel der TeilnehmerInnen mit eher negativen Erfahrungen der Aufbau der Veranstaltung nur als befriedigend beurteilt.

Die allgemein sehr positive Bewertung der Friedenswochen durch die TeilnehmerInnen (SchülerInnen und BegleitlehrerInnen) spiegelt sich auch in der inhaltsanalytischen Auswertung der Fragebögen zu den positiven und negativen Aspekten der Friedenswochen,

---

<sup>27</sup> Die Ergebnisse fußen auf dem Bericht „Auswertung der Friedenswochen im ÖSFK Burg Schlaining“. Dieser wurde im Mai 2013 vom Zentrum für Qualitative Sozialforschung und Evaluationsforschung an der Alpen-Adria-Universität verfasst. Das Projektteam setzte sich aus Thomas Fenzl, Stella Lemke und Univ.-Prof. Dr. Philip Mayring zusammen. Die aus dem Bericht entnommenen Zitate werden hier entsprechend zitiert. Der Auswertungs-Bericht liegt im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

<sup>28</sup> Als Stichprobe gelten die interviewten LehrerInnen, die mit ihrer Klasse an den Friedenswochen teilgenommen haben.

also was am Projekt „Friedenswochen“ gefallen hat bzw. nicht gefallen hat, wieder. Insgesamt wurden im Vergleich zur Fülle an positiven Aspekten der Friedenswochen bedeutend weniger negative Seiten aufgezählt.

Auf die Frage, was den TeilnehmerInnen an den Friedenswochen gefallen hat, werden in erster Linie die durchgeführten Spiele und die praktischen Übungen genannt, dann das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe und die Aktivitäten in der Natur bzw. die Outdooraktivitäten. Auch fast die Hälfte der mittels Fragebögen befragten BegleitlehrerInnen (47.6%) und alle acht in den qualitativen Interviews befragten Lehrkräfte (100%), die mit ihren Klassen an den Friedenswochen teilgenommen haben, sind der Meinung, dass den SchülerInnen die Spiele und praktischen Übungen besonders gut gefallen haben. Auch wenn die Spiele und praktischen Übungen von nur sieben der 20 mittels Fragebögen befragten Lehrkräfte als besonders positiver Aspekt explizit hervorgehoben wurden, zeigte sich deren Bedeutung für die BegleitlehrerInnen auf anderer Ebene. Denn 38,1% der Lehrkräfte haben vor allem das abwechslungsreiche Programm, insbesondere die *„Abwechslung zwischen theoretischen Inputs und interaktiven Indoor- und Outdoor-Übungen“* sowie die interaktiven Methoden und die Methodenvielfalt besonders gut gefallen (vgl. Auswertungsbericht von Fenzl/Lemke/Mayring 2013: 16ff.).

Ein weiterer besonders positiver Aspekt der Teilnahme an den Friedenswochen wird sowohl von etwas weniger als einem Fünftel (18.8%) der 256 SchülerInnen, die die Fragebögen mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme ausgefüllt haben als auch in der Fremdeinschätzung von etwas mehr als einem Viertel der BegleitlehrerInnen (28.6%) in der Stärkung des Gruppengefühls und der Klassengemeinschaft durch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe gesehen. Auch wiesen 13 der 120 SchülerInnen (11%), die die Fragebögen unmittelbar nach der Teilnahme an den Friedenswochen ausgefüllt haben, auf diesen Aspekt hin. Dazu gehört zum einen die Tatsache, dass das Programm vom gesamten Klassenverband absolviert wird und man dadurch intensiv miteinander Zeit verbringt. Zum anderen tragen dazu das gemeinsame Lösen von Aufgaben sowie die Gruppen- bzw. Teamarbeiten bei den praktischen Teilen des Programms bei, die auch ermöglichen, dass sich die SchülerInnen besser kennenlernen. Dieser Effekt wurde auch von den SchülerInnen in den Feedbackbögen bestätigt. Von 111 SchülerInnen sind 91 (82%) der Meinung, dass sich die Teilnahme an den

Friedenswochen positiv auf das Klassenklima ausgewirkt hat. Erfreulich ist dabei auch, dass diese positive Wirkung auch in der Gruppe mit eher negativen Erfahrungen mit den Friedenswochen von mehr als drei Viertel der Befragten (77.6%) bestätigt wird (ebd.: 21).

Insgesamt wurde die Betreuung durch das ÖSFK-Team in den Feedbackbögen von 17 BegleitlehrerInnen, die die Fragebögen unmittelbar nach der Teilnahme an den Friedenswochen ausgefüllt haben, als sehr gut (85%) empfunden. Etwas weniger als ein Viertel der mittels Fragebögen befragten BegleitlehrerInnen (23.8%) betonte die professionelle Betreuung und Intervention durch die TrainerInnen. Dazu gehören unter anderem sowohl die individuelle Betreuung der SchülerInnen sowie der professionelle, respektvolle Umgang mit den SchülerInnen. Diese Einschätzung zeigte sich ebenfalls in den geführten Interviews, in denen fünf Lehrkräfte (75%) explizit auf die hohe Kompetenz der TrainerInnen eingingen. Eine typische Aussage dazu war etwa: *„Die TrainerInnen (zwei Frauen, ein Mann) waren wirklich gut. Sie holten die SchülerInnen wirklich dort ab, wo sie waren, und brachten ihnen viel Wertschätzung entgegen.“*

Darüber hinaus hoben elf Lehrkräfte (26.2%), die die Fragebögen mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme und fünf Lehrkräfte (25%), die diese unmittelbar nach der Teilnahme ausgefüllt haben, sowie drei Lehrkräfte in den qualitativen Interviews (37,5%) noch hervor, dass die TrainerInnen sehr gut auf die SchülerInnen, deren Probleme, Vorkenntnisse und Gefühle eingegangen sind. Auch die 120 SchülerInnen, die die Fragebögen unmittelbar nach der Teilnahme ausgefüllt haben, betonten unterschiedliche positive Aspekte der BetreuerInnen, beispielsweise dass diese sehr freundlich, nett und sympathisch waren (26.3%), dass sie gute Erklärungen und hilfreiche Tipps für den Alltag parat hatten (15.3%) und dass sie sehr gut auf die SchülerInnen eingegangen sind (6.8%). Die folgende Aussage eines teilnehmenden Schülers verdeutlicht den letztgenannten Aspekt ebenfalls sehr gut: *„Ein Dank an die Trainer, dass sie so auf uns eingegangen sind und dass sie die Probleme mit uns geklärt haben.“*

Aber auch das Fachwissen der TrainerInnen sowie deren didaktische Fähigkeiten und Vortragsstil wurden von nahezu allen BegleitlehrerInnen (97.4%) sehr positiv bewertet. In den Fragebögen wurden das Fachwissen von 71.8% und die didaktischen Kompetenzen von

zwei Drittel der Befragten (66.7%) als sehr gut beurteilt. In den Feedbackbögen wurde den TrainerInnen zu 85,7% sehr gute inhaltliche Kompetenz und zu 81% ein sehr guter Vortragsstil attestiert.

Auch die teilnehmenden SchülerInnen beurteilten in den Feedbackbögen die inhaltliche Kompetenz der TrainerInnen sowie deren Vortragsstil größtenteils positiv, wobei die didaktischen Fähigkeiten tendenziell etwas weniger gut beurteilt wurden als das Fachwissen. So wird die inhaltliche Kompetenz von knapp der Hälfte der SchülerInnen (49.6%) mit sehr gut und von 29.9% mit gut beurteilt. Der Vortragsstil wird dem gegenüber nur von 38.5% der SchülerInnen mit sehr gut und von 29.4% mit gut beurteilt (ebd.: 23).

## **7.2 Negative Aspekte der Friedenswochen**

Obwohl es im Rahmen der Analyse zu den positiven Aspekten der Teilnahme an den Friedenswochen vereinzelte SchülerInnen gab, die das Programm sehr abwechslungsreich fanden, erlebten rund ein Fünftel der teilnehmenden SchülerInnen die Friedenswoche als langweilig.<sup>29</sup> Auch etwas mehr als ein Fünftel der befragten BegleitlehrerInnen (21.4%) mittels quantitativer Erhebung durch die Studienleitung hatten den Eindruck, dass die inhaltlichen Teile von den SchülerInnen als eher langweilig empfunden wurden. Dazu trugen vor allem die vielen und zu lange dauernden Besprechungen und Reflexionsphasen bei, die die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen überstrapazierten. Als nachteilig erwies es sich auch, wenn ein ganz spezieller Konflikt in der Klasse zu stark in den Mittelpunkt gerückt wurde und dadurch das restliche Programm leiden musste. Das wurde sowohl in jenen Fragebögen, die unmittelbar nach der Teilnahme als auch in jenen, die mindestens ein halbes Jahr nach dieser ausgefüllt wurden, deutlich.

Außerdem werden die Friedenswochen von einigen SchülerInnen (9%) sowie von einigen BegleitlehrerInnen selbst (7.1%) und in deren Wahrnehmung über ihre SchülerInnen (11.9%) als ein sehr intensiv empfunden, d.h. es wurde angemerkt, dass zu wenig Freizeit und Pausen sowie zu viele Inhalte vorhanden waren. Auch in den Feedbackbögen, die jeweils sofort

---

<sup>29</sup> Langweilig fanden das Programm 57 (22.3%) der später, und 22 (18.6%) gleich befragten SchülerInnen.

nach der jeweiligen Friedenswoche ausgeteilt wurde, wiesen 18 der 120 befragten teilnehmenden SchülerInnen (15.3%) auf diesen Aspekt hin.

Rund ein Viertel der interviewten BegleitlehrerInnen (37.5%) bemängelte außerdem, dass die BegleitlehrerInnen sowohl im Vorfeld als auch vor Ort teilweise mangelhaft eingebunden waren, was die Beobachtung und Beurteilung sowohl des Gruppenprozesses aber auch einzelner SchülerInnen äußerst schwierig machte. Eine typische Aussage einer Lehrkraft dazu war: *„Ich wäre lieber stärker eingebunden gewesen, als nur als Beobachter.“*

Das Konzept auf der Burg Schlaining ist hinsichtlich der Teilnahme der Lehrkräfte im Kontext der Arbeit mit den SchülerInnen variabel und wird im Vorfeld mit den SchülerInnen entsprechend ihren Wünschen abgestimmt. Dies hat zur Folge, dass manche LehrerInnen mit dem Gesamtkonzept unzufrieden sind, während ein Großteil der SchülerInnen das Gefühl hat, dass sie freier über Konflikte in der Schule bzw. Klasse sprechen können, wenn ihre LehrerInnen nicht anwesend sind. Künftig müsste die Einbindung der Lehrkräfte in das Schülerprogramm nochmals im Team auf Vor- und Nachteile reflektiert werden.

In den qualitativen Interviews bemängelten 75% der LehrerInnen den zeitlichen Rahmen. Hierbei ging es neben den genannten Aspekten (intensives Programm, zu wenig Freizeit) darum, mehr Zeit zu haben, um größere Fortschritte zu machen. Kritisch bemerkt wurden von einigen SchülerInnen noch, dass die BetreuerInnen vor Ort teilweise unfreundlich und unsympathisch waren und ihre Unzufriedenheit mit der Arbeit der SchülerInnen offen zeigten, teilweise zu unpersönlich und sehr streng agierten, dass es selbst während der Friedenswochen immer wieder Konflikte und Unruhe unter den SchülerInnen gab und dass einige Spiele langweilig bzw. nicht so lustig waren (ebd.: 27). In der Konzeption zukünftiger Friedenswochen müsste das Programm erneut auf seine zu intensiven Arbeitseinheiten überprüft werden.

### **Konflikt, Frieden, Demokratie**

Auf die Frage, was die SchülerInnen mit dem Thema Konflikte in der Schule verbinden, wurden sowohl sehr allgemeine als auch sehr präzise Formen von Konflikten angeführt: Während etwas weniger als die Hälfte (45.3%) der 256 SchülerInnen, die mindestens ein

halbes Jahr nach der Teilnahme befragt wurden, damit Streit in der Klasse, mit Freunden und Lehrkräften im Sinne von Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen verbindet, assoziiert fast ein Drittel der Befragten (30.9%) damit Mobbing, insbesondere Themen wie Ausgrenzung, ungerechte Beschuldigungen, Gemeinsein, Ärgern etc. Für 17% der Befragten sind Konflikte die Anwendung physischer Gewalt, also Prügeleien und Raufereien unter SchülerInnen. Außerdem gehören für sie zu Konflikten in der Schule die Verwendung von Schimpfwörtern (12.9%) sowie lautstarke verbale Auseinandersetzung, d.h. wenn SchülerInnen untereinander oder Lehrkräfte und SchülerInnen miteinander laut werden (3.9%).

Auch bei der Frage, was für die SchülerInnen Frieden bedeutet, zeigen sich so wohl sehr differenzierte als auch sehr allgemeine Aussagen. Darüber hinaus wurde die sehr offen gehaltene Frage teilweise eingeschränkt auf das Setting Klasse und teilweise in breiteten Kontexten beantwortet. Für den Großteil der Befragten (41%) ist Frieden ein harmonisches Zusammenleben in einer Gemeinschaft, in der sich alle gut vertragen, verstehen und zusammen halten. Dieser Aspekt wurde im Kontext der Klassengemeinschaft und/oder der Gesellschaft allgemein erwähnt. Einige SchülerInnen wiesen auch darauf hin, dass ein harmonisches Zusammenleben nicht notwendigerweise beinhaltet, dass sich alle Personen der Gruppe mögen und Freunde sind, sondern dass sie miteinander auskommen. Allerdings erwähnen auch einige Befragten, dass Freundschaft ein Teil von Frieden ist. Für etwas mehr als ein Viertel der SchülerInnen (26.6%) bedeutet Frieden die Abwesenheit von Streitereien, Konflikten und Gewalt. In einem größeren Kontext ist Frieden für ein Achtel der TeilnehmerInnen (12.5%) die Tatsache, dass es keinen Krieg gibt. Ebenfalls für rund ein Viertel der SchülerInnen ist ein dritter wichtiger Aspekt von Frieden, dass die Menschen nett zueinander sind, sei es im schulischen Setting oder in anderen Lebensbereichen. Unter „nett zueinander sein“ gehören nach Meinung der Befragten unter anderem, sich gegenseitig zu helfen, zu teilen und niemanden zu beschuldigen, auszulachen oder auszugrenzen. Für einige SchülerInnen ist Frieden auch mit Ruhe verbunden, das bedeutet, dass es in der Klasse ruhig ist bzw. in einem weiteren Kontext gefasst, dass man in Ruhe leben kann (ebd.: 28f.). Die vorhandenen kategorisierten Textstellen weisen auf ein sehr ausgereiftes und gutes Verständnis des Begriffs Demokratie hin. Zu Demokratie gehören für die befragten SchülerInnen Meinungsfreiheit (15.2%), ein Recht auf Mitbestimmung (12.9%) und

Gleichberechtigung (10.9%) sowie die Herrschaft des Volkes (9.8%), wobei unter letzterem verstanden wird, dass das Recht vom Volk ausgeht und die Mehrheit bestimmt. Dies impliziert wiederum den Aspekt des Wahlrechts für alle, der sowohl im Hinblick auf die KlassensprecherInnenwahl als auch im Zusammenhang mit politischen Wahlen oder Volksabstimmungen erwähnt wird (ebd.: 30).

Auffallend in diesem Zusammenhang ist, dass Frieden zumeist nur als „kleiner Frieden“ im Kontext des unmittelbaren Miteinanders gesehen wird (als Streit zwischen Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen) und hier keine Unterscheidung zwischen dem „großen Frieden“ und dem „kleinen Frieden“ vorgenommen wird. Es besteht zudem wenig Sensibilisierung für Konflikte und die notwendige Austragung von Konflikten; in diesem Sinne wird Konflikt zum großen Teil als etwas „Böses“ und Frieden als harmonisches Miteinander gesehen; dass Konflikte als Interessensgegensätze eine Normalität im Zusammenleben sind und gewaltfreie Konfliktaustragung der Schlüssel für ein gutes Zusammenleben ausmachen, wird wenig wahrgenommen. Frieden in erster Linie mit Nicht Krieg gleichzusetzen, bedeutet, dass es noch immer wenig Sensibilisierung für diese Fragen gibt.

### **Gewaltfreies Zusammenleben**

Von den befragten SchülerInnen ist die große Mehrheit (84.7%) der Meinung, dass gewaltfreies Zusammenleben erlernt werden kann. Andere Menschen und deren Meinung zu akzeptieren und zu respektieren ist dabei für knapp ein Viertel der SchülerInnen (23.1%) eine wesentliche Notwendigkeit. Eine ebenso zentrale Voraussetzung ist es, mit einander über Probleme zu reden und den anderen auch zuzuhören (22.7%). Um gewaltfreies Zusammenleben erlernen zu können, sind nach Meinung der SchülerInnen die Bereitschaft und der Wille dazu (13.3%), ein grundsätzlich freundlicher Umgang (12.5%), gekennzeichnet durch Hilfsbereitschaft und Zusammenarbeit, sowie die nötige Selbstdisziplin von allen Beteiligten (12.5%), im Sinne von sich beherrschen zu lernen, notwendig. Um gewaltfreies Zusammenleben zu lernen, ist es aus Sicht von 6.6% der SchülerInnen notwendig, Konflikte gemeinsam zu lösen, wofür sowohl Kompromissbereitschaft als auch das gemeinsame Aufstellen und Einhalten von Regeln erforderlich.

Die Aussage über die Erlernbarkeit von Gewaltfreiheit ist vielleicht die interessanteste Aussage der gesamten Studie. SchülerInnen meinen in einem sehr hohen Prozentanteil, dass

gewaltfreies Zusammenleben erlernbar ist, was für die pädagogische Arbeit wie für die entsprechende LehrerInnenaus- und -fortbildung künftig von entscheidender Bedeutung sein müsste.

### **Lerneffekte (Konfliktlösungsstrategien)**

Mehr als drei Viertel der BegleitlehrerInnen (33 der 41 Befragten, 80.5%, die mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme an den Friedenswochen befragt wurden) gaben an, dass sie durch die Teilnahme an den Friedenswochen Sachwissen über die Bereiche Frieden, Demokratie, Konflikt und Gewalt erhalten haben. Beim Erwerb von konkreten Kompetenzen zeigt sich ein etwas schwächerer Effekt. Von den BegleitlehrerInnen meinen 70.5%, Kompetenzen durch die Teilnahme an den Friedenswochen erworben zu haben, etwas mehr als die Hälfte der BegleitlehrerInnen glaubt (56.1%) zumindest einige Kompetenzen erworben zu haben. Sie beziehen sich dabei vorwiegend auf Methoden der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (19%) inklusive dialogischer Kompetenz, gruppenspezifisches Know-How (14.3%), wie man etwa Gruppenprozesse steuert, sowie auf soziale Kompetenz im Umgang mit SchülerInnen (11.9%). Weitere Kompetenzen umfassen das Konfliktmanagement und die zugehörigen Tools (9.5%), also beispielsweise auch wie man ein Konfliktgespräch angeht und Methoden zur Motivation der SchülerInnen (7.1%).

In den Interviews gaben die acht LehrerInnen an, neben den verbesserten Konfliktlösungsstrategien (100%) ein größeres Bewusstsein für Konflikte entwickelt zu haben (37.5%), hierbei im Besonderen die Themenrelevanz im Setting Schule (25%) (ebd.: 31f.). Die BegleitlehrerInnen sind der Meinung, dass die Aufmerksamkeit der SchülerInnen während der Friedenswochen insgesamt recht gut war (39% sehr gut, 46.3% gut). Betont wurde dabei allerdings auch von einigen Befragten, dass die Aufmerksamkeit und das Engagement der SchülerInnen während der Spiele und praktischen Übungen deutlich höher waren als bei den theoretischen Teilen, Besprechungen und Reflexionsrunden. Durch die gute Aufmerksamkeit konnten die SchülerInnen nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte auch in ansprechendem Ausmaß Wissen über Frieden, Konflikte und Konfliktaustragung erwerben. Mehr als drei Viertel der BegleitlehrerInnen (77.5%) ist der Überzeugung, dass sich ihre Schülerinnen gut bis sehr gut Wissen über die genannten Themen aneignen konnten. Das verdeutlicht beispielsweise auch die folgende Aussage eines Schülers, der an



den Friedenswochen teilgenommen hat: *„Man erfährt vieles, was man vorher noch nicht wusste, arbeitet zusammen, diskutiert und hat einfach Spaß.“*

Konkret konnten sich die SchülerInnen nach Einschätzung ihrer BegleitlehrerInnen vor allem Kompetenzen für eine neue Art des Umgangs miteinander (40.5%) und eine bessere Kommunikation miteinander (38.1%) aus der Teilnahme an den Friedenswochen mitnehmen (ebd.: 34). Erstere bezogen sich dabei vor allem auf die Fähigkeit, andere Menschen und deren Meinung zu akzeptieren und zu respektieren. Die Zweitgenannten betonten vor allem die bewusstere Kommunikation mit einander, unter anderem bewusst zuzuhören, andere ausreden zulassen, unterschiedliche Standpunkte im Gespräch einnehmen zu können etc. (ebd.).

Zudem sind einige BegleitlehrerInnen (16.7%) der Meinung, dass die SchülerInnen durch die Teilnahme an den Friedenswochen sich und die eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit anderen Menschen besser kennengelernt haben. Dieser Lerneffekt wurde auch von den SchülerInnen in den Feedbackbögen bestätigt. Von 117 SchülerInnen aus den Feedback Befragungen kurz nach den jeweiligen Friedenswochen haben 101 (86.3%) das Gefühl, durch die Teilnahme an den Friedenswochen etwas über sich selbst bzw. den eigenen Umgang mit Konflikten gelernt zu haben. Dabei ist das Gefühl zu diesem Lerneffekt in der Gruppe mit eher positiven Erfahrungen mit 94.7% noch deutlich höher als in der Gruppe der SchülerInnen mit eher negativen Erfahrungen (78.3%). Insgesamt ist der Effekt aber in beiden Gruppen bei zumindest mehr als drei Viertel der Befragten vorhanden (ebd.).

Einige befragte BegleitlehrerInnen (16.7%) betonten in den Fragebögen auch den bereits unter den positiven Aspekten der Friedenswochen erwähnten Punkt, dass durch die Teilnahme an dem Programm das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Gemeinschaft in der Klasse gestärkt werden, sodass ein positives Miteinander in der Klasse entsteht. Weitere vereinzelte Nennungen der LehrerInnen betreffen die verbesserte Wahrnehmung der Mitmenschen (7.1%) sowie mehr Verständnis für die positiven Seiten von Konflikten (4.8%) und für Teamwork (7.1%). Unter letztgenanntem verstehen die Begleitlehrerinnen unter anderem das *„Verständnis dafür, dass man in der Gruppe stärker ist und gemeinsam nicht nur mehr erreichen kann, sondern es gemeinsam auch mehr Spaß macht.“*

In den Interviews mit den BegleitlehrerInnen wurde am häufigsten auf die Stärkung von sozial-emotionalen Kompetenzen hingewiesen (90.9%), wobei hier Aspekte wie z.B. Empathiefähigkeit und Teamfähigkeit genannt wurden (ebd.). Der Auf- bzw. Ausbau eines Konfliktbewusstseins auf Seiten der SchülerInnen wurde ebenfalls von etwas mehr als einem Viertel der elf befragten LehrerInnen (36.4%) genannt. Die folgende Aussage einer Lehrkraft, die mit ihrer Klasse an den Friedenswochen teilgenommen hat, verdeutlicht das: *„Bei Konflikten geht die Klasse viel selbstbewusster damit um – es kommt nicht mehr bis zum äußersten. Die SchülerInnen handeln selbst präventiv bei Konflikten, sie wollen an Konflikten arbeiten. Es kam bei den SchülerInnen zu einem Reflexionsprozess.“* Hierbei spielt eine wichtige Rolle, Konflikte früh genug als solche zu erkennen, um dann adäquat darauf reagieren zu können.

### **Praxistransfer**

Eine zentrale Frage im Rahmen der Durchführung der Friedenswochen ist jene nach dem Praxistransfer, also ob die SchülerInnen und BegleitlehrerInnen das Gelernte im Schulalltag umsetzen können. Mehr als zwei Drittel der befragten SchülerInnen (68.1%) ist der Meinung, dass das zumindest teilweise geklappt hat, während ein Fünftel der SchülerInnen (20.9%) der Überzeugung ist, dass das Gelernte überhaupt nicht angewendet werden konnte. Alters- oder geschlechts-spezifische Unterschiede konnten bei der Beurteilung des Praxistransfers durch die SchülerInnen nicht gefunden werden (ebd.: 36).

Von den befragten BegleitlehrerInnen, die dazu eine Angabe machten, konnten etwas weniger als die Hälfte (45.9%) das meiste des Erlernen im Praxisalltag anwenden, weitere 40.5% zumindest manches (ebd.: 37). Kein Befragter/keine Befragte gab an, von dem Erlernen überhaupt nichts im Schulalltag verwenden zu können. Außerdem sind die BegleitlehrerInnen, die quantitativ mittels Fragebögen durch befragt wurden, der Überzeugung, dass der Großteil ihrer SchülerInnen (62.2%) zumindest manches, ein knappes Viertel (24.3%) aber nur mehr wenig des Erlernen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch immer anwendet (ebd.).

In diesem Zusammenhang wurde von einigen SchülerInnen und von sechs Lehrkräften auch darauf hingewiesen, dass die Interventionen durch die Teilnahme an den Friedenswochen nicht nachhaltig sind und recht bald alte Verhaltensmuster wieder Oberhand bekommen. Die folgenden Aussagen einiger Lehrkräfte drücken das sehr deutlich aus: *„Die Konfliktaustragung war nach dem Projekt kurzzeitig merkbar weniger aggressiv, Erfahrenes und Geübtes verkümmert jedoch rasch.“* *„Leider ist nach einigen Wochen bzw. im nächsten Schuljahr dann alles vergessen gewesen. Wir hätten Auffrischung gebraucht.“* *„Friedenstag oder eine Friedenswoche sind eine tolle Sache, allerdings wird Erlerntes rasch vergessen. Vielleicht wäre es gut, Auffrischungstage durchzuführen.“*

Die im Rahmen der Friedenswochen erlernten Kompetenzen werden von der großen Mehrheit der SchülerInnen nach Einschätzung der 30 BegleitlehrerInnen, die dazu eine Angabe machten, jeweils im Anlassfall (86.7%) angewendet. Nachdem sich die Beobachtungen der BegleitlehrerInnen auf das schulische Umfeld beschränken, machten diese auch keine Angaben dazu, ob das Erlernte auch in anderen Lebensbereichen eingesetzt wird. Aussagen dazu, wie das Gelernte angewendet oder wieso es nicht angewendet wurde und wird, waren jedoch sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den BegleitlehrerInnen (ebd.: 37) sehr spärlich.

Um für eine Verstärkung und mehr Nachhaltigkeit der Lerneffekte zu sorgen, schlugen sechs der 20 mittels Interviews befragten LehrerInnen und ExpertInnen (30%) die regelmäßige Wiederholung des Erlernten vor. Hierzu gehört auch der regelmäßige Besuch von Folgeveranstaltungen. Ebenfalls effizient erschien vier Befragten (20%) die visuelle Erinnerung des Erlernten, beispielsweise durch gestaltete Plakate oder einem Mitbringensel aus Schlaining. Die Verstärkung des Lerneffekts durch die Herstellung eines Alltags- bzw. Persönlichkeitsbezugs wurde von drei LehrerInnen und ExpertInnen (15%) festgestellt. Als Beispiele wurde die Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeiten in der unmittelbaren Umgebung genannt. Sobald die SchülerInnen ein Gefühl dafür bekamen, dass sie auf diese Umstände einen positiven Einfluss erwirken konnten, schien der Lerneffekt besonders lange nachzuwirken. Dieser Aspekt scheint besonders interessant, da hier der Bereich der Partizipation relevant wird. Wenn SchülerInnen erleben, dass sie mit ihrer Intervention den

Schulalltag hin zum Besseren verändern können, sind sie bereit, sich aktiv einzubringen und mitzugestalten.

Sowohl die Einbindung der Thematik in bestehende Unterrichtsfächer als auch die Etablierung eines verpflichtenden Unterrichtsfaches wurde in den Fragebögen diskutiert.

### **Anwendung des Erlernten im Schulalltag**

Die Anwendung der Kompetenzen zeigte sich bei den BegleitlehrerInnen (ebd.: 39) vor allem in einem veränderten Umgang mit Konfliktsituationen (21.4%) in der Schule und im Alltag. Dieser beinhaltet unter anderem die Sichtbarmachung von Konflikten sowie die regelmäßige Besprechung und gemeinsame Aufarbeitung von Konflikten im Klassenverband, unter Berücksichtigung der Struktur von Konfliktgesprächen (Sachlage zusammenfassen – Gefühle analysieren – Wünsche artikulieren). Darüber hinaus haben 7 der 41 mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme befragten BegleitlehrerInnen (16.7%) gemeinsame Motivations- und Teambuilding-Aktivitäten, wie etwa das Spiel „Hada Buda“ und andere Gruppendynamikübungen, zu einem festen Bestandteil des Unterrichts gemacht, um das Wir-Gefühl zu stärken und die Klasse zu aktivieren. Darüber hinaus haben einige BegleitlehrerInnen (11.9%) mit Ihren SchülerInnen auch feste Verhaltensregeln für einen respektvollen Umgang mit einander (Kommunikationsregeln, niveauvolle Diskussionsführung, Respekt für Meinungsvielfalt, etc.) erstellt und im Klassenverband etabliert (ebd.: 38).

Aus Sicht der SchülerInnen (ebd.: 39) wurde nach der Teilnahme an den Friedenswochen bei einigen Klassen der Umgang miteinander freundlicher (9.4%), das heißt die SchülerInnen sind netter zu einander und respektierten einander. Darüber hinaus sind einige SchülerInnen der Meinung, dass der Zusammenhalt (7.8%) in der jeweiligen Klasse stärker ist und bisherige Außenseiter stärker eingebunden werden. Einige BegleitlehrerInnen meinten dazu: *„Die Klasse wurde wie durch ‚Zauberhand‘ zum Team.“* *„Mir ist durchaus bewusst, dass sich nicht von heute auf morgen alles verändern wird, aber trotzdem ist eine Verbesserung des Klassenklimas spürbar.“* Die SchülerInnen meinten: *„Mir hat besonders gut gefallen, dass wir die Burg als Team verlassen haben.“* *„Die Friedenswochen haben mir gut gefallen, da unser Klassenklima wirklich besser geworden ist.“*

Schließlich funktionierte auch die Kommunikation miteinander (7%) besser, im Sinne dass Probleme auch angesprochen werden und einander besser zugehört wird. Eine Begleitlehrerin meinte dazu etwa: *„Die Art miteinander zu kommunizieren hat sich positiv verändert, sie kommunizieren bewusster miteinander.“* Darüber hinaus beobachteten vier Lehrkräfte, dass einzelne SchülerInnen schon während der Friedenswochen Verhaltensänderungen zeigten, in der Form, dass sie beispielsweise aus bisherigen Verhaltensmustern heraustraten und nun ihre eigene Meinung auch vertraten und teilweise auch durchsetzen konnten (ebd.).

### **Hinderliche Faktoren für die Anwendung des Erlernten im Schulalltag**

Die Gründe, warum es mit der Anwendung des Gelernten nicht geklappt hat, betreffen aus Sicht der SchülerInnen vor allem die Tatsache, dass einige SchülerInnen ihr Verhalten nicht geändert haben (9%). Das bedeutet, dass sie zuerst immer nur an sich selbst denken und sich nicht an die vereinbarten Regeln halten. Darüber hinaus klappt es auch mit gegenseitigen Zuhören nicht wirklich (2.7%) (ebd.: 40). Die BegleitlehrerInnen zeigen im Gegensatz dazu hinderliche Faktoren auf ganz anderer Ebene auf. Sie sind der Meinung, dass sie noch mehr Aus- und Fortbildung (19%) benötigen würden, und dass sie außerdem zu wenig Zeit für die Anwendung der erlernten Kompetenzen im Schulalltag vorfinden. LehrerInnen rücken hier Problemstellungen in den Vordergrund, die sie persönlich nicht ändern können und schieben damit die Verantwortung häufig auf die sie umgebenden Rahmenbedingungen ab. Dies ist zu einem guten Teil berechtigt, lässt jedoch andererseits auf entsprechende Demotivation und Desinteresse schließen, die relevanten Themen in ihrem Klassenbezug anzugehen.

### **Methoden und Lernsettings zur Vermittlung friedensfördernder bzw. demokratiebildender Kompetenzen**

Die Herstellung eines persönlichen Bezugs in der Vermittlung von friedensfördernden bzw. demokratiebildenden Kompetenzen wird von 14 mittels Interviews befragten LehrerInnen und ExpertInnen (70%) als wichtig empfunden. Eine typische Aussage eines Interviewpartners dazu ist: *„Zeitzeugengespräche und die persönliche Auseinandersetzung [...] hautnah am Ort des Geschehenssehen [dadurch ist] für sie eine total prägende und auch in Rückmeldungen total wichtige Erfahrung möglich geworden.“*

Interaktive Übungen wie Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden, Rollenspiele etc. sowie Outdoor-Übungen wurde jeweils von etwas weniger als der Hälfte der Befragten als positives Lernsetting gewertet, weil diese unter anderem den Teamgeist und den Zusammenhalt in der Gruppe fördern und die SchülerInnen dort selber aktiv werden können. Als wesentlicher Punkt werden auch praxisrelevante Übungen genannt, d.h. Übungen, die auch tatsächlich im Schulalltag eingesetzt werden können. Die Möglichkeit der Partizipation in Prozessen wieder Erarbeitung von Klassenregeln und der Verantwortungsübernahme unterstützen diese Prozesse. Sowohl die Einbindung des Themas in bestehende Fächer des Curriculums, als auch eine Einbindung spezifischer Fächer wurden diskutiert. Die frühe Heranführung an das Thema wird als notwendige, nachhaltige Maßnahme genannt (ebd.: 41.).

### **Rolle der LehrerInnen in der Angewandten Friedens- und Demokratieerziehung**

Das Rollenverständnis in der Angewandten Friedens- und Demokratieerziehung wurde von vier LehrerInnen (20%) in der unterstützenden Wissensvermittlung gesehen. Sie sollten *„als Unterstützung zur Seite stehen, ohne aber den SchülerInnen ihre Meinung aufzuzwingen.“* Gleichzeitig definieren vier LehrerInnen (20%) ihre Aufgabe auch als MultiplikatorInnen in der LehrerInnenschaft, die durch positives Feedback Interesse bei den KollegInnen wecken und somit zu Teilnahme an Projekten wie den Friedenswochen animieren (ebd.: 41).

### **Bessere Konfliktlösung im Schulsetting**

Im schulischen Setting an sich müssten sich für eine bessere Konfliktlösung nach Einschätzung eines Fünftels der SchülerInnen (19.9%) vor allem die Lehrkräfte ändern, wobei es den SchülerInnen vor allem um mehr Respekt und Gerechtigkeit geht (ebd.: 42).

Außerdem sollten MitschülerInnen, die schlechte Stimmung in der Klasse verbreiten, ihr Verhalten ändern (18.8%) und weniger schreien, zuhören lernen, nicht immer im Mittelpunkt stehen wollen etc. Darüber hinaus wünschen sich die Befragten eine Verbesserung der Atmosphäre durch mehr Ruhe und Aufmerksamkeit in der Klasse (10.6%) und eine Stärkung der Klassengemeinschaft durch mehr Gruppenarbeiten (3.9%).

Dadurch würde es zu einer Verbesserung der Kommunikation kommen, die von einem Viertel der befragten SchülerInnen (25.8%) als wichtigste Rahmenbedingung für eine bessere Konfliktlösung in der Schule gesehen wird (ebd.). Dazu gehören unter anderem die offene

Thematisierung von Problemen in der Gruppe, sich gegenseitig zuzuhören und andere ausreden zu lassen. Als weitere Voraussetzungen wurden eine stärkere Gemeinschaft im Sinne von mehr Hilfsbereitschaft und Zusammenhalt sowie besseres Kennenlernen und mehr gegenseitige Akzeptanz von den SchülerInnen genannt. So meinte auch eine begleitende Lehrkraft in den abschließenden Bemerkungen, dass *„die Kennenlertage für die Klassengemeinschaft von großer Bedeutung waren“*.

Für die bessere Lösung von Konflikten sehen einige SchülerInnen aber auch die Notwendigkeit der Unterstützung von „außen“. Konkret ist damit die Anwesenheit von „Streitschlichtern“ gemeint, z.B. von Lehrkräften, KlassensprecherInnen etc., die beratend bei der Lösung des Konflikts zur Seite stehen. Weitere Aspekte zur besseren Konfliktbewältigung sind die Prävention von Konflikten oder die Teilung der Klassen in reine Mädchen- oder Bubengemeinschaften. Allerdings sollte es nach Ansicht einiger weniger SchülerInnen auch einfach öfter solche Projekte wie die Friedenswochen geben und gegebenenfalls auch eigene Schulstunden, wo im Sesselkreis Probleme offen angesprochen und einer Lösung zugeführt werden könnten.

### **Veränderungen im Schulsetting**

Die Einschätzungen der BegleitlehrerInnen, welche Maßnahmen und strukturellen Veränderungen notwendig sind, um eine Veränderung und nachhaltige Wirkung in dem breiten Feld der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und politischen Bildung in der Schule zu erreichen werden im Folgenden beschrieben. Fast die Hälfte der 41 BegleitlehrerInnen (48.8%) weist auf die Notwendigkeit von strukturellen Veränderungen und Maßnahmen hin. Dazu gehört für etwas mehr als ein Viertel der Befragten aus den Fragebögen (28.6%) vor allem die feste Verankerung dieser Themen in den Lehrplänen (ebd.: 44) und für drei Viertel der 20 InterviewpartnerInnen die Veränderung des Lehrplans. Dazu könnte beispielsweise ein eigenes Unterrichtsfach mit dem Schwerpunkt Frieden und Demokratie eingeführt werden oder die Friedenserziehung in der Volksschule beispielsweise in die fächerübergreifende Jahresarbeit (Sachunterricht, Religion, Bewegung/Sport) einbezogen werden. Ein zweiter wichtiger Aspekt, auf den bereits bei den hinderlichen Faktoren für die Anwendung des im Rahmen der Friedenswochen Erlernten im Schulalltag

hingewiesen wurde, ist mehr Zeit. Darüber hinaus fehlen teilweise die Räumlichkeiten für die Durchführung von einschlägigen Übungen zur Friedenspädagogik und Demokratieerziehung.

Fast die Hälfte der BegleitlehrerInnen (46.3%) wies in den Fragebögen außerdem auf die Notwendigkeit von Fortbildungen hin. Hier lautet von Seiten der Befragten auch der Auftrag an die Forschungsstätten (Universitäten und Pädagogische Hochschulen), mit Weiterbildungsangeboten zu unterstützen, die eine gute Mischung aus theoretischen Grundlagen und praktischen Übungen bieten und so das nötige Know-How vermitteln, wie die Themen sinnvoll in den Schulalltag eingebunden werden können. Betont wird hierbei von 70% der interviewten LehrerInnen und ExpertInnen die Notwendigkeit eines geregelten Angebots an Aus-, Fort-, und Weiterbildungen, das sowohl einheitliche qualitative Standards als auch einen geregelten Zugang gewährleisten muss.

Entsprechende Unterrichtsmaterialien halten 18 der 41 mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme mittels Fragebögen befragten BegleitlehrerInnen (43.9%) und fünf der 20 InterviewpartnerInnen (25%) für notwendig, um in diesem breiten Feld auf eine neue Qualitätsstufe zukommen. Auch da erfolgt von Seiten der Befragten der Aufruf an die Forschungsstätten, im Unterricht leicht anzuwendende Lehrbücher und Übungen bereitzustellen. Außerdem würden sich 42.5% der BegleitlehrerInnen mehr Unterstützung vom System Schule wünschen, ein Faktor, der auch von der Hälfte der InterviewpartnerInnen hervorgehoben wurde.

Wie auch schon bei den hinderlichen Faktoren für die Anwendung des im Rahmen der Friedenswochen Erlernen im Schulalltag hingewiesen wurde, ist ein Fünftel der Befragten (19.5%) der Überzeugung, dass die LehrerInnen-Ausbildung zu verbessern sei und dort die Themen Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und politische Bildung stärker eingebunden werden sollten (ebd.: 45). Elf befragte ExpertInnen und LehrerInnen (55%), mit denen die qualitativen Interviews gemacht wurden, betonten außerdem die Wichtigkeit der Unterstützung durch externe BeraterInnen und ExpertInnen, die besonders in Krisensituationen von hoher Relevanz ist (ebd.).



Von der Forschung erwarten sich die befragten BegleitlehrerInnen außerdem noch mehr praxisbezogene wissenschaftliche Arbeit, einfache allgemeingültige Definitionen sowie die intensive Untersuchung und Evaluation von Best-Practice Beispielen ähnlich den Friedenswochen, um aus den Erfolgsfaktoren Schlüsse zu ziehen und entsprechende Empfehlungen geben zu können.

### **Schule der Zukunft**

Die Phantasien der befragten SchülerInnen zur Schule der Zukunft zeigen ein sehr breites Spektrum und reichen von dem Wunsch nach weniger Schule und Lernen über eine technische Modernisierung mit Computern statt Schulbüchern bis hin zu größeren Klassenzimmern, kleineren Schülergruppen und einem bunteren Schulalltag. Besonders interessant ist, dass nach Nennungshäufigkeit an dritter Stelle der Liste stehend, ein konfliktfreies Zusammenleben ohne Mobbing, Streitereien und Gewalt dafür mit einem besseren Klassenklima und gutem Zusammenhalt für 14.5% der SchülerInnen ein wichtiger Faktor in der Schule der Zukunft ist.

## **7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Auswertung**

Die mindestens ein halbes Jahr nach der Teilnahme an den Friedenswochen befragten 256 SchülerInnen waren überwiegend weiblich (64.8%), besuchten vorwiegend eine AHS (66.4%) oder BMHS (22.7%) und waren durchschnittlich 12.2 Jahre alt (Standardabweichung 2.28 Jahre).

### **Bewertung der Friedenswochen**

Insgesamt kann basierend auf den Analyseergebnissen festgestellt werden, dass die befragten TeilnehmerInnen größtenteils Gefallen an den Friedenswochen fanden. Beinahe zwei Drittel der befragten SchülerInnen beurteilten das Projekt als gut oder sogar sehr gut. Während das Projekt weiblichen und männlichen SchülerInnen in etwa gleich gut gefiel, fanden die Friedenswochen vor allem bei jüngeren SchülerInnen Gefallen. Die Friedenswochen fanden zudem bei SchülerInnen der AHS und BMHS größeren Zuspruch als bei jenen anderer Schultypen.

Insbesondere geht aus den Daten hervor, dass das Konzept der Friedenswochen, nämlich die spielerische Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Bewältigung und Auseinandersetzung mit Konflikten, richtig gewählt ist. Diesbezüglich wurden auch die Methoden der Veranstaltung, vor allem die Outdoor-Pädagogik und die Altersadäquatheit der Gruppenübungen, aber auch das Design und der Inhalt der Friedenswochen vom Großteil der BegleitlehrerInnen und SchülerInnen als gut bis sehr gut beurteilt.

Ein weiterer besonders positiver Aspekt der Teilnahme an den Friedenswochen war aus Sicht der SchülerInnen und BegleitlehrerInnen die Stärkung des Zusammenhalts und der Klassengemeinschaft durch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe. In den Feedbackbögen der SchülerInnen wurde zum Großteil eine positive Wirkung auf das Klassenklima bestätigt. Die BegleitlehrerInnen und SchülerInnen hoben darüber hinaus noch die professionelle, respektvolle Betreuung und Intervention durch die TrainerInnen hervor, insbesondere, dass diese sehr gut auf die SchülerInnen, deren Probleme, Vorkenntnisse und Gefühle eingegangen sind. Fachwissen und didaktische Kompetenzen der TrainerInnen wurden ebenfalls sowohl von den BegleitlehrerInnen als auch von den SchülerInnen als sehr positiv beurteilt, wobei die SchülerInnen den Vortragsstil tendenziell schlechter als das Fachwissen der TrainerInnen beurteilten.

Weniger gut kamen die als teilweise zu lange dauernd empfundenen Besprechungen und Reflexionsphasen an, die nicht nur die Konzentrationsfähigkeit der TeilnehmerInnen überstrapazierten, sondern auch von etwas mehr als einem Fünftel der SchülerInnen als langweilig empfunden wurden. Außerdem waren die Friedenswochen nach dem Empfinden einiger SchülerInnen und BegleitlehrerInnen zu intensiv, die sich mehr Freizeit und weniger Programm wünschten.

### **Bewertung des systemischen Kompetenztrainings für BegleitlehrerInnen**

Das systemische Kompetenztraining wurde von den befragten BegleitlehrerInnen für sehr wichtig gehalten. Diese fanden, dass es eine gute Mischung zwischen allgemeinen Inhalten und persönlichen Themen sowie wertvolle Anregungen für die Weiterarbeit im schulischen Kontext bot. Nachdem die für das Kompetenztraining verfügbare Zeit sehr knapp bemessen ist, ist es aus Sicht der Befragten wünschenswert, etwas weniger inhaltlich zu arbeiten und

stattdessen noch intensiver Phänomene innerhalb der Klassen zu thematisieren, um so die Expertise und kompetente Außensicht der TrainerInnen verstärkt einfließen lassen zu können.

### **Bedeutung von Konflikt, Frieden und Demokratie**

Im Rahmen der Datenauswertung der SchülerInnenfragebögen zeigte sich auch, dass die SchülerInnen unterschiedlich weitreichende Assoziationen zu den Begriffen bzw. Themen Konflikt, Frieden und Demokratie hatten. Auffällig ist auch, dass bedeutend weniger SchülerInnen die Frage nach Demokratie beantworteten als die Fragen zu Konflikt und Frieden. Allerdings waren die Beschreibungen von Demokratie sehr ausgereift, so umfassten sie Aspekte wie Meinungsfreiheit, ein Recht auf Mitbestimmung, das Wahlrecht sowie die Herrschaft des Volkes.

### **Gewaltfreies Zusammenleben lernen**

Die große Mehrheit der befragten SchülerInnen (84.7%) war der Überzeugung, dass gewaltfreies Zusammenleben erlernt werden kann, wobei sie den Respekt und die Akzeptanz anderer Menschen und Ihrer Meinungen sowie die gemeinsame Thematisierung von Problemen und Konflikten als dafür notwendig ansahen. Sie beschrieben auch, dass dafür ebenso die Bereitschaft und der Wille vorhanden sein müssen. Besonders interessant ist auch, dass ein „konfliktfreies Zusammenleben“ ohne Mobbing, Streitereien und Gewalt und mit einem besseren Klassenklima und gutem Zusammenhalt für die befragten SchülerInnen den dritt wichtigsten Faktor in der Schule der Zukunft darstellten.

### **Lerneffekte: Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb**

Lerneffekte durch die Teilnahme an den Friedenswochen gab es sowohl auf Seiten der BegleitlehrerInnen als auch bei den SchülerInnen. Mehr als zwei Drittel der BegleitlehrerInnen erwarben sowohl Sachwissen über die Bereiche Frieden, Demokratie, Konflikt und Gewalt als auch Kompetenzen im Bereich gewaltfreier Kommunikation und Gruppendynamik sowie soziale Kompetenz im Umgang mit SchülerInnen. Die SchülerInnen erwarben nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte auch dank der sehr hohen Aufmerksamkeit Wissen über Frieden, Konflikte und Konfliktaustragung und Kompetenzen für eine bessere, bewusstere Kommunikation miteinander und für eine neue Art des

Umgangs miteinander. Dazu gehören unter anderem die Fähigkeiten, sich und die eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit anderen Menschen besser zu kennen, andere Menschen und deren Meinung zu akzeptieren und zu respektieren sowie bewusster einander zuzuhören, andere ausreden zu lassen und unterschiedliche Standpunkte im Gespräch einnehmen zu können. Darüber hinaus lernten die SchülerInnen durch die Teilnahme an den Friedenswochen sich selbst und die eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit anderen Menschen besser kennen.

### **Praxistransfer: Anwendung des Gelernten im Schulalltag**

Die Ergebnisse zur Anwendung von im Rahmen der Friedenswochen erworbenen Wissen und Kompetenzen im Schulalltag zeigen ein recht positives Bild. Die große Mehrheit der SchülerInnen als auch die Mehrheit der BegleitlehrerInnen waren der Meinung, dass der Praxistransfer zumindest teilweise funktioniert, und dass der Großteil der SchülerInnen zumindest manches des Erlernen im Anlassfall auch anwenden kann. Konkret zeigte sich die Anwendung der Kompetenzen bei den BegleitlehrerInnen vor allem in einem veränderten Umgang mit Konfliktsituationen in der Schule und im Alltag. Dieser beinhaltet unter anderem die regelmäßige Besprechung und gemeinsame Aufarbeitung von Konflikten im Klassenverband. Darüber hinaus haben einige BegleitlehrerInnen gemeinsame Motivations- und Teambuildingaktivitäten und andere Gruppendynamikübungen aus den Friedenswochen, und Verhaltensregeln für einen respektvollen Umgang miteinander (Kommunikationsregeln, niveauevolle Diskussionsführung, Respekt für Meinungsvielfalt etc.) zu einem festen Bestandteil des Unterrichts gemacht. Durch die Teilnahme an den Friedenswochen wurde bei einigen Klassen der Umgang miteinander freundlicher, der Zusammenhalt in der jeweiligen Klasse stärker und die Kommunikation miteinander funktionierte besser.

Darüber hinaus beobachteten einige Lehrkräfte schon während der Friedenswochen Verhaltensänderungen bei einzelnen SchülerInnen, die aus bisherigen Verhaltensmustern herausstraten und beispielsweise ihre eigene Meinung nun stärker vertraten. Allerdings wurde von SchülerInnen und Lehrkräften auch darauf hingewiesen, dass die Interventionen durch die Teilnahme an den Friedenswochen nicht nachhaltig sind und recht bald alte

Verhaltensmuster wieder Oberhand bekommen. Nachhaltige Effekte würden also Follow-Up Interventionen erfordern.

Um für eine Verstärkung und mehr Nachhaltigkeit der Lerneffekten zu sorgen, schlugen die befragten LehrerInnen und ExpertInnen die regelmäßige Wiederholung des Erlernten vor. Hierzu gehören sowohl der regelmäßige Besuch von Folgeveranstaltungen als auch die visuelle Erinnerung des Erlernten, beispielsweise durch gestaltete Plakate oder durch ein „Mitbringsel“ aus Schlaining. Solche Interventionen zur Auffrischung erfordern jedoch zum einen Raum und Zeit im Schulalltag sowie eine durchgängigere und langfristige Planung in den Schulen zur Schonung der Ressourcen, im Sinne dass nicht bei jeder Intervention neue Themen eröffnet werden und dadurch nicht in die Tiefe gegangen werden kann. Außerdem ist nach Einschätzung der LehrerInnen und ExpertInnen eine Verstärkung der Lerneffekte durch die Herstellung eines Alltags- bzw. Persönlichkeitsbezugs möglich. Als Beispiele wurde etwa die Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeiten in der unmittelbaren Umgebung der SchülerInnen genannt.

### **Hinderliche Faktoren für die Anwendung des Erlernten im Schulalltag**

Aussagen dazu, wieso das Gelernte nicht angewendet wurde und wird, waren sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den BegleitlehrerInnen sehr spärlich. Die SchülerInnen führten an, dass vor allem die Tatsache, dass einige SchülerInnen ihr Verhalten nicht ändern wollten und sich nicht an die vereinbarten Regeln halten, als hinderlich an. Die BegleitlehrerInnen verwiesen im Gegensatz dazu vor allem auf die mangelnden Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte sowie auf den Zeitfaktor, der bei der Anwendung der erlernten Kompetenzen im Schulalltag einschränkend wirkt.

### **Notwendige Veränderungen im Schulsetting**

Im Hinblick auf Veränderungen im schulischen Setting, die zu einer besseren Konfliktbewältigung beitragen können, erwarten die SchülerInnen vor allem gerechte Lehrkräfte, die den SchülerInnen Respekt entgegenbringen, und Verhaltensänderungen bei MitschülerInnen, die schlechte Stimmung in der Klasse verbreiten. Das würde aus ihrer Sicht zu einer maßgeblichen Verbesserung der Kommunikation, zu einer Stärkung der Gemeinschaft im Sinne von mehr Hilfsbereitschaft und Zusammenhalt sowie zu mehr

Akzeptanz und Respekt führen, was als wichtige Rahmenbedingung für eine bessere Konfliktlösung in der Schule beurteilt wurde. Zusätzlich dazu wurde aber auch die Unterstützung von „außen“ gewünscht, also dass „StreitschlichterInnen“ wie beispielsweise Lehrkräfte oder KlassensprecherInnen beratend bei der Lösung des Konflikts zur Seite stehen. Nach Ansicht einiger SchülerInnen sollte es auch einfach öfter solche Projekte wie die Friedenswochen geben und gegebenenfalls auch eigene Schulstunden, wo im Sesselkreis Probleme offen angesprochen und einer Lösung zugeführt werden könnten, so wie es von einigen BegleitlehrerInnen, die an den Friedenswochen teilgenommen haben, bereits im Unterricht praktiziert wird.

Die BegleitlehrerInnen sehen vor allem die Notwendigkeit zu strukturellen Veränderungen und Maßnahmen, um eine Veränderung und nachhaltige Wirkung in dem breiten Feld der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und politischen Bildung in der Schule zu erreichen. Dazu gehört aus ihrer Sicht vor allem die feste Verankerung dieser Themen in den Lehrplänen sowie mehr Raum und Zeit für die Durchführung von einschlägigen Übungen zur Friedenspädagogik und Demokratieerziehung. Außerdem sehen sie die Notwendigkeit zur Verbesserung der LehrerInnenaus- und Fortbildungen, bei der die Themen Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und politische Bildung stärker eingebunden werden sollten, und erwarten mehr Unterstützung vom System Schule.

Die Forschung kann dabei vor allem mit Weiterbildungsangeboten unterstützen, die eine gute Mischung aus theoretischen Grundlagen und praktischen Übungen bieten und so das nötige Know-How vermitteln, wie die Themen sinnvoll in den Schulalltag eingebunden werden können. Außerdem besteht der Wunsch nach einschlägigen Unterrichtsmaterialien wie Lehrbücher und Übungen, die im Unterricht leicht angewendet werden können. Darüber hinaus erwarten sich die befragten BegleitlehrerInnen außerdem noch mehr praxisbezogene wissenschaftliche Arbeit sowie die intensive Untersuchung und Evaluation von Best-Practice Beispielen ähnlich den Friedenswochen, um aus den Erfolgsfaktoren Schlüsse zu ziehen und entsprechende Empfehlungen an die Lehrkräfte geben zu können.

## 7.4 Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Friedenswochen

### Stärken der Friedenswochen

#### *Unproblematischer Einstieg*

Der friedenspädagogische Zugang der Friedenswochen, das Projektkonzept, die Inhalte, Methodik und die Lernziele sind auch für EinsteigerInnen und Nicht-ExpertInnen verständlich. Es bedarf keines speziellen Vorwissens oder einschlägiger Kenntnisse. Dadurch wird der Zielgruppe SchülerInnen wie LehrerInnen die Scheu vor einer Teilnahme genommen. Friedenspädagogik und Gewaltprävention sind für viele PädagogInnen und SchülerInnen noch immer vielfach unbekanntes Terrain. Die Anzahl derer, die an den Friedenswochen bisher teilgenommen haben, spricht für das große Interesse an den Inhalten wie auch Methoden.

#### *Flexibilität in der Programmzusammenstellung*

Das Projekt enthält schulstufen-adäquate Standardprogramme, die sich aus Standardmodulen zusammensetzen. Während die Lernziele gleich bleiben, bietet das Projekt hohe Flexibilität in der Erreichung dieser. Die Methoden werden in der Friedenswoche an die jeweiligen TeilnehmerInnen, ihr Alter, ihren Wissenstand bzw. spezielle Bedürfnisse angepasst, um so den größtmöglichen Lernerfolg erzielen zu können. Die TeilnehmerInnen werden von den TrainerInnen zu einem großen Teil dort abgeholt, wo sie stehen. Dadurch entsteht von Beginn an ein Gefühl des Vertrauens und der Sicherheit, wie dies aus zahlreichen Feedback-Schleifen hervorgeht. Vertrauen und Sicherheit wiederum sind relevant, damit sich die SchülerInnen v.a. im Konfliktmodul öffnen und Lernerfolge und Fortschritte zulassen können.

#### *Das Projekt setzt an der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe an*

Das Themenspektrum Konflikt-Gewalt-Frieden wird mit direktem Bezug auf die Lebenswirklichkeit der TeilnehmerInnen bearbeitet. Dadurch ist es für die TeilnehmerInnen relativ leicht verständlich, anwendbar und die Lernerfahrungen direkt umsetzt und verwertbar bzw. können in einem gewissen Maß im Umfeld Schule fortgesetzt werden. Durch die interaktive und intensive Auseinandersetzung damit werden Konflikt- und

Friedensfähigkeit der TeilnehmerInnen trainiert. Aus den Feedback Bögen und aus der vorliegenden Erhebung lässt sich erkennen, dass dieser lebenswirklichkeitsnahe Ansatz bedingt, dass viele SchülerInnen während der Friedenswochen das Gefühl haben, einerseits etwas über sich selbst zu lernen und andererseits auch Kompetenzen erhalten, die für ihr Leben, auch außerhalb der Schule, relevant sind. Würde das Engagement in den Themenbereichen in der Schule fortgesetzt, wäre die Nachhaltigkeit des Erlernten intensiver spürbar, so die Einschätzung der OrganisatorInnen wie auch der Studienleiterinnen.

### *Lerninhalte und Lerneffekte*

Die Friedenswochen stellen ein Modell vielfältiger Möglichkeiten und Maßnahmen im Sinne der konkreten Konfliktbearbeitung, Auseinandersetzung und Veränderung der gegenwärtigen Konfliktkultur an Schulen und Gewaltprävention dar. LehrerInnen wie SchülerInnen nehmen vielfach ein entsprechendes Wissen über Frieden, Demokratie und Konfliktbearbeitung mit. Kommunikationsfähigkeit wird gestärkt; LehrerInnen lernen einen veränderten Umgang mit Konflikten. Die LehrerInnen betonen in der Mehrheit die Wichtigkeit des begleitenden LehrerInnentrainings, im Alltagsleben fehlen ihnen vor allem der notwendige Raum und die Zeit für die Behandlung der vorliegenden Themen; ein regelmäßiges Coaching, um ihre Probleme im Schulalltag bearbeiten zu können, wäre für einen großen Teil der Lehrkräfte besonders relevant.

Die befragten Friedenswochen-Trainerinnen betonen, dass der Großteil der Schulen, bzw. LehrerInnen, die auf der Burg Schlaining mit ihren SchülerInnen eine Projektwoche durchführen möchten, in erster Linie die Gewaltprävention im Fokus haben. Auch stehen in vielen Fällen konkrete Konflikte und Formen von Streitschlichtung im Fokus. Die Beschäftigung mit dem großen Bereich der Friedenspädagogik, in dem die Gewaltprävention bzw. die Konfliktbearbeitung nur einen Teil ausmachen, wird als vielfach zu aufwändig erlebt; man möchte vor allem rasche Erfolge für die Beseitigung von bestehenden Konflikten in den Klassen und Schulen. Hier stehen die TrainerInnen unter Druck, einerseits den TeilnehmerInnen die Wichtigkeit des ganzheitlichen Ansatzes näher zu bringen (auch wenn die Ausrichtung explizit nicht gewünscht ist) die Verbindung zum "großen Frieden" herzustellen.



Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Themen Frieden, Demokratie, Gewalt, Konflikt zeigt sich, dass Frieden, Gewalt, Konflikt sehr stark mit dem engen Bereich Familie, Schule, Freundeskreis, Peers gesehen wird und die notwendige Verknüpfung von „großem“ und „kleinem Frieden“ wenig wahrgenommen wird. Nur in den freiwillig wählbaren Schwerpunktmodulen wird das Spektrum erweitert, d.h. globale Aspekte von Konflikt – Krieg – Frieden behandelt und eine Diskussion auf der Metaebene geführt. Für einen Weitblick, Verständnis, Möglichkeit zum Perspektivwechsel, Erkenntnis von globalen Zusammenhängen und Bedingtheiten etc. wäre ein breiterer Zugang zur Thematik durchaus wünschenswert und für die Lernerfahrung der SchülerInnen wesentlich und bereichernd. Hier gelingt es bisher in den Schlaininger Friedenswochen noch zu wenig, diese Brücke zu bauen. Den Lehrkräften und Schulen müsste in Vorgesprächen klar gemacht werden, wie wichtig die Verbindung dieser Ebenen ist. Damit könnte es künftig gelingen, das politische mit dem sozialen Lernen zu verknüpfen.

Eine zentrale Aussage der Studie ist, dass die Jugendlichen in der Mehrheit der Meinung sind, dass der gewaltfreie Umgang miteinander lernbar ist. Diese Aussage ist nicht hoch genug zu bewerten – sie ist eine der wesentlichsten Aussagen der vorliegenden Forschungsarbeit. Hier müsste gemeinsam mit SchülerInnen, LehrerInnen und ExpertInnen weiter gedacht werden, welcher Rahmen hierfür notwendig wäre.

### *Nachhaltigkeit*

Die Programme der Friedenswochen sind im Großen und Ganzen so konzipiert, dass sie nachhaltige Wirkung erzielen können, wenn die Lehrkräfte die Themenbereiche im Unterricht entsprechend weiter behandeln. Die Nachhaltigkeit wurde nach Einschätzung der OrganisatorInnen bereits ausgebaut, indem parallel zu den SchülerInnenmodulen das Angebot eines kleinen systemischen Kompetenztrainings für Lehrpersonen entwickelt wurde. Die Entwicklung eines qualitativ vollen erweiterten begleitenden LehrerInnentrainings wäre zielführend – dies müsste ein zentrales Ziel für die Zukunft sein.

Wichtig wäre eine stärkere Vorbereitung an den Schulen vor Beginn der jeweiligen Friedenswoche und entsprechende Folgeprojekte mit einer Begleitung von Schlaining direkt an den Schulen. Dies müsste bei zukünftigen Planungen prioritär behandelt werden.

Zielführend wäre es, wenn in Folge der Friedenswochen eine regelmäßige Beschäftigung mit den vorliegenden Themen im Unterricht verankert würde, auch unterstützt durch ergänzendes Begleitmaterial zu den Schwerpunkten, wie dies in den Maßnahmen am Ende der Studie näher ausgeführt wird.

### *Feedback Kultur*

Das Feedback zu den Friedenswochen wird von den TeilnehmerInnen per Fragebogen (offene und geschlossene Fragen) eingeholt und im Projektteam reflektiert. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt vor Ort und wird den Subventionsgebern vorgelegt. Aus Sicht der OrganisatorInnen ist dies derzeit die einzig umsetzbare und finanzierbare Art einer Feedbackstruktur. Eine permanente externe Evaluierung sowie eine regelmäßige wissenschaftliche Evaluierung wäre zielführend, um die Friedenswochen entsprechend weiterzuentwickeln.

### **Projektweiterentwicklungsszenarien**

Nach dem Experten Schlag (2004: 252) können die Ziele für eine Projektweiterentwicklung wie folgt zusammengefasst werden:

- Förderung von Schlüsselqualifikationen bei SchülerInnen (Kindern und Jugendlichen), insbesondere deren soziale Kompetenz und emotionale Intelligenz.
- Vermittlung von Methoden zur konstruktiven Konfliktlösung, angepasst an die Zielgruppe und ihre Lebenswirklichkeit.
- Intensiviertes LehrerInnentraining, dadurch Stärkung der Erziehungskompetenz von Erwachsenen, Arbeitszufriedenheit und Burnout-Prävention.
- Qualitätssicherung und nachhaltige Organisations- und Schulentwicklung.
- Stärkung von Schutzfaktoren und Minimierung von Risikofaktoren bei Kindern und Jugendlichen und damit die Verhinderung (Prävention) und Reduzierung (Intervention) von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Suchtverhalten, sozialem Rückzug und anderen Verhaltensauffälligkeiten.

Aus Sicht des Forschungsteams und anschließend an die Ausführungen von Schlag ergeben sich für eine qualitative Fortsetzung der Friedenswochen in Schlaining folgende

Empfehlungen:

- Auswertungs-Workshop mit den TrägerInnen der „Friedenswochen auf der Burg Schlaining“ (gemeinsame Reflexion der Ergebnisse/Erkenntnisse; Verbesserungsvorschläge für das Konzept, Reflexion der „Einladungspraxis“ des ÖSFK Schlaining, Ziel und Inhalte von vorbereitenden Gesprächen mit den Lehrkräften, Thematisierung der Möglichkeiten, die Nachhaltigkeit der Friedenswochen zu verbessern etc.).
- Interdisziplinärer Theorie- und Methodenworkshops (Reflexion der unterschiedlichen Theoriezugänge, Methoden-Reflexion etc.) für die ProjektleiterInnen und TrainerInnen.
- Qualitätvoller Aufbau einer eigenständigen Lehrerfortbildungs-Schiene in Schlaining als Ersatz für das bestehende Lehrertraining mit Unterstützung der Universität
- Entwicklung eines qualitativvollen Konzepts der Selbstevaluierung auf Basis der bisher bestehenden Feedback Kultur und den Erkenntnissen aus der Studie.
- Entwicklung eines Erweiterungsangebots: Unterschiedliche Seminarinhalte und Coachings (Einzelcoachings, Seminare zu Konflikten, Seminare zu „Entwicklung einer Friedenskultur“, Seminare für Leitbildentwicklungen in Schulen zu den Themen: Friedenskultur, Schule ohne Gewalt und Demokratie als Lebensform).
- Entwicklung von aufbauenden und weiterführenden (Begleit)Materialien für die Schulpraxis.

## **8. ExpertInnen-Sicht: Stand der Friedens- und Demokratieerziehung**

Die vorliegende Erhebung des Standes und des Rahmens der Friedens- und Demokratieerziehung wurde zusätzlich zur Erhebung der Lerneffekte im Rahmen der Schlaininger Friedenswochen durchgeführt, da es sich für die Forscherinnen im Verlauf des Projekts zeigte, dass die Defizite im Rahmen der Vermittlung der Inhalte in den Schulen mit der Ausbildung der Lehrkräfte, mit fehlender Verknüpfung von Theorie und Lernpraxis sowie mit strukturellen Rahmenbedingungen zu tun haben. Die Interviews mit ExpertInnen der Aus- und Fortbildung und die anschließende Spiegelung der Gesamtergebnisse der vorliegenden Forschung mit Fachpersonen aus den Bereichen Globales Lernen, Friedenserziehung und Evaluationsforschung ergänzen die Gesamteinschätzung und verdeutlichen, wohin sich die beschriebenen Schwerpunktbereiche in Schulen künftig entwickeln sollten. Basierend auf den Erkenntnissen werden abschließend Handlungsempfehlungen für das Unterrichtsministerium und ein Kriterienkatalog für die Friedenserziehung angeführt.

Für die Analyse wurden sieben leitfadengestützte Interviews geführt. Davon waren vier Personen männlich und drei weiblich, vier waren sowohl in der LehrerInnenausbildung als auch im aktiven Schuldienst tätig; drei arbeiteten in der LehrerInnenausbildung und boten darüber hinaus Fortbildungen sowie Workshops zu Friedenspädagogik und Demokratieerziehung für Lehrerinnen und SchülerInnen an. Die ausgewählten ExpertInnen verfügen über gute Kenntnisse der Aus- und Fortbildungslandschaft sowie der Schulsituation. Aus den Erkenntnissen der Erhebung von Lerneffekten im Rahmen der Friedenswochen, den Interviews mit den ExpertInnen der LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung bzw. den ExpertInnen aus Deutschland und Österreich aus den Bereichen Globales Lernen, Friedenspädagogik, Politische Bildung und Evaluierung, mit denen wir die Gesamtergebnisse spiegelten, wurden Handlungsempfehlungen für das Bildungsministerium und notwendige Kriterien für die Friedenserziehung erarbeitet.

Die ExpertInnen im Kontext der Aus- und Fortbildung wurden einerseits mit speziell entwickelten Leitfadenkatalogen zu den Stärken und Schwächen der Friedens-, Demokratieerziehung sowie der Politischen Bildung in der Schule befragt; die Aussagen wurden dann andererseits vom Forschungsteam mit den entwickelten Hypothesen in Beziehung gesetzt, was auch der Überprüfung der Hypothesen diente und die Ergebnisse in Kooperation mit dem Zentrum für qualitative Sozialforschung und Evaluationsforschung ausgewertet. Einige Fragen der leitfadengestützten Interviews waren:

### **Ausbildungs-/Fortbildungstätigkeit**

- Auf Basis welcher Konzepte vermitteln Sie die Bereiche Friedenspädagogik/ Konfliktbewältigung /Demokratiebildung?
- Bitte definieren Sie die genannten Bereiche Friedenspädagogik/Konfliktbewältigung/ Demokratiebildung?
- Möchten Sie vor allem Sachwissen und Information über die Bereiche Frieden, Demokratie, Konflikt, Gewalt vermitteln oder steht das Vermitteln von Handlungsanleitungen für die TeilnehmerInnen im Mittelpunkt?
- Welche Fähigkeiten und Kompetenzen sollen erworben werden bzw. welche Kompetenzen sollen die TeilnehmerInnen bei ihren SchülerInnen anbahnen können?
- Wie sieht das Design einer Ihrer Fortbildungen aus?
- Denken Sie, dass die Fortbildung bei den TeilnehmerInnen in den Fragen/Inhalten Gewalt, Konflikt, Frieden, Konfliktbearbeitung, Konfliktmanagement/Verständnis von Demokratie etwas verändert?
- Denken Sie, dass die Teilnahme an Ihrer Fortbildung dazu beiträgt, dass TeilnehmerInnen in ihrer alltäglichen schulischen Praxis gewaltmindernd, konfliktdeeskalierend, demokratiefördernd wirken können?
- Können die TeilnehmerInnen das vermittelte Wissen in ihrer alltäglichen Arbeit anwenden?
- Werden Sie über die nachhaltige Wirkung der Fortbildung bei den TeilnehmerInnen informiert?
- Wann ist für Sie eine Fortbildung erfolgreich?
- Woran scheitert es?

## **Strukturen und Rahmenbedingungen**

- Sind LehrerInnen Ihrer Meinung nach ausreichend auf die potentiellen Herausforderungen im schulischen Alltag vorbereitet?
- Was braucht es, um die LehrerInnen für die Bereiche Friedenspädagogik, Konfliktbewältigung und Demokratiebildung besser auszubilden/besser vorzubereiten?
- Wie könnte die Forschung erfolgreiche Vermittlungsprozesse in der LehrerInnenausbildung und -fortbildung und damit erfolgreiche Lernprozesse in der Schule im vorliegenden Kontext unterstützen?
- Bitte erzählen Sie ein bisschen von den konkreten Voraussetzungen für die Vermittlung von Friedenspädagogik/Konfliktbewältigung/Demokratiebildung an Ihrer Institution/im Rahmen Ihrer Tätigkeit.
- Gibt es Hindernisse, die die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen in den Bereichen Friedenspädagogik, Konfliktbewältigung und Demokratiebildung erschweren?<sup>30</sup>

### **8.1 Metarahmen für die Fragen/Hypothesen**

#### **Unzureichende Sensibilisierung für die Themen Gewalt und Konflikte**

In Schulen finden zwar nachhaltige Auseinandersetzungen mit direkten, psychischen und strukturellen Gewaltphänomenen statt, eine kontinuierliche Sensibilisierung für Gewalt/Konflikte, die über die Wahrnehmung direkter Gewalt hinausgeht, fehlt jedoch vielfach. Folglich werden Konflikte häufig erst dann wahrgenommen, wenn sie bereits eskalieren. Notwendig ist erstens die Einbeziehung breiterer Gewaltbegriffe im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Verhältnisse, die auf Schulen einwirken und zweitens die Wahrnehmung eines ganzheitlichen Zugangs gewaltmindernder und friedensfördernder Konzepte. Schulen müssen prinzipiell als Sozialräume gesehen werden.

---

<sup>30</sup> Der vollständige Leitfaden kann im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik eingesehen werden.

### **Theoretische Rückständigkeit**

In der friedens- und demokratiepädagogischen Praxis ist eine theoretische Rückständigkeit vorhanden, die in engem Zusammenhang mit der mangelnden Evaluierungspraxis und der unzureichenden wissenschaftlichen Begleitung von Maßnahmen und Projekten steht.

Derzeit lassen sich folglich nur wenig fundierte Aussagen über Wirkungen und Bedeutungen solcher Maßnahmen und Aktivitäten treffen. In der Praxis wird vielfach unstrukturiert und mit wenig bis gar keinem Bezug zur Theorie gearbeitet, ganzheitliche Konzepte werden nicht berücksichtigt, meist fehlen Evaluierungen, die gesicherte, reflektierte Erkenntnisse festhalten und diese anderen AkteurInnen zur Verfügung stellen.

### **Evaluierungen und Begleitforschungen sind ausbaufähig**

Evaluierungs- und Wirkungsmessungen sind in der Friedenspädagogik, in der Demokratieerziehung und auch in der Politischen Bildung noch sehr wenig genutzte, kaum berücksichtigte und nahezu unerforschte Methoden. Diese Einschätzung wird durch mehrere, in den vergangenen Jahren durchgeführte, Untersuchungen bestätigt. Es existieren auch noch keine einheitlichen Definitionen und Vorstellungen von konfliktbezogenen und schon gar nicht von friedenspädagogischen Evaluierungen, das Feld an sich ist noch sehr jung und dynamisch.

### **Strukturen der Aus- und Fortbildung sind problematisch**

Die bestehenden Rahmenbedingungen in Schulen ermöglichen kaum die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in den Bereichen der Politischen Bildung, Friedenserziehung und Demokratiebildung.

### **Sowohl der Austausch zwischen den Disziplinen Demokratielernen, Friedenspädagogik, Globales Lernen und Politische Bildung selbst und auch die Verknüpfung mit der Lernpraxis fehlen**

Die Theoriebildung der genannten Disziplinen findet vielfach losgelöst voneinander statt und gerade die fehlende Vernetzung mit der Lernpraxis führt zur tiefen Verunsicherung bei der Vermittlung der Inhalte in diesen Bereichen. Anzustreben sind umfassende ganzheitliche Konzepte, die Verbindungen herstellen und für die Aus- und Fortbildung sowie für den

Unterricht selbst Materialien ermöglichen, die diese Bereichen miteinander in Beziehung setzten.

### **Eine aktive und partizipativ politisch handelnde Zivilgesellschaft ist anzustreben**

Eine gut aufgestellte Zivilgesellschaft begünstigt die Akkumulation von sozialem Kapital und unterstützt eine starke Demokratie. Dieses Feld der aktiven Bürgerschaft im nationalen wie europäischen Kontext besitzt in der Politischen Bildung noch zu wenig Relevanz. Die genannten Settings wurden gewählt, da die aus der Untersuchung der Friedenswochen gewonnenen Erkenntnisse herangezogen werden können, um aufzuzeigen, wie Bildungsmaßnahmen in den vorliegenden Feldern wirken und welche begleitenden Maßnahmen es braucht bzw. bräuchte, um eine nachhaltige Wirksamkeit gewährleisten zu können. Letzteres bildet den Anknüpfungspunkt, weshalb ExpertInnen aus der Friedenserziehung und der Demokratiebildung befragt wurden. Unter Einbeziehung von deren Expertise aus der LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie aus der schulischen Praxis sollen jene Faktoren ausgemacht werden, die für eine Verbesserung der Friedenserziehung und der Demokratiebildung in eben diesen Feldern notwendig erscheinen. So können in weiterer Folge notwendige Handlungsempfehlungen skizziert werden, die auf eine Verbesserung der Friedenserziehung und Demokratiebildung fokussieren.

## **8.2 Datenbasis und Ergebnisse**

Ein Ziel des Projekts war die Erfassung des Standes der „Angewandten Friedens- und Demokratieerziehung“ aus Sicht von ExpertInnen auf diesem Themengebiet. Die Ergebnisse der Analysen aus dem vorliegenden Datenmaterial werden in den folgenden Unterkapiteln zusammengefasst dargestellt.<sup>31</sup>

### **Unzureichende Sensibilisierung für die Themen Gewalt und Konflikte**

Als Ausgangsbasis für die Analysen diente die Hypothese, dass in der Schule die kontinuierliche Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte nach wie vor fehle. Darüber hinaus würden Konflikte zu selten vor ihrer Eskalation wahrgenommen werden. Auch die

---

<sup>31</sup> Die ExpertInnen wollten z.T. nicht mit Namen genannt werden; aus diesem Grund wurden die InterviewpartnerInnen jeweils durch Nummerierung gekennzeichnet (EI 1-7).



Auseinandersetzung mit einem breiteren Gewaltbegriff und der Wahrnehmung von Schule als Sozialraum fände unzureichend statt. Daher wurden betreffend die unzureichende Sensibilisierung für die Themen Gewalt und Konflikte alle Textstellen zusammengefasst, die entweder Rückschlüsse darüber gaben, wie nachhaltig die Auseinandersetzung mit Fragen von Gewalt stattfand, oder Hinweise auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem breiteren Gewaltbegriff enthielten. Darüber hinaus war von Interesse, ob und wie Konflikte im schulischen Setting schon vor ihrer Eskalation wahrgenommen wurden.

Die befragten ExpertInnen sehen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit bzw. Sensibilisierung für Gewalt in der Schule als eine bedeutende Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Veränderung in diesem Bereich. Die befragten ExpertInnen bringen diese Notwendigkeit so zum Ausdruck: Wichtig sei, *„dass es eigene Räume und eigene Zeitfenster für diese Themen gibt. [...] Es braucht auf jeden Fall regelmäßige Strukturen, wo Dinge besprochen werden können. [...] Es braucht die Institutionalisierung“* (EI 4). *„Ich meine das Lernen in der Gesellschaft und durch die Gesellschaft da gehört dann auch dazu Konflikte zu bewältigen, es gehört dazu Diskussionen führen zu können, Meinungen äußern zu können, sich mit jemanden im Diskurs austauschen zu können usw.“* (EI 5).

Eine strukturelle Veränderung an den Schulen sei notwendig, um die Thematik nachhaltig zu behandeln. Sowohl die Etablierung eines eigenen Unterrichtsfaches als auch die Einbindung in bestehende Fächer wird von den ExpertInnen vorgeschlagen. Es geht hierbei neben der Sensibilisierung für das Thema Gewalt vor allem um ein erweitertes Verständnis des Begriffes und eine Wahrnehmung, die über die direkte Gewalt hinausgeht. Konflikte frühzeitig zu erkennen, sie bereits vor ihrer Eskalation auch als solche zu identifizieren und an einer gewaltfreien Lösung zu arbeiten, ist für ein positives Schulklima wichtig. Es gilt hier noch auf breiterer Ebene präventiv zu arbeiten. Folgende Aussage verdeutlicht diese These: *„Manche widmen sich dem Thema, wenn sozusagen der Hut brennt, wenn es wirklich Fälle von Mobbing gibt, Konflikte schon eskaliert sind. Manche machen schon sehr viel präventiv. [...] Man muss schon sozusagen einen Schritt vor den Konflikten anfangen oder mehrere Schritte vor den Konflikten. Und das erlebe ich schon so, dass viele Lehrkräfte sich dessen bewusst sind. Die gerade so mit elf-, zwölfjährigen beginnen zu arbeiten. Aber eben nicht alle“* (EI 4).

Die Konfliktfähigkeit von LehrerInnen im schulischen Alltag weist nach Einschätzung der ExpertInnen noch Schwächen auf. Vor allem fehlendes Wissen, oder vielmehr fehlende Konfliktkompetenz, wird bemängelt: *„Ich glaube dass das Thema Konfliktfähigkeit da noch einmal etwas anderes bräuchte sozusagen. [...] Da braucht es auch noch sehr viel Wissen rund um die Gruppendynamik, rund um Konfliktodynamik, was sind Konflikte, Eskalation von Konflikten, Deeskalation, Intervention“* (EI 4). Als mögliche Ursachen werden von den Befragten sowohl fehlendes Verantwortungsbewusstsein als auch Mängel in der LehrerInnenausbildung genannt. Auf den Umgang mit Konflikten würde nach Einschätzung der befragten ExpertInnen nicht im ausreichenden Maße eingegangen werden und somit sehen sich viele LehrerInnen der Auseinandersetzung nicht gewachsen. Eine typische Aussage von ExpertInnen zu diesem Thema ist etwa: *„da gibt es natürlich auch welche, die am liebsten Konflikte nicht sehen wollen. [...] Weil sie sich zu wenig ausgebildet fühlen, zu unsicher fühlen“* (EI 5). Es sei somit gefährlich, in Konfliktsituationen mit der Klasse zu kommen, *„wo man dann entdeckt, wo Konflikte sind, wo Konfliktpotenziale sind und letztendlich in einer Klasse keine Instrumente in der Hand zu haben damit umzugehen“* (EI 3).

Auf Seiten der SchülerInnen gilt es nach Meinung der ExpertInnen an der Auseinandersetzung mit einem breiteren Gewaltbegriff zu arbeiten und sie zur kritischen Reflexion der eigenen Handlungen und Wertvorstellungen anzuregen. In einem der ExpertInnen-Interviews wird das so auf den Punkt gebracht: *„Da geht es auch darum, dass man die eigene Reflexionsfähigkeit erhöht. Dass man sich überhaupt vorstellen kann, dass jemand anders oder etwas anderes denken kann. Oder, dass ein anderer andere Interessen haben könnte. Oder, dass man irgendwie Toleranz vermittelt, dass ich selber auch tolerant sein kann als Schüler und Schülerin“* (EI 5).

Diese breitere Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff ist vor allem auch notwendig, um der bisher vielfach banalisierenden Darstellung der Themen Gewalt und Konflikt entgegen zu wirken und so ein realitätsnahes Verständnis bei den SchülerInnen zu unterstützen. Ein Befragter meinte dazu etwa: *„Und dann ist es immer sofort als erstes gekommen: ‚Krieg das ist wie wenn zwei Menschen streiten.‘ Und so – bin ich dann drauf gekommen – wird in der Volksschule sehr häufig Krieg erklärt. Weil da bin ich dem dann nachgegangen und hab auch die Studierenden befragt, die sind ja in Schulen und haben ihre Praxislehrerinnen und*

*teilweise hatten sie den Auftrag von Praxislehrerinnen das so zu erklären weil die Kinder das anders noch nicht verstehen würden“ (EI 5).*

Außerdem sind die befragten ExpertInnen der Meinung, dass die Wahrnehmung von Schule als Sozialraum nur unzureichend stattfindet. Die Bedeutung des Einflusses bestehender gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf das System Schule wird oft vernachlässigt und entzieht sich somit der tieferen Auseinandersetzung bzw. Aufarbeitung von Konflikten. Die Konsequenz dieser vereinfachten Betrachtungsweise verdeutlicht die folgende Aussage: *„sehr viele Konflikte in der Schule kommen zustande aufgrund von sozialen Ungleichheiten usw., wo es ja auch nicht nur um die zwischenmenschliche Ebene geht, sondern eigentlich [...] um die strukturelle Ebene. [...] Bei Lehrern und Lehrerinnen fällt mir halt sehr oft auf, dass solche Dinge sehr gerne auf der persönlichen Ebene immer verurteilt werden, weil natürlich hat man dann immer gleich einfache Antworten wie man eine Lösung herbeiführen könnte“ (EI 5).*

### **Theoretische Rückständigkeit in der friedens- und demokratiepädagogischen Praxis**

Die Hypothese über eine theoretische Rückständigkeit in der friedens- und demokratiepädagogischen Praxis gilt als Ausgangsbasis für die Analysen. Demnach sei die Arbeit im praktischen Feld vielfach unstrukturiert und es werde mit wenig oder gar ohne Bezug zur Theorie gearbeitet. Auch in friedenspädagogischen und demokratiepädagogischen Projekten fehle nach bisheriger Erfahrung weitgehend die Verbindung zur Theorie. Für die Analyse wurden in Bezug auf die angenommene theoretische Rückständigkeit in der friedens- und demokratiepädagogischen Praxis alle Textstellen zusammengefasst, die Aussagen über Strukturierung und Theoriebezug der praktischen Arbeit in der Schule machten. Im vorliegenden Material wird die Bedeutsamkeit einer fundierten Theorievermittlung als Grundlage für die Arbeit im praktischen Feld von Seiten der ExpertInnen mehrfach betont. Dieser Theoriebezug fehle häufig und führe zu unstrukturierter, oberflächlicher Arbeit in der Praxis, wie auch die folgenden Interviewpassagen verdeutlichen: *„Der Versuch muss sein, wenn ich in die Praxis gehe, dass ich den theoretischen Hintergrund habe. [...] Politische Bildung kommt ja aus meiner Sicht immer sehr, sehr unprofessionell daher. [...] Der theoretische Rahmen ist aus meiner Sicht*

*sehr wichtig, weil von dem abgeleitet natürlich die Praxis stattfinden soll. [...] Woran man immer wieder scheitert ist natürlich die Theorie, häufig. Das ist oft unverstanden“ (EI 2).*

Ähnlich wie bei den Konfliktkompetenzen wird auch hier von den befragten ExpertInnen darauf hingewiesen, dass die LehrerInnenbildung auf diesem Gebiet Mängel aufweist. Insbesondere fehlen einheitliche Standards in der Vermittlung von Theorie und Praxis. Um stärker herausfiltern zu können, inwieweit theoriegeleitet gearbeitet wird, braucht es nach Einschätzung der Befragten eine verstärkte Evaluation der schulischen Praxis. Ergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung fehlen hier nahezu vollständig. Folgende Aussagen verdeutlichen diese Erkenntnis: *„Es gibt praktisch nirgends empirische Unterrichtsforschung. Das heißt, bei sämtlichen Befunden über Unterricht kommt jeder mit persönlichen Erlebnissen oder Erlebnissen seiner Kinder. Es gibt überhaupt keine gesicherte empirische Datenlage. Das wäre der erste ganz wesentliche Schritt, wo wir festhalten, wovon reden wir eigentlich?“ (EI 3).* *„Das Problem ist bei all diesen Dingen, wir haben keine empirischen Erfahrungswerte. Schulunterricht ist in Österreich grundsätzlich schwach oder nicht beforscht und Politische Bildung ist ganz schwach beforscht. Das heißt, jede Aussage, die ich tätige ist richtig, ist falsch, ich hab kein begründetes Material. Ein schweres Defizit“ (EI 2).* *„Ich würde mir von der Forschung grundsätzlich mehr Praxisbezug wünsche – also Forschung vor Ort, dort wo Praxis passiert! Ich denke, dieser starke Bezug zur Praxis würde für alle beteiligten – Schüler, Lehrer, Forscher – nur Vorteile bringen“ (EI 6).*

### **Evaluation in der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und Politischen Bildung**

Zur Feststellung, wie Evaluation in der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und Politischen Bildung gehandhabt wird, wurden Aussagen zur Anwendung und Auswertung von Feedbacks und Evaluationen zusammengefasst. Als Ausgangslage wurde basierend auf den bisherigen Erfahrungen die Vermutung angestellt, dass die Praxis der Evaluierung und Wirksamkeitsmessung in der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und auch in der Politischen Bildung wenig genutzt werden. Insbesondere wurde im Thesenpapier betont, dass einheitliche Definitionen und Vorstellungen von konfliktbezogenen und friedenspädagogischen Evaluierungen fehlen. Die ExpertInnen bestätigten in den Interviews diese Vermutung. Obwohl der Evaluation eigentlich ein wichtiger Stellenwert in der Praxis eingeräumt werden sollte, sehen die befragten ExpertInnen eine einheitliche Definition und

Vorstellung von Evaluation in der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und Politischen Bildung als nicht gegeben. Wie bereits für die Unterrichtsforschung festgehalten, fehlt auch auf diesem Gebiet die Einführung standardisierter Verfahren. Folgende Aussage aus einem ExpertInnen-Interview verdeutlicht dies: *„Evaluierung finde ich ganz wichtig. Ich denke, dass es zurzeit sehr unterschiedlich gehandhabt wird, wie Politische Bildung unterrichtet wird, in welchem Ausmaß Politische Bildung unterrichtet wird“* (EI 4).

### **Politische Bildung, Friedenserziehung und Demokratieerziehung in der Aus- und Fortbildung**

Bezüglich der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wurde vermutet, dass die Themen Politische Bildung, Friedenserziehung und Demokratieerziehung nicht ausreichend berücksichtigt werden. Zur Untersuchung der Einbindung von Politischer Bildung in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wurden die Aussagen im Textmaterial zusammengefasst, welche Einblick in Inhalte bestehender Aus- und Fortbildungsangebote gaben. Aus Sicht der ExpertInnen werden die Themengebiete nur oberflächlich abgehandelt und finden nicht genug Raum. Insgesamt sind die Themen Politische Bildung, Friedenserziehung und Demokratieerziehung besonders in der Ausbildung von Lehrkräften nach Einschätzung der Befragten nicht ausreichend eingebunden. Ein Befragter meinte dazu etwa: *„Viele kommen nach dem Training und sagen, dass sie vieles nicht gewusst haben. Auch über Basissachen wie Formen der Gewalt, Konfliktypen. Speziell HTL-Lehrer die haben in ihrer Ausbildung nichts davon gelernt“* (EI 7).

Daher wird von den ExpertInnen vor allem ein geregeltes Angebot an Aus- und Fortbildung mit einheitlichen qualitativen Standards ExpertInnen gefordert. Besonders die Vermittlung von praktischen Methoden für den Schulalltag wird dringend gefordert. Folgende Aussagen verdeutlichen die bestehende Situation: *„Also die Ausbildung ist ja sehr schlecht, universitär. Also erstens was das Theoretische angeht – aber da will ich noch gar nicht in die Tiefe gehen – und vor allem der Praxisbezug, der von Studierenden so intensiv eingefordert wird, der ist eben ganz schwach“* (EI 2). *„Es gibt Angebote für Aus- und Fortbildungen, gar nicht wenige - aber es steht und fällt letztendlich mit der Qualität. Leider gibt es sehr viele Angebote in diesem Bereich, die qualitativ nicht sehr hochwertig sind“* (EI 1). *„Es ist einfach total schwach aufgestellt, die LehrerInnenausbildung in der Politischen Bildung, die Lehrerinnenfortbildung*

*in der Politischen Bildung. Dringendster Handlungsbedarf. [...] Es bräuchte für alle, die Politische Bildung unterrichten, verpflichtende Ausbildungsstandards, Minimalstandards“ (EI 4).*

Auch die fächerunabhängige, verpflichtende Einbindung Politischer Bildung in die Ausbildung von LehrerInnen halten die ExpertInnen für sehr bedeutend. Folgende Interviewpassagen streichen diesen Punkt deutlich heraus: *„Politische Bildung als Pflichtveranstaltung für alle – also auch für die Volksschul- und Sonderschulstudierenden und für die Hauptschulstudierenden, die nicht Geschichte haben“ (EI 5). „Es bedarf einer ordentlichen Lehrerinnenfortbildung. Jetzt kommt etwas, was die Lehrerinnen nicht hören wollen, nämlich: einer verpflichtenden Lehrerinnenfortbildung [...] wo alle hingehen müssen“ (EI 2).*

Insgesamt scheinen die explizite Integration von politischer Bildung und die Vermittlung von Friedenskompetenzen in die LehrerInnenbildung nach Meinung der Befragten noch nicht gelungen. Nicht nur die Rahmenbedingungen der Aus- und Fortbildungen werden diskutiert, sondern auch die Qualifikation der Ausbildenden im Bereich der Politischen Bildung wird in Frage gestellt. Hier werden klare Standards und mehr Qualität in der Ausbildung derer gefordert, die in der LehrerInnenbildung tätig sein werden. Ein Interviewpartner brachte das wie folgt zum Ausdruck: *„Es geht darum, dass auch die, die Politische Bildung unterrichten, dass die ja keine Qualifikation haben. [...] Da bräuchte es einfach viel mehr Standards und klare Standards. Es gibt jetzt so ein diffuses Ausbildungs-, also Angebotsrepertoire, wobei auch nicht wirklich klar ist, was macht man damit bzw. ergibt sich daraus nicht unbedingt eine Lehrbefugnis. [...] Es bedarf natürlich einer qualitativen Ausbildung derer die Lehrerinnenbildung betreiben“ (EI 2).*

### **Struktur und Rahmenbedingungen an Schulen**

Die vorliegenden Bedingungen in der Schule ermöglichen – so die Ausgangshypothese – nur sehr unzureichend die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in Friedenserziehung, Demokratieerziehung und Politischer Bildung. Die Analyse von Textstellen über bestehende Rahmenbedingungen im schulischen Kontext zur Vermittlung von friedensfördernden und demokratiebildenden Kompetenzen und diesbezüglichem Wissen soll daher Aufschluss darüber geben, wie die aktuellen Bedingungen im schulischen Setting aussehen und welcher

Veränderungsbedarf hier noch besteht. Laut Einschätzung der ExpertInnen ist die Veränderung von Strukturen und Rahmenbedingungen an Schulen notwendig, um eine nachhaltige Wirkung in dem breiten Feld der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und politischen Bildung vor Ort zu erreichen. Dafür sind aber auch ein entsprechendes Verständnis von Seiten der Schulleitung sowie die Unterstützung von dieser notwendig: *„Ein Verständnis der Direktoren gehört dazu, dass die einmal geschult werden, was Politische Bildung überhaupt bedeuten kann an ihren Schulen. Die müssten einmal weg von ihrem Unterdrückten, von ihrem Organisierten, von ihrem Regulierten“* (EI 2).

Aber auch hinsichtlich der Unterstützung der LehrerInnen, die in diesem Bereich fortgebildet werden sollen, besteht nach Einschätzung der ExpertInnen großer Bedarf. So liegt die niedrige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen nicht immer an fehlendem Interesse, sondern auch daran, *„weil die Strukturen extrem hinderlich sind [...] was gerade die Sekundarstufe eins angeht, die dürfen nur am Nachmittag zu Fortbildungen kommen“* (EI 2).

Welche Maßnahmen und strukturellen Veränderungen konkret notwendig sind, um eine Veränderung und nachhaltige Wirkung in dem breiten Feld der Friedenspädagogik, Demokratieerziehung und politischen Bildung in der Schule zu erreichen, wird in verschiedenen Kapiteln der Studie näher beleuchtet.

### **Aktives, partizipatives politisches Handeln als Bildungsziel der Politischen Bildung und Demokratieerziehung**

Die ExpertInnen wurden befragt, inwieweit im Bereich der Politischen Bildung in der Schulpraxis eine aktive Zivilgesellschaft und partizipatives Handeln relevant sind und im Vordergrund stehen. Vermutet wurde im Vorfeld, dass die Befähigung für eine aktive Zivilgesellschaft und für partizipatives politisches Handeln kein klar formuliertes Ziel in der schulischen Praxis ist. Für die ExpertInnen ist die Vermittlung der „Politischen Partizipation“ im Bereich der Politischen Bildung von hoher Relevanz. In der Schule findet dieses Thema ihrer Meinung nach jedoch noch zu wenig Anklang. Die folgenden Aussagen verdeutlichen die notwendige Inklusion von aktiv und partizipativ politischem Handeln als Ziel von Politischer Bildung: *„Politische Bildung ist [die] tatsächliche Schaffung von Mündigkeit, ist*

*das tatsächliche Schaffen von Kritikfähigkeit, ist Durchschauen von politischen Strukturen, ist Durchschauen von politischen Prozessen. Und auf der anderen Seite ist es ganz stark diese Idee der Partizipation, also der Teilhabe. An Politik teilnehmen und [dass] dadurch [...] politische Bildungsprozesse befähigt werden [...] Ganz weit, überall, in NGOs, in Agenda Prozessen, in lokalen Agenda Prozessen, in Bürgerbeteiligung, im Bürgerforum, alle solche Elemente. Zivilgesellschaft, um das Stichwort aufzunehmen. Ich denke das ist in Österreich ja sehr unterentwickelt, würde ich sagen, diese Idee von Zivilgesellschaft in der Praxis“ (EI 2).*

*„Dagegen handeln können‘ als Kompetenz. [...] Wesentlich wird es ja erst wenn man dann wirklich Handlungen dagegen setzen kann. Und das wäre so wirklich eine Metaforderung, dass man sich also zur Wehr setzen kann – wenn es um die Einschränkung oder eine zu weit gehende Einschränkung von Freiheiten geht. Das wäre für mich das Ziel von Demokratiepölitischer Bildung“ (EI 3).*

### **Anforderungen an die LehrerInnenausbildung**

Die befragten ExpertInnen und LehrerInnen sind der Überzeugung, dass die LehrerInnenausbildung in vielen Bereichen adaptiert werden sollte. Besonders die Vermittlung von praktischen Methoden für den Schulalltag wird dringend gefordert. Neben dem Ausgleich von Theorie und Praxis wird die Wichtigkeit einer fundierten theoretischen Grundlage betont, um vorbereitet in die Unterrichtspraxis einsteigen zu können. Eine Interviewpartnerin bringt das unter anderem so auf den Punkt: *„Der Versuch muss sein, wenn ich in die Praxis gehe, dass ich den theoretischen Hintergrund habe. [...] Politische Bildung kommt ja aus meiner Sicht immer sehr unprofessionell daher. [...] Der theoretische Rahmen ist aus meiner Sicht sehr wichtig, weil von dem abgeleitet natürlich die Praxis stattfinden soll und da lege ich großen Wert, dass in diesen Praxiselementen, in den Praxisstunden, klar wird woran sie eben diese Kompetenzen entwickeln wollen“* (vgl. Auswertungsbericht Fenzl/Lemke/Mayring 2013: 46). *„Das eine ist einmal die praktische Anwendbarkeit von erlernten Methoden und die didaktische Umsetzung von Wissensinhalten“* (ebd.).

Die explizite Integration von politischer Bildung und Friedenskompetenzen in die LehrerInnenausbildung scheint als noch nicht gelungen. Sechs der befragten LehrerInnen und ExpertInnen sehen hier noch einen Mangel. Gleichzeitig scheinen auch die



Sensibilisierung für Konfliktpotenzial und den Umgang mit Konflikten im Schulkontext zu fehlen: *„Machen müssten es ja alle, also [es] müsste für alle Lehrer und Lehrerinnen, von der Turnlehrerin bis zur Physiklehrerin und der Geschichtslehrerin Politische Bildung im Rahmen der Ausbildung [...] unbedingt gemacht werden“* (ebd.: 47). *„Das zweite ist eine erhöhte Sensibilisierung für das Wahrnehmen von Konfliktpotentialen, die im Unterricht passieren können und dass man da, sozusagen, auch ein wacheres Auge dafür bekommt“* (ebd.)

Hier wird besonders deutlich, wie wichtig ein geregeltes Angebot an Fortbildungen ist. Auch wenn von Seiten der ExpertInnen festgestellt wird, dass freiwillige Fortbildungsangebote mit mehr Motivation von TeilnehmerInnen angenommen werden, herrscht doch Einigkeit darüber, dass es auch einen geregelten Rahmen braucht. In Bezug auf die Art der Wissensvermittlung während der Ausbildung weisen zwei ExpertInnen auf die Notwendigkeit von kreativen, praktischen Methoden zur Wissensvermittlung in der Ausbildung hin. Unter anderem wird beispielsweise auf das Psychodrama verwiesen: *„Und wir haben auch schon sehr kreative Methoden eingesetzt, wie zum Beispiel Theater der Befreiung, oder auch so Szenen aus einem Psychodrama gehabt, mit Bildern arbeiten und auch analoge Methoden eingesetzt“* (ebd.).

Die zahlreichen Aussagen der LehrerInnen und ExpertInnen zu Anforderungen an die LehrerInnenbildung geben einen Einblick in die dringend notwendige Adaptierung in diesem Bereich. Mängel sehen die Befragten unter anderem bei der Integration von Politischer Bildung und Friedenskompetenzen in die LehrerInnenausbildung sowie bei der Sensibilisierung für Konfliktpotenzial und für den Umgang mit Konflikten im Schulkontext. Es bedarf also eines geregelten Angebots an Aus-, Fort- und Weiterbildung, das sowohl einheitliche Qualitätsstandards als auch einen geregelten Zugang gewährleisten muss. Neben dem Ausgleich von Theorie und Praxis in diesen Programmen werden die Wichtigkeit der Vermittlung einer fundierten theoretischen Grundlage sowie die Vermittlung von praktischen Methoden für den Schulalltag betont, um vorbereitet in die Unterrichtspraxis einsteigen zu können. Die folgenden Aussagen einiger InterviewpartnerInnen bringen das zum Ausdruck: *„Ich denke, es liegt daran, dass Politische Bildung in der LehrerInnen-Ausbildung fehlt. Die LehrerInnen sind nicht ausreichend – in jedem Fall viel zu wenig – auf den Umgang mit derartigen Herausforderungen vorbereitet. Ich finde, es bräuchte dringend*

*und eindeutig eine Reformierung eines Curriculums!“ (ebd.: 59). „Also die Ausbildung ist ja sehr schlecht, universitär. Also erstens was das Theoretische angeht – aber da will ich noch gar nicht in die Tiefe gehen – und vor allem der Praxisbezug, der von Studierenden so intensiv eingefordert wird, der ist eben ganz schwach. Sie kommen kaum zum Unterrichten. Und da gibt es schon sehr viele, die sich das wirklich wünschen“ (ebd.).*

Außerdem wurde der Aufbau eines persönlichen Bezugs zum Thema von den ExpertInnen betont. Hierbei sei die LehrerInnenbildung angehalten, nicht nur eine reine Wissensvermittlung zu betreiben, sondern vielmehr ihre KandidatInnen auch in ihren Persönlichkeiten wahrzunehmen und zu formen: *„ein wesentlicher Aspekt, dass wir von dieser Sachinformationsvermittlung – es geht nicht nur um die praktische Anwendung – zu einer Form der Wissensvermittlung kommen, die auch mit meiner Persönlichkeitsstruktur in ein Verhältnis gebracht wird... Das heißt, es geht nicht nur um praktische Methoden, die man anwenden kann oder die man lernt anzuwenden – das ist ein Teil, aber der zweite Teil ist der persönliche Bezug dazu“ (ebd.).*

### **8.3 Best Practice Modelle**

Aus den Interviews mit den LehrerInnen und LehrerInnenaus- und fortbildnerInnen gehen verschiedene einschlägige, qualitätsvolle Projekte und nachhaltige Maßnahmen aus der Praxis hervor. Am häufigsten wird die Peer-Mediation als Best Practice Modell genannt. Ein zweiter wichtiger Aspekt, auf den bereits bei den Methoden und Lernsettings zur Vermittlung friedensfördernder bzw. demokratiebildender Kompetenzen hingewiesen wurde, ist die Einbindung der Thematik in ein spezielles Unterrichtsfach. Konkret könnte diese Einbindung das aus Sicht der befragten LehrerInnen und ExpertInnen in folgenden Fächern und Unterrichtsstunden erfolgen:

- Soziales Handeln und Lernen
- KoKoKo-Kommunikationsstunden
- SOPK-Sozial und Personalkompetenz
- Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen
- Kommunikation/ Mediation/ Kreativität (ebd.: 47)

Als ein besonders wichtiges Beispiel aus den vielen genannten Bereichen wird die professionelle Hilfe durch die Schulsozialarbeit in Krisensituationen von einer Lehrerin, die auch in der Ausbildung wichtig ist, als sehr große Unterstützung herausgestrichen: *„Was gut läuft an und für sich [...] ist zum Beispiel Schulsozialarbeit, die also hier in unserem Haus stationiert ist auch und die sehr viele Punkte und Konfliktpunkte abdeckt, die auch immer wieder zur Hilfe gerufen wird, wenn es so in einer Klasse so Schwierigkeiten gibt und so auch methodisch und fachlich fundiert gut Unterstützung bieten kann“* (ebd.: 48).

Übereinstimmend mit den Ergebnissen der Methoden und Lernsettings zur Vermittlung friedensfördernder bzw. demokratiebildender Kompetenzen berichtet ein Lehrer von Zeitzeugengesprächen, in denen die SchülerInnen einen persönlichen bzw. Alltagsbezug zum Thema aufbauen konnten und sich somit viel über die Notwendigkeit von Friedens- und Demokratieerziehung mitgenommen haben.

## 9. Spiegelung der Gesamtergebnisse mit ExpertInnen

Die gesamten Ergebnisse der Erhebung wurden mit sieben ExpertInnen<sup>32</sup> in leitfadengestützten Interviews diskutiert und reflektiert. Die ausgewählten ExpertInnen sind sowohl im schulischen wie auch außerschulischen Bereichen tätig. In ihrer Forschung befassen sie sich sowohl mit der Theorie wie auch der Lernpraxis, sie sind in außeruniversitären wie auch in universitären Kontexten tätig und sie befassen sich interdisziplinär mit Politischer Bildung auf einer sehr breiten Ebene. Die ganzheitliche Sicht der Fachpersonen, die sowohl internationale wie auch regional/kommunal tätig sind und damit die breite Landschaft dieser Disziplinen sehr gut kennen, ergänzen die Erkenntnisse der vorliegenden Forschung. Ein wesentliches Ziel der Interviews war es auch, von den ExpertInnen eine Einschätzung der Friedenspädagogik und Demokratiebildung im internationalen Rahmen zu erhalten bzw. auch gemeinsam über Friedenserziehung sowohl in relativ gewaltarmen Kontexten als auch in Postkonfliktregionen zu reflektieren.

Als Basis der Interviews wurden Leitfragenkataloge sowie die erarbeiteten Hypothesen herangezogen<sup>33</sup>. Einige der gestellten Fragen waren:

- Wie beurteilen Sie die Erhebung?
- Welche Relevanz messen Sie solchen Erhebungen bzw. allgemein der Evaluierung und Begleitforschung bei?
- Wie setzt man sich derzeit in der Schule mit den Disziplinen Frieden, Gewalt, Konflikt, Gewaltprävention, Demokratie, Partizipation etc.) auseinander?
- Wie kann die Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen gewährleistet werden?
- Woran scheitert die Umsetzung friedenspädagogischer Maßnahmen?
- Was sind die relevantesten Maßnahmen für eine Verbesserung der Lehrerfortbildung?

---

<sup>32</sup> Die ExpertInnen aus Deutschland und Österreich und ihre Forschungskontexte sind am Schluss der Studie nach dem Literaturverzeichnis angeführt. Die Interviews wurden im Laufe des Jahres 2013 in Tübingen, München und Salzburg geführt; die transkribierten Interviews liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

<sup>33</sup> Die Fragebögen zu den Interviews liegen im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik zur Ansicht auf.

- Ist innerhalb der Lehrerausbildung die Verbindung von Theorie und Lernpraxis ausreichend gegeben?
- Gibt es die entsprechend notwendigen Unterrichtsmaterialien?
- Welche Herausforderungen bestehen für Theoriearbeit und Lernpraxis?

Neben vielen Übereinstimmungen mit den InterviewpartnerInnen aus der Aus- und Fortbildung wurden seitens der ExpertInnen, mit denen die Ergebnisse der Auswertung gespiegelt wurden, auch bestimmte Problemfelder, Defizite und Perspektiven besonders hervorgehoben und betont, die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen. Sie sollen die Erkenntnisse der KollegInnen ergänzen bzw. nochmals einzelne wesentliche Bereiche aufgreifen, die bisher zu kurz gekommen sind. Auch wurden einige Hypothesen, die der vorliegenden Studie vorangestellt wurden, unterschiedlich interpretiert, zum Teil in Frage gestellt, neu interpretiert und in ihrer Bedeutung bewertet. Diese differierenden Einschätzungen und Zugänge werden ebenfalls skizziert. Die besonders interessanten Aussagen werden in längeren Zitaten dargestellt, um die Sichtweisen der InterviewpartnerInnen detailliert herauszuarbeiten und in ihrem jeweiligen Gesamtkontext zu verdeutlichen.

### **9.1 Gewaltprävention: Ziele, Inhalte, Bezug zur Friedenserziehung**

Gewaltprävention wird derzeit als das Maß aller Dinge gesehen, dagegen wird die Auseinandersetzung mit der Friedenspädagogik vielfach als zu aufwändig erlebt und in ihrem ganzheitlichen Zugang nicht als wesentlich erkannt. Auch die meisten Schulen und Lehrkräfte, die am ÖSFK in Schlaining die Friedenswochen besuchen möchten, wünschen sich in erster Linie, dass durch die Teilnahme vor allem ein besseres Klassenklima entsteht, dass es weniger Konflikte in der Schule gibt und dass sie persönlich über das Training sehr rasch „Rezepte“ für die Verhinderung von Gewalt und für die Konfliktbearbeitung bekommen.

Nach Günther Gugel (2012)<sup>34</sup> fußt Gewaltprävention auf der Überzeugung, den Erfahrungen und Erkenntnissen, dass es Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt gibt, die der Anwendung von Gewalt vorbeugen. Prävention bedeutet, durch Vorbeugen spätere Kosten zu sparen, bzw. Schlimmeres zu verhindern. Dies will auch Gewaltprävention: durch rechtzeitiges Handeln Gewalt verhindern. Über diese allgemeine Aussage hinaus gibt es jedoch keine gemeinsam anerkannte Definition, was unter Gewaltprävention zu verstehen ist und wie Vorbeugung zu geschehen habe, obwohl der Begriff ständig in vielfältigen Zusammenhängen verwendet wird. Der Hinweis, Gewaltprävention zu betreiben, dient der Handlungslegitimation (im Dienste der öffentlichen Sicherheit), der Forderung nach Mitteln (hier ist finanzielle Förderung dringend geboten) und der Produktion von Konsens (wir sind doch alle für Gewaltprävention). Geklärt sind jedoch weder der Gegenstandsbereich noch die genauen Ziele und Methoden, die mit Gewaltprävention gemeint sind. Gewaltprävention, wie sie oft diskutiert wird, bezieht sich vor allem auf die Verhaltensbeeinflussung von Personen. Sie orientiert sich vorwiegend an Normübertretungen Jugendlicher und ist – zumindest im Kontext westlicher Industrieländer – vor allem auf das Phänomen Jugendkriminalität ausgerichtet. Der Begriff „Gewaltprävention“ muss aber neben dieser individuellen Dimension, die Verhalten im Blick hat, auch eine strukturelle und institutionelle Dimension erhalten, die die Verhältnisse, die dieses Verhalten (mit-)bedingen, berücksichtigt und darüber hinaus auch eine kulturell-gesellschaftliche Dimension, die Legitimationsebenen dieser Verhältnisse einbezieht.

In den letzten Jahren hat sich die Verwendung des Begriffs Gewaltprävention geradezu inflationär ausgeweitet, womit die Gefahr einer Entgrenzung der Gewalt- und Präventionsbegriffe einhergeht. Deshalb ist es wichtig, von einem kinder- und jugendspezifischen Verständnis von Gewalt und einem engen Verständnis von Gewaltprävention auszugehen, welches die Reduzierung und die Verhinderung von Gewalt zum Ziel hat. Günther Gugel arbeitet in diesem Kontext folgende Problemfelder heraus (ebd.: 2ff.):

---

<sup>34</sup> Die Ausführungen basieren auf einem Manuskript von Günther Gugel, vorgelegt am 24./25. 9. 2012 auf der Friedenspädagogischen Tagung im München 2012 – das Manuskript liegt im Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik auf.

### **Prävention beinhaltet immer einen Generalverdacht**

Prävention, so auch Gewaltprävention, geht von einem prinzipiellen Generalverdacht aus. Prävention basiert also auf der Logik des Verdachts.

### **Einteilung der Welt in Gut und Böse**

Die (potenziellen) GewalttäterInnen sind die Anderen (vor allem die Jugendlichen). Folgt man der öffentlichen Debatte um Gewaltprävention, so ist immer wieder festzustellen, dass Kinder und Jugendliche primär als (potenzielle) TäterInnen gesehen werden.

Gewaltprävention bedeutet in diesem Verständnis die Gesellschaft (die Schule) vor der Gewalt dieser Kinder und Jugendlichen zu schützen. Diese Sichtweise ist nicht nur negativ und defizitorientiert, sondern auch falsch. So sind Kinder und Jugendliche nicht primär TäterInnen, sondern in einem viel höheren Maße Opfer von (familiärer und anderer) Gewalt.

### **Verhalten oder Verhältnisse?**

Gewaltprävention, wie sie im schulischen Kontext verstanden und diskutiert wird, bezieht sich vor allem auf den primärpräventiven Bereich und dort auf die Verhaltensbeeinflussung von Personen (vgl. Schick 2010). Zu wenig zielen diese Programme auf die Einbeziehung *und* Beeinflussung der Lebenswelt und des Umfeldes, also auf Verhältnisse, die das delinquente Verhalten oft (mit-)bedingen.

### **Erweiterungsbedürftige Theorieansätze**

Die Theorieansätze und Erklärungsmodelle für Gewaltprävention sind trotz großer Fortschritte in den letzten Jahren nur rudimentär entwickelt.

### **Konflikt als vernachlässigte Dimension in der Gewaltprävention**

Die Eskalation von schlecht oder gar nicht bearbeiteten Konflikten bis zur Gewaltschwelle und darüber hinaus ist eine der wichtigsten Ursachen für die Anwendung von Gewalt. Auch bei Mobbing kann man mit Glasl (2009) festhalten, dass diesem Geschehen meist ein Gruppenkonflikt zugrunde liegt.

## **Der unklare Gewaltbegriff**

Mit ein Grund für mangelnde Studien über die Verbreitung von Gewalt ist der unklare Gewaltbegriff. Was unter Gewalt genau zu verstehen ist, ist weder in der Wissenschaft noch in der Politik geklärt und wird auch in der schulischen Gewaltprävention kaum ausgewiesen oder diskutiert.

## **Gewaltzuschreibungen als Schlüsselproblem. Schülerbezogene bzw. Jugendgezogene Gewalt im Fokus**

Im Fokus von Gewaltprävention ist die Gewalt, die von Kindern und Jugendlichen ausgeht. Kaum untersucht ist das Gewaltverhalten (sei es in offener oder subtiler Form) von Lehrkräften, obwohl dieses nicht unerheblich sein dürfte.

## **Dimensionen von Gewalt sind kein Thema und gesellschaftliche Nährböden für Gewalt werden kaum diskutiert**

Gewalt und Gewaltprävention finden nicht im luftleeren Raum statt. Gewalt trifft auf gesellschaftliche Strömungen, Einstellungen und Haltungen, die es zu sehen und zu beantworten gilt und die Rahmenbedingungen für gewaltpräventives Handeln darstellen. Was Günther Gugel hier betont, ist, dass Gewaltprävention heute vielfach in ihren Praxisansätzen nur den Minimalkonsens „Gewalt verhindern“ in den Mittelpunkt rückt und nicht die Anstrengung unternimmt, in eine Kultur des Friedens eingebettet zu werden, deren Voraussetzungen auf staatlicher Ebene mit dem zivilisatorischen Hexagon von Dieter Senghaas (2008) beschrieben wird. Hier geht es vor allem um eine Abkehr von einer Verhinderungspädagogik hin zu einer Ermöglichungspädagogik im Kontext der Entwicklung von Visionen und Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens (Gugel 2012: 17). Diese Verbindung zu schaffen ist eine Hauptaufgabe der Friedenspädagogik, weswegen es wesentlich ist, dass sich Lehrkräfte und Bildungsinstitutionen auf friedenspädagogische Programme einlassen und keine verkürzten Maßnahmen wählen.



## 9.2 Fehlende Sensibilisierung für Gewalt und Konflikt in Schulen

Norbert Frieters-Reermann stimmt der These einer mangelnden Sensibilisierung für das Thema Gewalt zu und fokussiert dies im Besonderen auf die Struktur Schule: *„Ja ich glaube, dass am ehesten eine Sensibilisierung da ist, wenn Unterricht oder Schulablauf gestört werden. Dass aber Schule selber diesen stört und dazu beiträgt, wird häufig nicht gesehen. Das ist aber nur ein Blickwinkel darauf. Das andere, was glaube ich, fehlt, ist wirklich zu schauen, was passiert auch mit den versteckten Formen der Gewalt. Wichtig ist die Schule selber noch einmal in Frage zu stellen, was natürlich schwierig ist, wenn man in diesem System steckt. Sich trotzdem selber noch einmal verstärkt bewusst zu werden, wie tragen wir eigentlich dazu bei, dass es diese Konfliktpotentiale gibt? Gewalt und Konflikte sind eher so eine Störung des Betriebsablaufs. Also sofern würde ich der These zustimmen, es gibt eine unzureichende Sensibilisierung“* (Interview Frieters-Reermann: 14). Wesentlich erscheint hier dieser Punkt, bei dem sich alle einig sind, nämlich die Fokussierung auf gewalttätige Strukturen, die junge Lernende umgeben, sei es die Schule selbst in ihren gewaltvollen Strukturen, wie auch das Lebensumfeld Schule, Freunde, Lebensalltag.

## 9.3 Förderung friedensorientierter und gewaltfreier Lernprozesse

Für die Befragten war es in der Mehrheit wesentlich, die Ziele und Inhalte der Friedenspädagogik aufs Neue ins Zentrum zu rücken. So ist die einhellige Meinung, dass es in der LehrerInnenausbildung bislang nicht gelungen ist, zu manifestieren, dass es nicht um die Vermeidung von Konflikten und um Harmonie geht, sondern um gewaltfreie Konfliktaustragung. Frieden und Harmonie werden nach wie vor automatisch verknüpft. Im Weiteren führt die mangelnde Sensitivität für Gewalt und Konflikte zu verzögerten Reaktionen auf Problemstellungen, was in der Folge vielfach in Eskalation, Gewalt und Destruktivität mündet. Die FriedensbildnerInnen tragen unter anderem in diesem Kontext aufgrund mangelnder Fokussierung auf diesen wesentlichen Bereich hier selbst Verantwortung. Frieters-Reermann thematisiert in seinen Ausführungen auch die fehlende Ausbildung zu kollektiver Konfliktfähigkeit (hier sind auch kollektive Erfahrungsräume und kollektives Agieren in Konfliktkontexten gemeint) und betont, dass seitens der Hochschule in der friedenspädagogischen Arbeit vor allem individuelle Kompetenzen, individuelle

Werthaltungen und individuelles Wissen beurteilt werden: *„Eine für mich ganz entscheidende Perspektive, die wenig mit hinein kommt, ist die Frage nach kollektivem Konfliktverhalten oder nach kollektiver Kompetenz mit Konflikt umzugehen. Kollektives Lernen und etwas, das kollektiv bewertet wird, sind im schulischen Kontext nicht vorgesehen. Für eine friedenspädagogische Ausrichtung in diese Richtung halte ich dies aber für sehr relevant“* (Interview Frieters-Reermann: 8f.).

Die Förderung friedensorientierter und gewaltfreier Lernprozesse hielt ein Großteil der befragten ExpertInnen für elementar, wobei hier folgende Fragen zu stellen sind: Was bedeutet das für die SchülerInnen über den schulischen Rahmen hinaus? Was heißt eigentlich Partizipation und Handlungsorientierung zu lehren; was ist hier das Ziel? Der Diskurs darüber muss erst detailliert geführt werden.

#### **9.4 Verortung friedenspädagogischer Projekte auf einer Metaebene**

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, wo friedenspädagogische Projekte im großen Rahmen oder Anliegen verortet sind. Wenn man davon ausgeht, dass Bildung die beste Gewaltprävention ist – und dies wird durch die Forschung der letzten Jahre belegt – müssten eigentlich alle Mikroprojekte, die umgesetzt werden, dorthin zielen und es müsste immer hinterfragt werden, wie das Mikroprojekt, das gerade initiiert und konzipiert wird, zum Makroprojekt „Zugang zu Bildung schaffen“ gehört. Günther Gugel hält dazu fest: *„Es sind hier sehr klare Aussagen vorhanden. Wenn man sagt, friedenspädagogische Tage haben das Ziel mit Gewalt umzugehen, Gewalt zu verhindern. Dann weiß man, das größte Gewaltverhinderungsprogramm ist schlicht und einfach Bildung. Jugendlichen Bildung, Abschlüsse zu ermöglichen, zu schauen, dass keiner hinausfällt; wenn alle mindestens einen Abschluss haben, reduziert das Gewalt empirisch gesehen am stärksten... Wenn die Lehrer sich darum kümmern, dass keiner aus ihrer Klasse den Bildungsabschluss verfehlt, dann haben sie mehr für Gewaltprävention gemacht als über jedwede kurzfristige Einzelprojekte“* (Interview Gugel: 13f.).

Günther Gugel führt seine Aussagen auch am konkreten Beispiel der Sprachförderung und Sprachentwicklung aus: *„Sprachentwicklung, Sprachförderung bis zum dritten Lebensjahr hat*

*enorme Auswirkungen auf den Schulerfolg. Bei dreijährigen Kindern können Sprachforscher schon sehr klar sagen, wo Sprachdefizite vorhanden sind, wo man eigentlich eingreifen müsste. Und wenn man das nicht macht, kann man bei Fünfjährigen und Sechsjährigen eigentlich sehr klar sagen, wie der Schulerfolg verlaufen wird. Von der langfristigen Perspektive aus gesehen, von der Konsequenz, verhindert die Förderung von Bildung und Sprachentwicklung Konflikte, verhindert delinquentes Verhalten, verhindert Gewalt... Forscher haben das in den USA langfristig, über einen Zeitraum von 20 Jahren berechnet, das spart jeden Dollar, den man in diese frühe Förderung investieren sollte; dies zahlt sich 16-fach aus bei eingesparten Folgekosten, im Sinne von Krankenhausbehandlungen, Ausfall von Sozialversicherungsbeiträgen, Gefängisaufenthalte und vieles mehr...“ (ebd.: 14).*

In den Ausführungen von Gugel wird verdeutlicht, wie wesentlich es ist, die Friedensbildung in ihrem jeweiligen großen Metakontext zu verorten – damit Friedenspädagogik zielgerichtet umgesetzt werden kann und die Einordnung der Maßnahmen Transparenz im sinnvollen zukunftsgerichteten Tun schafft.

## **9.5 Theoretische Rückständigkeit**

In der Auseinandersetzung mit den ExpertInnen war die Hypothese zur theoretischen Rückständigkeit sehr kontrovers diskutiert. So führt Frieters-Reermann aus: *„Ich glaube, es ist wenig dazu gearbeitet worden, wirklich friedenspädagogische Konzepte oder Ansätze aus einer Theorieperspektive zu reflektieren oder aus gewissen verschiedenen Theorien Friedenspädagogik zu erklären oder zu ergründen. Ich glaube, da ist wenig geschehen und ich halte das für ein Defizit. Ich wünsche mir da einen stärkeren Diskurs und bin auch sehr offen dafür, meine Perspektive in so einem Diskurs auszutauschen. Ich würde mir wünschen, dass es auch Theoretiker gibt, die sagen, ich schaue mir das aus einer anderen Theorieperspektive an und komme dadurch zu anderen Schlüssen. Das findet meiner Meinung nach wenig statt. Es wird nach wie vor, finde ich, zu Recht beklagt, es gibt da Defizite“* (Interview Frieters-Reermann: 16).

Günther Gugel zweifelt die Hypothese der theoretischen Rückständigkeit dagegen an: *„Ich glaube auf der theoretischen Ebene ist schon sehr viel passiert, aber das eigentliche Problem*

*ist, dass man vieles an Forschung hier nicht zur Kenntnis nimmt und sich zu wenig damit beschäftigt. Also ich beschäftige mich viel mit diesem Bereich Medien und Gewaltprävention. Es gibt kaum andere Felder, wo so viel Empirie vorliegt, wie in diesen beiden Feldern zum Beispiel. In der Praxis hat man vieles hier gar nicht so zur Kenntnis genommen, weil die Erkenntnisse aus Bereichen stammen, die wir einfach nicht lesen, oder mit denen wir nicht kommunizieren wie der Bereich der Kriminologie. Was aus dem Bereich der Kriminologie und der dortigen Präventionsforschung vorliegt oder auch in der Entwicklungspsychologie, was da an wirklich gut erforschten Ergebnissen vorhanden ist, das ist enorm, auch international. Genauso in der Sozialpsychologie und in der Gruppendynamik zum Beispiel, das ist gut erforscht, kaum ein anderer Bereich ist so gut erforscht, man muss nachzuschauen, was sind die Grundannahmen, was sagt die Forschung dazu, wie kann man Lernmodelle auf diesen Forschungsbereich aufsetzen sozusagen, mit einbeziehen. Und da sehe ich eigentlich die große Schwierigkeit. Bezogen auf die vorliegende Hypothese der ‚theoretische Rückständigkeit‘, das muss man sich ganz im Detail anschauen, in welchem Punkt, wo und wie rückständig. Es wird zu wenig interdisziplinär gearbeitet; es gibt in andern Disziplinen Ergebnisse oder Forschung, die man nicht zur Kenntnis nimmt – wenn man diese theoretische Rückständigkeit so versteht, stimme ich dem zu“ (Interview Gugel: 12).*

Heidi Grobbauer wiederum sieht auf Grund fehlender Theorie bzw. der fehlenden Überleitung von Theorie und Lernpraxis eine schwerwiegende Banalität im Umgang mit den vorliegenden Fragen: *„Was ich nämlich auch als Gefahr sehe, ist die Banalisierung von Komplexität. Sie haben hier die fehlende Theorie dahinter erwähnt, wenn dann LehrerInnen glauben, Krieg ist, wenn zwei sich streiten... Wenn das am Ende herauskommt... Oder es kommt bei der Politischen Bildung heraus, wenn wir einen Klassenrat haben, wissen wir, wie Demokratie funktioniert, was ein vollkommener Unsinn ist. Oder dass wir wüssten, wie Volkswirtschaft funktioniert, wenn wir mit unserem Haushaltsgeld umgehen können. Diese banalen Vorstellungen kommen dann heraus. Das hängt für mich mit dem fehlenden Theoriebezug zusammen und da glaube ich, dass alle unsere Disziplinen dasselbe Problem haben, nämlich wie mit Komplexität im Unterricht umgegangen werden kann, ohne dass es zu banal wird“ (Interview Grobbauer: 11f.).*

## 9.6 Internationaler Theoriediskurs im Rahmen der Friedenserziehung

In der internationalen Auseinandersetzung auf wissenschaftlicher Ebene im Kontext der Friedenserziehung wird seitens der Forschung schon seit längerer Zeit gefordert, eine Theorie- und Standarddebatte bzw. einen Diskurs auf internationaler Ebene einzuleiten. Hier konkurrieren eine in Richtung epistemologischer Zugang tendierende Ausrichtung versus eines Zugangs zu einer pragmatischen Ontologie wie es Bekerman und Zembylas (2013: 198ff.) jüngst fordern. Notwendig erscheint den beiden Wissenschaftlern, die theoretischen Prämissen der Friedenserziehung im internationalen Rahmen neu zu reflektieren.

## 9.7 Brückenbau zwischen den Disziplinen und zwischen Theorie und Praxis

Es ist offensichtlich nicht der richtige Weg, alles auf die Theorierückständigkeit zurückzuführen sondern genauer hinzusehen, wo die Defizite liegen. Einerseits fehlt die Brücke zwischen den verschiedenen Disziplinen, andererseits wurde keine weitreichende Theoriearbeit zwischen der Friedenspädagogik und ihren Bezugswissenschaften geleistet. Laut den befragten ExpertInnen ist ein Diskurs in Gang zu setzen, der die Verbindung von Frieden, Toleranz, Gerechtigkeit, Gleichheit und Anerkennung leistet. Es gibt gute und weitreichende Unterrichtsmaterialien, mit denen qualitätsvolle Lehre und Auseinandersetzung mit den vorliegenden Themen möglich ist, allerdings schaffen die LehrerInnen von sich aus keine Überleitung von Lerninhalten in die Lernpraxis.

Als weiteres gravierendes Problem kann die fehlende Übertragung der Forschung in die Lehrkonzepte sowie in die Aus- und Fortbildung und deren Rahmen gesehen werden. So meint Grobbauer dazu: *„Ich habe mir vieles angeschaut und bin zu dem Ergebnis gekommen, ohne das mit Zahlen belegen zu können, dass es relativ viel themenorientiertes Material gibt. Du kannst sehr viel Materialien bekommen, wenn du zum Thema weltweite Armut arbeiten willst, wenn du zu globalen Arbeitsbedingungen arbeiten willst, wenn du zu einzelnen Produkten und Produktionsbedingungen oder fairem Handel arbeiten möchtest. Aber es gibt Lehrerinnen, die mit diesen themenorientierten Materialien wenig anfangen können, weil sie am Lehrplan und an ihrem Unterrichtsstoff hängen und da nicht sehen, wie sie das einsetzen*

können und wo das hineinpasst. Oder sie sind nicht bereit, die notwendige Übersetzungsarbeit zu leisten. Es gibt auf der einen Seite viele Materialien was die Themen betrifft, die teilweise auch in den Schulbüchern ganz gut abgedeckt sind und es gibt auf der anderen Seite einen Mangel an zwei Dingen: auf der einen Seite an Materialien, die den LehrerInnen ermöglichen zu sagen, ich unterrichte Deutsch und auch im Deutschunterricht kann ich globales Lernen unterrichten und zwar mit diesen oder jenen Vorschlägen. Und das Zweite, wo ich einen Mangel sehe, ist in der Frage, wie Materialien beschaffen sein müssen, dass sie zu nachhaltigen Wirkungen beitragen, dass sie zu einer kritischen Auseinandersetzung der SchülerInnen beitragen. Das kann natürlich nicht das Material alleine, sondern muss auch durch das Unterrichts-Setting ermöglicht werden. Da erlebe ich dann oft, dass Materialien – auch von außerschulischen Organisationen – so gestaltet werden, dass sie ganz leicht in einer 45 Minuten Einheit umgesetzt werden können mit vielleicht noch ein paar Fragen am Ende, damit auch ein Test oder eine Wissensabfrage ermöglicht wird. Man lässt sich da schon ein bisschen ins Bockshorn jagen von den LehrerInnen, die sagen, dass sie mit etwas Komplexen im Unterricht nicht arbeiten können, dass da eine Gruppendiskussion vorgeschlagen wird und dass sie so etwas in ihrem Unterricht gar nicht durchführen können. Und deswegen wird das im nächsten Material gar nicht mehr vorgeschlagen. Da wäre meine Linie zu sagen, wir müssen uns mehr mit der Frage beschäftigen, wie es zu kritischer Auseinandersetzung und Reflexion kommen kann. Das muss in den Materialien drinnen sein, auch wenn wir wissen, dass sich nur manche LehrerInnen trauen werden, das umzusetzen, die sich etwas ausprobieren trauen, was dann vielleicht auch ein bisschen Experimentcharakter hat. Es geht also darum, wie die Lehr- und Lernsettings ausschauen müssen, dass sie diese Auseinandersetzung beflügeln. Da wäre noch einiges zu tun. Warum schauen die Materialien des Globalen Lernens aus, wie sie ausschauen – nämlich themenorientiert? Das hat ja auch damit zu tun, dass wir immer geglaubt haben, dass es irgendwann zu einem fächerübergreifenden Unterricht kommen wird. Da würde das dann passen. Jetzt müssen wir sagen, dass wir das vielleicht 20 Jahre geglaubt haben, es aber nicht passiert ist. Und solange die Schule so strukturiert ist, wie sie es ist, ist das auch relativ schwer, weil natürlich LehrerInnen in ihren Fachkategorien denken. Auch wenn sich das schon ein bisschen aufhebt. Das hängt natürlich auch von der Persönlichkeit ab, wie weit sich jemand davon lösen kann. Was wir uns anschauen sollten ist, dass wir in all diesen Bereichen – Politische Bildung, Friedenspädagogik, Globales Lernen – im Grunde genommen mit

*denselben Fragen und Spannungsfeldern zu kämpfen haben und es von daher sinnvoll wäre, wenn wir einen stärkeren Austausch machen würden, der sich nicht mit der Frage beschäftigt, was darüber oder darunter steht, früher oder später war. Wo wollen wir gemeinsam hin und was erachten wir als zentral? Wie können wir zu qualitativ guten Angeboten kommen – praxisorientiert und nachhaltig? Und womit wir auch zu kämpfen haben, ist, dass es all diesen Bereichen an den Bezugswissenschaften fehlt. Das ist im globalen Lernen vielleicht am schärfsten, da wir so viele Bezugsdisziplinen haben. Aber auch in der Politischen Bildung, die die Politikwissenschaft hat, wo sich aber die Frage stellt, ob die Politikwissenschaft schon begriffen hat, dass sie die Politische Bildung hat. In Österreich müssen wir da ein großes Fragezeichen hinstellen. Da haben wir gemeinsame Problemlagen und Spannungsfelder und da wäre es interessant und wichtig, darüber nachzudenken, wie wir da rauskommen können und was wir da gemeinsam machen könnten“ (Interview Grobbauer: 9ff.).*

## **9.8 Evaluationskultur und Begleitforschung**

Die Entwicklung von Lernsettings ist, so die ExpertInnen, von hoher Relevanz – gerade weil es gibt kaum übertragbare Lernsettings im vorliegenden Bereich gibt. Nach Ulli Jäger sind Lernsettings und Lernarrangements genau anzuschauen und transparent zu machen. Es gibt derzeit keine transparenten Lernsettings, die theoretisch fundiert sind und damit auch eine gewisse Übertragbarkeit haben sowie in entsprechendem Ausmaß auch in Nachkriegsregionen adaptiert angewandt werden können. Jäger meint dazu: *„Der Bereich Evaluation und Monitoring ist im Bereich von Entwicklungsprojekten und Friedensprojekten auf internationaler Ebene viel weiter als wir wahrnehmen können. Diese ganzen Methoden wie Input-Output, Feedback sind noch nicht erschlossen für unsere Art von Projekten. Und genau da in diesem Übergang ist die Lücke. Man müsste genau diese Lücke füllen, sozusagen, was bedeuten jetzt die Erkenntnisse aus der Medien- und Gewaltforschung und aus Evaluation und Monitoring genau für unser Forschungssetting, für unsere Projekte. Und diesen Schritt, den tut niemand, weil wir zu wenig sind und zu wenige Ressourcen haben und nicht die Zeit haben, diesen Schritt zu gehen... Wir arbeiten seit Jahren auf einem theoretisch redundanten Niveau, weil genau dieses fehlt. Und dies wird irgendwann zu einer tödlichen Falle, weil man immer quasi sich von einem Projekt zum anderen bewegt, da sind gute dabei,*

*weniger gute, aber man kommt nicht diesen entscheidenden Schritt weiter. Wir haben es auch jetzt nicht geschafft, die echten Essentials unserer vielen durchgeführten Projekte auf den Punkt zu bringen oder wenn ich an die vielen qualitätsvollen Peace Education Forschungsprojekte in den USA oder auch anderen Ländern denke, das haben wir nicht ausreichend auf unserem Schirm. Und was besonders wichtig wäre, diese kleinen Mikroprojekte auszuwerten“ (Interview Jäger: 13).*

Die Konsequenz aus diesen Ausführungen lautet, dass jedes Friedensprojekt als ein Baustein des großen Ganzen gesehen werden muss. Grobbauer betont hier, dass Begleitforschung und Evaluierung getrennt betrachtet werden müssen: *„Ich habe mir im Zusammenhang mit der Untersuchung die Frage gestellt, ob hier Evaluation und Begleitforschung nicht zu verschränkt gesehen werden. Ich würde hier einen größeren Unterschied machen. An Begleitforschung mangelt es ja in all unseren Bereichen sehr stark. Da würde ich ein Feld sehen, wo es wichtig wäre nachzudenken. Wenn ich an die Schule denke, bräuchten wir einen Begriff von sozialwissenschaftlichem Unterricht, wo man sagt, dass hier alles drinnen ist. In Deutschland wird das diskutiert. Wo könnte ein übergeordnetes Forum sein, um inter- oder transdisziplinär darüber nachzudenken? Daran krankt es. Ob das für die Schule und den konkreten Unterricht so relevant ist, ist noch einmal eine andere Frage“ (Interview Grobbauer: 11).*

## **9.9 Aus- und Fortbildung**

Die wesentlichen Aussagen der ExpertInnen in diesem Bereich sind:

- Es ist, wie schon mehrmals in der Studie hervorgehoben, nicht gelungen, breit in der Lehrerbildung zu manifestieren, dass es nicht um die Vermeidung von Konflikten und Herstellung von Harmonie geht, sondern um gewaltfreie Konfliktaustragung.
- Die Überleitung der Forschung in die Lernmodelle für die Aus- und Fortbildung und deren Inhalte funktioniert nicht. Es gibt gute und weitreichende Unterrichtsmaterialien – LehrerInnen schaffen die Übertragung in ihre Praxis nicht von sich aus. Hier muss die Aus- und Fortbildung die Überleitungsprozesse zum Thema machen.



- Die Zusammenführung der Inhalte der Friedenspädagogik, des Globalen Lernens und der Politischen Bildung in der Fortbildung ist notwendig – die Verknüpfung dieser Bereiche muss in einer interdisziplinären Theoriearbeit geleistet werden, was wiederum den Lehrkräften in der Praxis zugutekommen würde.

Grobbauer vertieft dann die Problematiken in der Aus- und Fortbildung nochmals: *„Man kann im Grunde auch nicht diesen breiten theoretischen Background von LehrerInnen verlangen, den sie mitbringen müssten und den kann man auch von uns in der Form nicht verlangen. Deswegen ist das sehr wichtig, dass die Organisationen, die extern diese Angebote machen, diese Verbindung von Theorie, Alltagswissen und Umsetzung haben müssen und qualifiziert dafür sein müssen. Ich erlebe das im interkulturellen Bereich, dass so viel Banales als Fortbildungsangebot verkauft wird, wo genau das Gegenteil von dem herauskommt, was herauskommen müsste. Es ist aber so leicht, sich diese Angebote zu holen und gar nicht darüber nachzudenken. Daher müsste es so etwas wie Qualitätsstandards geben und eine Selbstverpflichtung zur Kenntnisnahme aktueller Theoriediskurse in Fortbildungen. Das können wir nicht in die Schule verlagern, weil das eine Überforderung bedeuten würde“* (Interview Grobbauer: 12.).

## **9.10 Lernforschung**

Generell wurde auch auf die generell fehlende Lernforschung eingegangen, die alle Pädagogiken gleichermaßen betrifft und damit viele Folgeerscheinungen mitverantwortet. Hier ist im Bereich der Forschung und der selbstverständlichen Einbindung im Bereich der Schule zukünftig noch Wesentliches zu leisten.

## **10. Einschätzung, Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Friedenserziehung, Demokratiebildung und Politische Bildung**

### **10.1 Entwicklung von Standards und Kriterien in der Friedens- und Demokratieerziehung**

Die ExpertInnen fordern die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Friedenserziehung, die Demokratiebildung und auch für die Politische Bildung, die zu einer Steigerung der Qualität sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch in Lernsettings und Programme auf verschiedenen Ebenen führen würden. Dabei ist es empfehlenswert, sich an die bereits erfolgten und etablierten Qualitätsstandardentwicklungen im Bereich des Globalen Lernens zu halten – sowohl was den Bereich der Evaluierung als auch den Bereich des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildung betrifft. Wesentlich in diesem Zusammenhang wäre es, dass alle Disziplinen – die Politische Bildung, die Demokratiepädagogik, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Friedenspädagogik – die gemeinsamen Defizite in den Blick nehmen und Konzepte entwickeln, um diese zu beheben und eine neue Qualität in die Vermittlung der vorliegenden Disziplinen zu bringen.

#### **Wozu Qualitätsstandards in der Friedens- und Demokratiebildung?<sup>35</sup>**

Qualitätsstandards dienen als Leitlinien und bieten Orientierung bei der Planung, Entwicklung und Umsetzung von Lernarrangements. Sie fördern und unterstützen die Entwicklung von qualitätsvollen Lernmodellen und ermöglichen eine entsprechende Übertragbarkeit in unterschiedliche Kontexte. Weiters sind sie Motivationsfaktoren, da sie einschlägige Prozesse in Richtung mehr Qualität anregen, wobei Qualitätsentwicklung hier als partizipativer Prozess in Richtung Verknüpfung von Praxis, Reflexion und Theorie verstanden wird, der möglichst viele TeilnehmerInnen und ExpertInnen einbindet.

#### **Was sind die wesentlichen Inhalte von Qualitätsstandards?**

---

<sup>35</sup> Die Ausführungen zu den Qualitätsstandards und zur Qualitätsprüfung wurden für den vorliegenden Bereich adaptiert und sind der Dokumentation „Qualitätsstandards von Learn forever“ entnommen, herausgegeben von Peripherie – Institut für praxisorientierte Genderforschung, siehe: <http://learnforever.at/uploads/000994.pdf> (abgerufen am 15.06.2014).

- Differenzierte Analysen der Zielgruppe und des regionalen, geographisch-kulturellen Umfelds
- Methoden der Zielerreichung (Vorbereitung und Lernangebot)
- Erwerb von Sachwissen und speziellen Kompetenzen (inhaltliche Dimension)
- Modellentwicklung und Weiterentwicklung von Lernarrangements (Wirkung/Nachhaltigkeit)
- Interdisziplinäre Theoriearbeit (Metarahmen)

### **Qualitätsprüfung**

Die Entwicklung von Qualitätsstandards sollte mit einer entsprechenden Qualitätsüberprüfung gekoppelt werden. Diese hat folgende Dimensionen:

- Konzeptqualität: Zielsetzung und Umsetzungsstrategien sind im Fokus
- Prozessqualität: Gestaltung der Interaktion zwischen den Beteiligten ist im Fokus
- Strukturqualität: Rahmenbedingungen sind im Fokus
- Ergebnisqualität: Umgang mit den Ergebnissen sind im Fokus
- Zugewinnqualität: Ermöglichung von individuellen Fähigkeiten ist im Fokus

### **Katalog für Qualitätsstandards**

Der vorliegende Katalog wurde für Programme und Projekte der Friedenspädagogik und der Demokratiebildung adaptiert und hält wesentliche Eckpfeiler für die konkrete Erarbeitung von Qualitätsstandards für die vorliegenden Felder fest.<sup>36</sup>

#### *Analyse des Projektumfelds und der Zielgruppe*

Vor der konkreten Konzeption eines längerfristigen Bildungsprogramms bedarf es einer entsprechenden Bedarfsanalyse. Hier werden die Zielgruppe und das Projektumfeld analysiert. Auf dieser Basis können der Bedarf für das Angebot und mögliche Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der TeilnehmerInnen (TN) festgestellt werden.

Folgende Fragen sind zu stellen: Für wen wird das Lernprogramm erarbeitet? Wer ist die Zielgruppe? Welche Interessen, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Wertevorstellungen,

---

<sup>36</sup> Siehe dazu das herangezogene Diskussionspapier zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit: VENRO-Diskussionspapier 1/2012. Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit unter [http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente\\_2012/April/VENRO-Qualitaetskriterien%20f%C3%BCr%20die%20entwicklungspolitische%20Bildung.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2012/April/VENRO-Qualitaetskriterien%20f%C3%BCr%20die%20entwicklungspolitische%20Bildung.pdf) (abgerufen am 20.6.2014).

Bedürfnisse und Erwartungen haben die TN? In welchem regionalen, geographischen Umfeld findet das Projekt statt, in welcher Institution (z.B. Schule) findet das Bildungsangebot statt? Welche Bedeutung hat das Projektumfeld für die TN? Inwiefern kann das Bildungsangebot an die Lebenswelten der TN anknüpfen? Auf welches Problem/welchen Bedarf wollen wir mit dem Bildungsangebot reagieren?

### *Formulierung von Projektzielen*

Im Rahmen der Vorbereitung werden Projektziele im Sinne tatsächlich anzustrebender positiver Veränderungen formuliert. Diese beziehen sich sowohl auf die Ebene der konkreten Ergebnisse als auch auf die Ebene der mittel- bis langfristigen Veränderungen (Wirkungen), die angestoßen werden sollen. Hier stellen sich folgende Fragen: Welche konkreten Ziele (Wissensinhalte, Kompetenzen und Erfahrung) wollen wir mit dem Bildungsangebot erreichen? Was sind unsere übergeordneten Ziele?

### *Bezugsrahmen bei Fragen von Krieg, Frieden, Gewalt, Konflikt, konkrete Bedeutung für die Menschen in ihren jeweiligen regionalen Alltagsbezügen*

Der Bezugsrahmen inhaltlicher Darstellung und Auseinandersetzung des Bildungsangebots ist die Auseinandersetzung mit Gewalt und die gewaltfreie Auseinandersetzung mit Konflikten. Gegenseitige Abhängigkeiten werden aufgezeigt und Bezüge zur Lebenswelt der AdressatInnen hergestellt, sodass sie sich als Teil der globalen Gesellschaft erleben. Folgende Fragen stellen sich: Verdeutlicht das Thema die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen und dem Alltag der Lernenden in ihrem regionalen Kontext? Macht das Thema deutlich, inwiefern das eigene Handeln Auswirkungen auf globale Zusammenhänge hat? Können die TN Bezüge zwischen lokalen und globalen Kontexten herstellen? Ist das Thema relevant, aktuell und beispielhaft?

### *Vermittlung von interdisziplinären Wissensinhalten*

Die Verwobenheit der eigenen Lebenswelt mit den komplexen Prozessen einer globalisierten Welt und den Entwicklungen hin zur Weltgesellschaft erfordert die Aneignung von Wissen über diese Entwicklungen. Die Lerninhalte beschränken sich nicht auf einzelne wissenschaftliche Disziplinen sondern erfordern interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Zugänge. Hier stellen sich folgende Fragen: Welche Daten, Fakten, Inhalte und

Zusammenhänge sind für die zu bearbeitenden Themen besonders zentral? Welche inter- (trans-)disziplinären Zugänge bieten sich an?

### *Überführung der Wissensinhalte in die Lehr- und Unterrichtsprogramme*

Wie werden Wissensinhalte verknüpft und wie gelingt eine Überführung von inter- und transdisziplinären Forschungserkenntnissen in adäquate Lernkonzepte, mit denen Lehrkräfte erfolgreich arbeiten können?

### *Veranschaulichung von Komplexität, Vermeidung vereinfachender Sichtweisen*

Das Bildungsangebot veranschaulicht und reduziert die Komplexität von globalen Entwicklungen, ohne jedoch komplexe Inhalte zu sehr zu vereinfachen. Vereinfachende Sichtweisen und vermeintliche Sicherheiten sollen vermieden werden. Beispiele dienen der Veranschaulichung von Komplexität, werden aber als exemplarische Anschauungsmöglichkeiten wieder in die Darstellung komplexer Entwicklungen eingebaut. Hier stellen sich folgende Fragen: Nach welchen Kriterien reduzieren wir im Rahmen des Bildungsangebots Komplexität? Ist das Thema dazu geeignet, von beispielhaften Phänomenen Schlussfolgerungen auf strukturelle Phänomene (z.B. strukturelle Rahmenbedingungen für Entwicklungsprozesse, strukturelle Ungleichheiten, Machtstrukturen) zu ziehen? Wie kann die Festigung oder Erzeugung stereotyper Bilder und vereinfachender Sichtweisen vermieden werden?

### *Mehrperspektivität, Transparenz des eigenen Standpunkts*

Das Bildungsangebot bringt unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die thematisierten Problemstellungen ein und regt dazu an, sich mit unterschiedlichen Interessenskonstellationen auseinanderzusetzen. Auch der Standpunkt der KonzeptentwicklerInnen/der ProjektträgerInnen/der Autorinnen wird transparent dargestellt (und zur Diskussion gestellt). Hier stellen sich folgende Fragen: Werden verschiedene und kontroverse Sichtweisen in das Bildungsangebot eingewoben? Welche unterschiedlichen AkteurInnen und Interessen kommen vor? Welche Interessenskonflikte resultieren daraus? Welche Möglichkeiten bietet das Thema, um kontroverse Standpunkte und Interessen analysieren und beurteilen zu können? Sind die Inhalte so aufbereitet, dass sie die Festigung oder Erzeugung stereotyper Bilder und vereinfachender Sichtweisen

verhindern? Werden die Kriterien für die Auswahl bzw. Reduktion von Perspektiven deutlich? Wie stellen wir uns und unsere Sichtweise auf das Thema dar?

### *Reflexion des gesamten Projektablaufs und der eigenen Position*

Der konkrete Projektablauf, die didaktische und inhaltliche Qualität des Angebots, die zugrunde liegenden Annahmen, Motive und Werte werden definiert und reflektiert. Sowohl die Ziele als auch die eigene Position werden für alle Beteiligten transparent kommuniziert. Folgende Fragestellungen sind hier notwendig: Welche Arbeitsschritte müssen in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase beachtet werden? Inwiefern werden mit dem Bildungskonzept didaktische und inhaltliche Qualitätsanforderungen erfüllt? Welche Werte werden mit dem Angebot transportiert? Welche Anliegen sind mit der Durchführung des Programms verbunden?

### *Überprüfung der Projektkohärenz und -relevanz*

Der Zusammenhang zwischen dem zu lösenden Problem, dem Bildungsangebot und den dort thematisierten Inhalten, den genutzten Materialien, den angestrebten Projektergebnissen und -wirkungen muss theoretisch durchdacht und plausibel dargestellt werden. Folgende Fragen stellen sich hier: Inwiefern ist das Bildungsangebot geeignet, zu der Lösung eines bestehenden Problems beizutragen? Können die angestrebten Ergebnisse mit dem Angebot erreicht werden? Passen die Inhalte sowie die didaktischen und methodischen Ansätze zu den Bildungszielen?

### *Planung und Vorbereitung der (Selbst-)Evaluation*

Bereits in der Vorbereitungsphase des Projekts wird eine (Selbst-)Evaluation des Bildungsangebots mit angemessenen Mitteln geplant und vorbereitet. Wenn keine Evaluation möglich ist oder zweckmäßig erscheint, wird eine ausführliche Reflexion im Projektteam durchgeführt. Hier stellen sich folgende Fragen: Welche Fragen beschäftigen uns in Bezug auf das Bildungsangebot? Welche Ergebnisse unseres Bildungsangebots interessieren uns? Was können wir über mittel- und langfristige Wirkungen sagen? Anhand welcher Indikatoren können wir feststellen, ob und inwiefern wir unsere Ziele erreicht haben? Welche Informationen benötigen wir dazu?

### *TeilnehmerInnenorientierung*

Die TN stehen im Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Das Angebot orientiert sich an der jeweiligen Zielgruppe und sieht die Nutzung zielgruppenrelevanter Medien vor. Das Angebot ist so gestaltet, dass es die Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen, Vorurteile und Stereotypen ermöglicht, Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zulässt und zum Thema macht. Es wird auf eine respektvolle Lernatmosphäre und einen möglichst angenehmen Lernort geachtet. Hier stellen sich folgende Fragen: Werden die Interessen, Kenntnisse, Wertevorstellungen, Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppen berücksichtigt? Sind die genutzten Medien für die Zielgruppe geeignet? Welche Möglichkeiten sind vorgesehen, damit die TN ihre Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen einbringen können? Inwiefern können die TN ihre eigenen Ungewissheiten, Widersprüche, Gefühle zur Sprache bringen und gemeinsam diskutieren? Ist ein achtsamer Umgang mit den Gefühlen der TN gewährleistet? Welche konfliktbearbeitenden Methoden sind für den Fall von konfliktreichen Auseinandersetzungen vorbereitet?

### *Methodenvielfalt*

Das Angebot sieht vielfältige Lernformen vor und verknüpft das Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene. Nachfolgende Fragen stellen sich: Welche Methoden kommen zum Einsatz? Gibt es eine Methodenvielfalt, die Lernerfahrungen im kognitiven, affektiven und sozialen Bereich ermöglicht? Können die TN in verschiedenen Gruppensettings arbeiten (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)? Passen die Methoden zu den jeweiligen Aufgabenstellungen? Sind sie für die jeweiligen Themen und Zielgruppen geeignet? Werden unterschiedliche Lernformen und Lernarten berücksichtigt?

### *Kompetenzorientierung*

Das Bildungsangebot ist kompetenzorientiert. Vermittelt werden Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Menschen heute brauchen, um sich in der globalisierten Welt zurechtzufinden und diese mitgestalten zu können. Zu den zentralen Kompetenzziele des Globalen Lernens gehören die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zur Empathie, zum Umgang mit komplexer Widersprüchlichkeit und auch die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und zu handeln. Die Didaktik und Methoden des Bildungsangebots sind an den

angestrebten Kompetenzen ausgerichtet. Hier stellt sich die Frage, wie der Kompetenzaufbau methodisch und didaktisch unterstützt werden kann.

### *Partizipation*

Das Angebot ermöglicht die aktive Teilnahme der Lernenden; Lernprozesse werden als selbst organisierte, individuelle Vorgänge begriffen. Das Angebot sieht kooperative und interaktive Lernformen vor. Die AdressatInnen werden darin bestärkt, eigene Perspektiven, Ideen und Alternativen einzubringen. Der Bildungsprozess ist so offen und flexibel gestaltet, dass die Initiativen der TN konstruktiv aufgegriffen werden können. Hier stellen sich folgende Fragen: Welche aktivierenden Lernformen sind vorgesehen? Welche Möglichkeiten für selbstorganisierte und interaktive Lernphasen und -settings sind geplant? Welche Voraussetzungen und Ressourcen sind dafür notwendig? Ist der Prozess offen und flexibel gestaltet, so dass sich die TN sinnvoll einbringen können?

### **Kriterien für die Friedens- und Demokratiebildung**

Im Folgenden werden im Ansatz einige Kriterien herausgearbeitet, die im Rahmen einer Forschungsgruppe vertieft und weiterentwickelt werden sollten, wodurch ein wesentlicher Schritt in Richtung Qualitätsentwicklung von Friedens- und Demokratieerziehung und vielen einschlägigen Nachbardisziplinen erfolgen würde. So haben die einzelnen Disziplinen zwar jeweils einen sehr einschlägigen Fokus auf ihre speziellen Inhalte, ihre konzeptionellen Zugänge, ihr struktureller Rahmen und ihre Methodik des Arbeitens sind jedoch sehr ähnlich. Auch müssen sie sich auf unterschiedliche Theorien beziehen, ihre Konzepte aus interdisziplinärer Forschung ableiten und haben in der Umsetzung ihrer Konzepte ähnliche Problemstellungen und Herausforderungen.

### *Kontextualisierung der Begriffe und Inhalte*

Die Begriffe Frieden, Demokratie, Gewalt und Konflikt bzw. die dahinter stehenden Inhalte müssen im jeweiligen Forschungs- und Lernkontext immer wieder neu auf ihre Bedeutung hin reflektiert werden. Dabei ist folgende Frage zu stellen: Gibt es im Lernsetting ein breites und von allen getragenes gemeinsames Verständnis von Frieden, Demokratie, Gewalt und Konflikt? Diese Begriffe müssen in Bezug zum jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen gesetzt



werden (innergesellschaftlich gibt es hier unterschiedliche Kontexte, Bedeutungen, Wahrnehmungen; regional und international unterscheiden wir hier zwischen Kriegs- und Nachkriegsgesellschaften und relativ gewaltfreiere Kontexte etc.) – gerade weil Gewalt, Frieden und Demokratie vielfach unreflektiert absolut gesetzt werden.

#### *Herstellung von Theoriebezügen*

Die Ableitung eigener Gewalt-, Konflikt- und Demokratieverständnisse und den darüber hinaus bestehende Konsens (Forschungsfundament) ist in einen möglichst transparenten Bezug zur jeweiligen Theorieausgangslage zu setzen. Hier ist zu fragen, auf welche Theorien sich Lernprogramme und Settings jeweils stützen.

#### *Bildung ist der wesentlichste Indikator für Demokratieentwicklung und Gewaltminderung*

Bildung und Partizipation sind die zwei wesentlichen Säulen der Entwicklung einer „Kultur des Friedens“. Eine weitreichende Bildung für alle ist das wirksamste Mittel zur Gewaltprävention.

#### *Schulische Partizipation ist ein wesentlicher Ansatz der Entwicklung einer Friedenskultur und der Nachhaltigkeit von friedenspädagogischen und demokratiebildenden Lernarrangements*

Die schulische Partizipation wird hier im Besonderen betont, da in der vorliegenden Studie schulische Bildungsprozesse im Vordergrund standen und stehen. Junge Menschen verbringen einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule. Die Wahrscheinlichkeit ist daher hoch, dass die Schülerinnen und Schüler auch ein Interesse daran haben, auch diesen Teil ihrer Lebenswelt zu gestalten. Dies gilt allerdings nur, wenn sie den Eindruck haben, dass das Beteiligungsangebot ernst gemeint ist und auch Folgen hat. Partizipation fördert soziale und personale Fähigkeiten; Schülerinnen und Schüler genießen es, in Partizipationsprozessen als „Gesamtperson“ wahrgenommen zu werden. Deshalb gilt es, den Blick für Stärken zu öffnen, die jenseits der Vermittlung von Fachwissen und seiner Bewertung liegen. Um vorhandene Kompetenzen zu fördern und neue zu entwickeln, bedarf es der Qualifizierung aller Beteiligten in diese Richtung.

#### *Schule als Übungs- und Lernfeld für Partizipation in allen Gesellschaftsbereichen. Das Erleben von „Demokratie als Lebensform“*

Zu den größten Herausforderungen der Schule gehört es, eine Schulkultur zu entwickeln, in der die Beteiligung im Schulalltag selbstverständlich ist. Folglich müssen Schülerinnen und Schülern attraktive Beteiligungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt und in regelmäßigen Lernarrangements Erfahrungen mit demokratischen Kommunikations- und Aushandlungsprozessen ermöglicht werden. Zu einer beteiligungsorientierten Schulkultur gehört es auch, vielfältige Möglichkeiten der Anerkennung zu entwickeln, Beteiligung und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler regelmäßig wahrzunehmen und zu würdigen.

#### *Die Öffnung der Schule zum Umfeld und zu neuen AkteurInnen*

Wenn sich die Schule zu anderen AkteurInnen der Jugendbildung und Jugendarbeit hin öffnet und die Lebenswelt der Heranwachsenden einbezieht, erweitert dies thematisch, räumlich und methodisch das Spektrum der Partizipation. Eine große Chance für Schule besteht darin, sich Know-how aus anderen Arbeitsfeldern anzueignen. Für die Schülerinnen und Schüler bietet die Öffnung zum Umfeld besondere Chancen in Bezug auf tatsächliche Beteiligung, z.B. indem sie Verantwortung in Projekten im kommunalen Umfeld übernehmen (Service-Learning). Die Öffnung von Schulen kann insbesondere in Ganztagschulen gelingen, weil diese auf die Zusammenarbeit angewiesen sind und neue Wege gehen können.

#### *Demokratiepädagogische Qualifizierung von SchülerInnen und Lehrkräften*

Die Moderation von Partizipationsprozessen, eine dialogische Kommunikation und andere der oben genannten Veränderungen im Rollenverständnis erfordern eine Qualifizierung der Lehrkräfte. Eine veränderte Ausbildung, aber auch berufsbegleitende Fortbildungen können den Anstoß zu einem neuen Rollenbild geben. Sie vermitteln die notwendigen Kompetenzen, um Partizipationsprozesse bei Heranwachsenden kreativ anregen und zurückhaltend begleiten zu können.

#### *Feststellung der Grenzen und Spielräume der Lernsettings auf kultureller, struktureller, organisatorischer Ebene (kultureller Kontext, Zeitrahmen, Budget etc.)*

#### *Entwicklung von „Transferlernsettings“*

Ein erfolgversprechender Weg wäre die Entwicklung von „Transferlernprozessen“, d.h. von einzelnen Modulen der Friedenspädagogik und Demokratiebildung, die in adaptierten Varianten in unterschiedliche geographische wie Alltagskontexte übertragbar sind.

### *Herstellung einer schlüssigen Verbindung und Verknüpfung der Mikroprojekte und Makroebene*

Sofern Bildung als das wirksamste Mittel gegen Gewalt gesehen wird, ist es von höchster Relevanz, alle Mikroprojekte (Lernarrangements) darauf hin zu überprüfen, ob und wie sie als Baustein mit dem Metaanspruch „Bildungsförderung“ in Beziehung zu setzen sind.

### *Die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität von Lernsettings stellt bereits ein grundlegendes Qualitätskriterium dar*

Eine selbstverständliche Kombination von Selbst- und Fremdevaluation bzw. eine entsprechende Begleitforschung sind wesentliche Rahmenbedingungen für Programme wie für Aus- und Fortbildung.

### *Nachhaltige Entwicklung von Friedens-, Demokratiebildung und Partizipation benötigen eine entsprechende strukturelle Verankerung (breit an der Schule getragen, Aus- und Fortbildung, Unterrichtsprinzipien, entsprechende Budgets etc.).*

Die Entwicklung von Kriterien und deren Unterstützung durch die jeweiligen Bildungsinstitutionen würden u.a. zu folgenden friedens- und demokratiefördernden Ausgangslagen in den jeweiligen Bildungsstandorten führen:

- Die Entwicklung einer Friedenskultur und einer partizipativen demokratischen Kultur im umfassenden Sinn ist ausdrücklich erwünscht und unterstützt
- Frieden, Demokratie und Partizipation sind ausgewiesene Werte in den Leitbildern der Schulen
- Die Auszubildenden werden entsprechend qualifiziert
- Welt-, Umweltindikatoren, Rahmen werden mitbedacht und ganz zu Beginn in einer Bedarfsanalyse erhoben
- Evaluierung, Begleitforschung, Dokumentation finden automatisch immer statt und führen zu Qualitätsweiterentwicklung

## 10.2 Handlungsempfehlungen: Schulen und Ministerium

Aus unserer Sicht gibt es im Bereich der Politischen Bildung eine Reihe von theoriegeleiteten und wissenschaftlich diskutierten Konzepten – zu nennen ist hier das österreichische Kompetenzmodell zur Politische Bildung (die geforderten Kompetenzen sind Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz) und damit einhergehend ein Wendung von der Wissensvermittlung hin zum Kompetenzerwerb. Dieses Modell ist in den schulischen Lehrplänen verankert, allerdings erreicht es kaum die Realität in der Schulpraxis, da es unzureichend implementiert wurde und es in Österreich keine verpflichtende LehrerInnenaus- und -fortbildung in diesem Bereich gibt. Die Fachdidaktik der Politischen Bildung ist gerade dabei, sich als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, zu institutionalisieren (wie zum Beispiel in Form von Lehrstühlen an den Universitäten) und zu professionalisieren. Grundsätzlich braucht es jedoch viel Zeit, bis die Maßnahmen an den Schulen im Rahmen der Umsetzung der Lehrkräfte spürbar werden. Neuerungen oder neu eröffnete Handlungsspielräume werden mitunter nicht ausreichend wahrgenommen. Die Handreichung, die wir im Folgenden skizzieren, wäre jedoch ein Weg, um die beschrittenen Wege zu unterstützen.

Viel wird in den letzten Jahren darüber diskutiert, ob die Friedenspädagogik, Globales Lernen und die Demokratiebildung lediglich Teildisziplinen der Politischen Bildung sind. Hier gibt es zwar unterschiedlichste Sichtweisen von Seiten der VertreterInnen der verschiedenen Disziplinen, einhellig wird jedoch der Erwerb von Kompetenzen in allen genannten Bereichen gefordert. Sehr oft werden dabei allerdings soziale Kompetenzen gemeint, insbesondere LehrerInnen der Sekundarstufe I verwechseln soziales Lernen mit Politischer Bildung oder setzen sie gleich. Hier wäre eine stärkere Schärfung der Begriffe bzw. der dahinterstehenden Inhalte notwendig, wobei alle AkteurInnen diese Begriffs- und Definitionsarbeit leisten müssen.

In den österreichischen Lehrplänen der unterschiedlichen Schultypen sind viele der inhaltlichen Anliegen von Friedenserziehung und Demokratiebildung enthalten. In den letzten Jahren wurden große Programme an den österreichischen Schule durchgeführt – hier

sind die „Weisse Feder“, 2007 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur durchgeführt, zu nennen<sup>37</sup>, die mit großen Ressourcen ausgestattet wurden, oder auch das Buddy-System, in dem SchülerInnen als StreitschlichterInnen fungieren. Hier wäre es wünschenswert, Synergien zu lukrieren, was Nachhaltigkeit und Wissenstransfer betrifft. Zudem herrscht Konsens darüber, dass die Lehreraus- und -fortbildung reformiert werden müssen und gerade bei der LehrerInnenbildung neu und der derzeitigen Ausarbeitung neuer Curricula befindet sich vieles im Umbruch.

Als Ergebnis des abgeschlossenen Evaluierungsprojekts kann zusammenfassend festgehalten werden, dass im Kontext der Friedenserziehung und Demokratiebildung bei LehrerInnen, SchülerInnen und ExpertInnen viele Bedürfnisse, aber auch Zweifel und Unsicherheiten vorherrschen. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse über Wirkung und Lerneffekte in der schulischen und außerschulischen Friedenserziehung formulieren wir folgend einige Handlungsempfehlungen, die auf Maßnahmen fokussieren, die Friedenserziehung in der Schule fördern und auf die nachhaltige Stärkung der durch die Friedenserziehung vermittelte Kompetenzen abzielen. Zur inhaltlichen Begründung unserer Empfehlungen werden vorab relevante, aus dem abgeschlossenen Evaluierungsprojekt gewonnene Erkenntnisse kurz dargestellt:

- Friedenspädagogischen und demokratiepädagogischen Maßnahmen werden sowohl von Seiten der LehrerInnen, der ExpertInnen als auch von den SchülerInnen große Bedeutung beigemessen.
- Dem gegenüber steht die Wahrnehmung von SchülerInnen, LehrerInnen und ExpertInnen, dass in der Schule keine kontinuierliche Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte stattfindet.
- Es wurden Mängel in der LehrerInnenaus- und Fortbildung im Bereich der Theorie (Friedenserziehung, Demokratiebildung) kritisiert.
- „Das Erlernen des gewaltfreien Zusammenlebens – für eine Schule ohne Gewalt und Mobbing“ rangiert bei SchülerInnen – befragt nach ihren Wunschvorstellungen für eine Schule der Zukunft – überraschend an dritter Stelle.

---

<sup>37</sup>

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/weissefeder.xml>.

Siehe

Vor allem dieses Bedürfnis nach einem gewaltfreien Zusammenleben wirft die bildungs- und gesellschaftspolitisch relevante Frage nach dem Subtext dieses Wunsches auf: Empfinden SchülerInnen Schule als einen Ort der Gewalt? Werden SchülerInnen häufig mit Gewalt und Mobbing konfrontiert bzw. Opfer von Gewalt in unterschiedlichsten Formen, so dass sie dem Wunsch nach einer gewaltfreien Schule einen so großer Stellenwert bemessen? Die Erkenntnis, dass LehrerInnen ebenso wie ExpertInnen ein Theoriedefizit der Lehrkräfte im Bereich der Friedenserziehung beklagen, wirft die Frage nach der Qualität der Vermittlung dieses theoretischen Wissens in der LehrerInnenaus- und -fortbildung auf. Die als unzureichend empfundene Sensibilisierung für Gewalt und Konflikt in der Schule rundet das ernüchternde Resümee des abgeschlossenen Evaluierungsprojektes ab: Friedenserziehung wird sowohl in der LehrerInnenaus- und -fortbildung wie auch im schulischen Alltag nicht der Stellenwert beigemessen, den sie vor dem Hintergrund der Frage „In welcher Gesellschaft wollen wir wie zusammenleben?“ nach unserem Ermessen haben sollte.

### **Kurzfristig umsetzbare Maßnahmen**

- Hinweise und Informationen über gestaltbare Freiräume im bestehenden Rahmen
- Listen mit Materialien
- Methodensammlung für interaktives Arbeiten im Unterricht und Förderung der Partizipation
- Angebote für schulische Projekte, die an Friedenswochen anschließen könnten
- Entsprechende Erlässe, um DirektorInnen und LehrerInnen für das Thema zu sensibilisieren und zu gewinnen

### **Tiefgreifende Maßnahmen zur Qualitätssteigerung und nachhaltigen Implementierung der Friedenserziehung in der Schule**

- Förderung einschlägiger Aktivitäten durch das Bundesministerium für Bildung
- Bereitstellung von entsprechenden Subventionen für einschlägige Projekte
- Festlegung von Qualitätsstandards für die LehrerInnenausbildung im Bereich der Friedenserziehung und der Demokratiebildung
- Begleitende Evaluierung der LehrerInnenaus- und -fortbildung

- Evaluierung des Unterrichts (Inwieweit ist der Unterricht theoriegeleitet, theoretisch fundiert? Inwieweit sind die angewandten Methoden zielführend?)
- Nach dem Vorbild der HTL ein eigenes Unterrichtsfach für alle Schultypen, das auf die Forcierung gesellschaftlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt (u.a. gewaltfreie Kommunikation, Diskussionsführung, begründete Urteilsfindung, Konfliktfähigkeit, Multiperspektivität) und das Raum zur Bearbeitung von Konflikten bietet

### **10.3 Mögliche Nachfolgeprojekte für Schulen**

#### **Handbuch: Friedenspädagogik und Demokratieverziehung in der schulischen Praxis – Handreichung für LehrerInnen (Arbeitstitel)**

##### *Ausgangsbasis – Grundlagen für die Projektidee*

Ausgangsbasis für das hier kurz skizzierte Nachfolgeprojekt sind folgende Erkenntnisse aus dem abgeschlossenen Projekt:

- Friedenspädagogischen und Demokratie fördernden Maßnahmen wird sowohl von Seiten der LehrerInnen, der ExpertInnen als auch von den SchülerInnen große Bedeutung beigemessen
- Eine Schule ohne Gewalt rangiert in der SchülerInnenbefragung überraschend an dritter Stelle bei Ihren Wunschvorstellungen für die Schule der Zukunft (neben weniger Lernen, weniger Hausübungen etc.)
- SchülerInnen empfanden v.a. die durch die Friedenswochen geförderte Klassengemeinschaft (positive Entwicklung des Klassenklimas) als nachhaltig bedeutenden Aspekt

Die Projektergebnisse machen sichtbar, dass im schulischen Alltag ein großes Bedürfnis nach einem respektvollen, gewaltfreien Umgang miteinander besteht. Diesem Anliegen stehen jedoch einige Hemmnisse im Wege, die durch dieses Projekt aufgezeigt werden konnten.

*Auf struktureller Ebene sind dies:*

- Mängel in der LehrerInnenausbildung
- mangelnde Fortbildungsmöglichkeiten
- beschränkte Zeitressourcen im schulischen Alltag
- unzureichende Verankerung im Lehrplan
- unzureichende Anerkennung/Wertschätzung/Förderung durch die öffentliche Hand

*Auf personeller Ebene (LehrerInnen) sind dies:*

- große inhaltliche Unsicherheit im Bereich der Theorie der Friedenspädagogik
- ein mangelndes Repertoire an Methoden
- mangelnde Kompetenz im Umgang mit Konflikten
- mangelnde Konfliktfähigkeit
- Diskrepanz im Befund über existierende Materialien

Die aus dem abgeschlossenen Projekt gewonnenen Erkenntnisse aufgreifend, möchte das geplante Nachfolgeprojekt einen Beitrag dazu leisten, die Integration von Friedenspädagogik in den schulischen Alltag praktikabler zu machen. Um dies gewährleisten zu können, müssen die im abgeschlossenen Projekt sichtbar gewordenen Bedürfnisse und Probleme ernst genommen werden und in einem ersten Schritt praxistaugliche Initiativen gesetzt werden, um eine gewaltfreie, von Respekt getragene Schulleben-Realität werden zu lassen. Das Projektteam interpretiert die Erkenntnisse aus dem abgeschlossenen Projekt dahingehend, dass vor allem LehrerInnen in ihrer täglichen Arbeit unterstützt werden müssen. Ihnen sollen Hilfestellungen geboten werden, um die gesellschafts- und demokratiepolitisch enorm relevante Vermittlung von theoretischen und praktischen Kenntnissen über Gewaltfreiheit, Respekt, Toleranz und Konfliktfähigkeit einfacher in ihren Unterricht einbauen zu können. Im Idealfall gelingt es in der Schule, entsprechende Kompetenzen bei den SchülerInnen zu forcieren und dazu beizutragen, dass sich die SchülerInnen reflektierte BürgerInnen entwickeln können.



### *Projektvorschlag*

Auf Basis der Erkenntnisse des abgeschlossenen Projektes und darauf fokussierend, dass in den schulischen Alltag gesetzt werden sollen, wird eine Publikation angeregt (Arbeitstitel: „Friedenspädagogik in der schulischen Praxis – Eine Handreichung für LehrerInnen“), in der LehrerInnen theoretische und didaktische Grundlagen sowie methodische Beispiele für einen friedenspädagogisch nachhaltigen Unterricht vermittelt werden sollen, die im Rahmen der bestehenden Lehrpläne in der Sekundarstufe I und II umgesetzt werden können. Die geplante Publikation versteht sich als Arbeitshilfe für LehrerInnen, die dazu beitragen soll und kann, dass in Schulen Gewaltfreiheit, Konfliktfähigkeit und Respekt im Sinne einer aktiven demokratischen Gesellschaft gelebt und gelernt werden können.

### *Gliederung der geplanten Publikation*

- a. Theoretisch Grundlagen der Friedenspädagogik (Friedenspädagogik heute, Relevanz von Friedenspädagogik im schulischen Bereich)
- b. Leitprinzipien
- c. Lehrplanbezug
- d. Methoden-Tipps
- e. Materialien
- f. Checklisten und Guidelines
- g. Literatur

### Ad a. Theoretische Grundlagen der Friedenspädagogik und Demokratieerziehung

Die ExpertInneninterviews aber auch die LehrerInnenfragebögen haben das Theoriedefizit bzw. die Defizite einer Überführung der Bezugstheorien in Lehrmaterialien und Methoden und Praxis bzw. die Defizite der Übersetzungsarbeit von qualitätsvollen existierenden Unterrichtsmaterialien in die schulische Alltagspraxis der LehrerInnen im Bereich der Friedens- und Demokratieerziehung eindeutig sichtbar gemacht. In dem abgeschlossenen Projekt wurde die Hypothese aufgestellt, dass in Schulen keine nachhaltige Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte geschieht. Die durchgeführten Befragungen und Interviews bestätigten die Hypothese. Um nachhaltig für Gewalt und Konflikte zu sensibilisieren, bedarf es einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Gewalt – in einem weiteren Begriffsverständnis gedacht, als nur unmittelbare körperliche Gewalt. Hierfür fehlen

LehrerInnen – so die Conclusio aus dem abgeschlossenen Projekt – oftmals das nötige Fachwissen, die theoretischen Basics der Friedenspädagogik. Mittels eines übersichtlichen Abschnitts zu theoretisch-didaktischen Grundlagen der Friedenspädagogik und einer präzisen Übersicht über die Spezifika aber auch die Synergien von Friedenspädagogik und Demokratiebildung sollen den LehrerInnen hier kompakt aktuelle theoretische Grundlagen vermittelt werden, die eine Hilfe für die tägliche Praxis darstellen.

#### Ad b. Leitprinzipien der Friedenspädagogik

Gewaltfreiheit, Konfliktfähigkeit, Toleranz aber auch Multiperspektivität sind grundlegende Kompetenzen, die in der Schule erworben werden sollen. Diese zu vermitteln bedeutet eine große Herausforderung für die schulische Praxis. An dieser Stelle sollen didaktische Leitprinzipien vorgestellt werden, die für einen konfliktensiblen, auf Toleranz und Respekt fokussierenden Unterricht genutzt werden können. Um dem Ziel einer praxisorientierten Publikation gerecht zu werden, sollen in diesem Abschnitt aber auch konkrete Vorschläge für die Umsetzung dieser Prinzipien in die Praxis gemacht werden.

#### Ad c. Lehrplanbezug

Der Wunsch nach einer festen Verankerung der Friedenspädagogik in aktuellen Lehrplänen ist in der durchgeführten Erhebung des abgeschlossenen Projekts durchgängig artikuliert worden. Dieses Anliegen kann natürlich nur in einem langwierigen Prozess auf politischer Ebene behandelt und ihm gegebenenfalls entsprochen werden. Doch die geplante Handreichung kann Lehrkräften auch in diesem Bereich eine Hilfestellung bieten: Die im Allgemeinen Bildungsziel formulierten Leitvorstellungen des aktuellen Lehrplans der Hauptschule und der AHS-Unterstufe beinhalten einige Aspekte, die vollauf Inhalt einer adäquaten Friedenspädagogik sind:

*„Der Europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele, insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens. [...] Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und*

*Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.*<sup>38</sup>

Auch im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ desselben Lehrplans werden im Unterricht zu vermittelnde Kompetenzen genannt, die u.a. konfliktfähige und tolerante BürgerInnen ausmachen: *„Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.*<sup>39</sup>

Dies sind nur einige Beispiele dafür, wo in den bestehenden Lehrplänen Anknüpfungspunkte für eine schulische Friedenspädagogik bestehen. Den LehrerInnen sollen diese Anknüpfungspunkte in der geplanten Publikation in Erinnerung gerufen werden. Darüber hinaus ist es aber auch Zielsetzung auf den Rahmencharakter der bestehenden Lehrpläne hinzuweisen, die einigen Spielraum für die Integration friedenspädagogischer Aspekte in die schulische Praxis erlauben. Konkrete Vorschläge zur Integration des Themenbereichs in den Unterricht sollen die LehrerInnen in ihrem Dilemma Zeit vs. zu bewältigendem Stoff unterstützen.

#### Ad d. Methoden-Tipps

Ein nicht ausreichendes Repertoire an Methoden ist ein eindeutiges Ergebnis der im abgeschlossenen Projekt durchgeführten LehrerInnenbefragung. Dem möchte die geplante Publikation durch ein vielfältiges Angebot an praxiserprobten Methoden entgegenwirken, die im Unterricht angewendet werden können.

---

<sup>38</sup> <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf>.  
<sup>39</sup> <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf>.

### Ad e. Materialien

Die im Rahmen des abgeschlossenen Projekts durchgeführten Befragungen und Interviews haben in Bezug auf die Frage danach, ob LehrerInnen genug Materialien für einen auf Gewaltfreiheit, Konfliktfähigkeit und Respekt abzielenden Unterricht zur Verfügung stehen, eine gewisse Diskrepanz in der Wahrnehmung aufgezeigt. Während von Seiten der LehrerInnen eindeutig mehr für den Unterricht gut nutzbare Materialien eingefordert wurden, wiesen die ExpertInnen in den Interviews darauf hin, dass es eine Fülle an qualitativ hochwertigen Materialien gibt, die lediglich nicht gefunden bzw. nicht genutzt werden, weil sie nicht eins zu eins in die jeweiligen Klassen übernommen werden können. Als logische Konsequenz daraus werden in der geplanten Publikation bestehende qualitativ hochwertige Materialien vorgestellt, besprochen und Anregungen gegeben, wie diese am effektivsten im eingesetzt werden können. In einem weiteren Abschnitt soll anhand ausgewählter Materialien (Schulbücher und andere Publikationen) dargestellt werden, wie die Themen Konfliktfähigkeit, Respekt und Multiperspektivität in den Unterricht der Sekundarstufe I und II behandelt werden können. Zielsetzung ist dabei auch, Hilfestellungen zu geben, wie (anlassbezogen aber auch geplant) in Konfliktsituationen die Themen aufgegriffen werden können.

### Ad f. Checklisten und Guidelines

Hier wird übersichtlich zusammengefasst, worauf in einem friedenspädagogisch nachhaltig wirksamen Unterricht zu achten ist: die „Dos and Don'ts“ der Friedenspädagogik.

### Ad g. Literatur

Eine umfassende Liste mit aktueller Literatur zur Theorie, Didaktik aber auch Methodik bietet den LehrerInnen die Möglichkeit, sich umfassender mit dem Themenkomplex vertraut zu machen.

### **Evaluierung von friedenspädagogischem und demokratiebildendem Unterricht**

Unter Bezugnahme der aus den ExpertInneninterviews gewonnenen Erkenntnisse zur Einschätzung der mangelnden Qualität der schulisch vermittelten Friedenspädagogik und Politischen Bildung/Demokratiebildung wird eine Evaluierung der Vermittlung demokratiebildender und friedenspädagogischer Kompetenzen in der Schule angeregt.

Diese Empfehlung erfolgt aus einer Controlling-Perspektive, die auf eine inhaltliche Qualitätssicherung genauso fokussiert wie auf die Erreichung gesetzter Ziele im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit von schulischer Bildung. Es wird eine Evaluierung des demokratiebildende und friedenspädagogische Kompetenzen (Konfliktkompetenz, Konfliktfähigkeit, Gewaltbegriff, Demokratieverständnis) vermittelnden Unterrichts durch als ExpertInnen ausgewiesenen LehrerInnen in ausgewählten Schulen empfohlen, um in weiterer Folge – in der Praxis erprobte und bewährte – Qualitätsstandards für die Vermittlung dieser Kompetenzen zu entwickeln. Eine Evaluierung von Bildungsmaßnahmen muss die Zielsetzung der Bildungsmaßnahme, die Kompetenzen der TeilnehmerInnen vor, während und nach der Bildungsmaßnahme in den Blick nehmen. Das theoretische, didaktische und methodische Konzept der Bildungsmaßnahme muss mit den Erkenntnissen gespiegelt werden, die sich aus der begleitenden Befragung/dem Testen der TeilnehmerInnen und Lehrpersonen ergeben. Ziel der beschriebenen Begleitforschung ist die Erhebung von best-practice-Modellen und auf Basis derer in weiterer Folge die Entwicklung von übertragbaren Lernsettings.

Eine diese kurz umrissene Zielsetzung verfolgende Begleitforschung und Evaluierung des Unterrichts könnten folgend strukturiert werden:

- Partnerschaft mit ausgewiesenem Experten/ausgewiesener Expertin im Feld der Friedenspädagogik und Demokratiebildung
- Unterstützung durch die Direktion und damit das Lehrerkollegium
- Unterstützung durch die SchülerInnen
- Unterstützung durch die Eltern
- Klare Formulierung der Zielsetzung der Bildungsmaßnahmen während des Untersuchungszeitraums (Konfliktkompetenz/Konfliktfähigkeit/ Demokratieverständnis?)
- Sensible Auswahl der Methoden zur Erhebung der Kompetenzen der SchülerInnen vor, während und nach der Bildungsmaßnahme (qualitative Interviews, Fragebögen, Gruppeninterviews)
- Nachvollziehbare Dokumentation der theoretischen und didaktischen Grundlagen
- Dokumentation der vermittelten Inhalte und der dazu eingesetzten Methoden

- Laufende standardisierte Feedbackschleifen mit den SchülerInnen zu den Inhalten, Methoden (Interesse, Relevanz, Spaß)
- Befragung der SchülerInnen vor, während und nach der Bildungsmaßnahme
- Begleitende Befragung des Lehrers/der Lehrerin
- Begleitende Befragung des LehrerInnenkollegiums
- Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse
- Erhebung von Best-Practice-Modellen, Entwicklung von qualitativ hochwertigen übertragbaren Lernsettings

### **Schuldemokratie an österreichischen Schulen**

Unter Bezugnahme der in einigen ExpertInneninterviews formulierten Forderung nach mehr Demokratie an den Schulen und nochmals auf ein bereits zu Beginn des Berichts verwendetes Zitat eingehend, dass eine Bildung, die Demokratie nicht nur als Herrschaftsform, sondern als Lebensform begreift, die – unter anderem auch – an der Schule analysiert und eingeübt werden kann, und darauf fokussierend, dass ein demokratisches Schulklima einen wesentlichen Beitrag zur Konfliktfähigkeit und damit Gewaltfreiheit leisten kann, schlagen wir vor, die in der Praxis gelebte Schuldemokratie zu untersuchen. Bisher liegen keine empirischen Daten über die Umsetzung von schuldemokratischen Instrumenten vor. Wir schlagen daher eine Studie vor, die verschiedenen Aspekte der Schuldemokratie (SchülerInnenparlamente, Schulpartnerschaft, Informationsvermittlung, Leitbildgestaltung, Klassenregeln etc.) untersucht. Eine Erhebung empirischer Daten zur Schuldemokratie sollte möglichst breit angelegt sein und sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen einbeziehen (durch Fragebogenerhebungen und qualitative Interviews). Entsprechende Studienergebnisse sind von großer Relevanz. Sie zeigen auf, wie es um die – zumindest in der Theorie – vehement eingeforderte Schuldemokratie in der Praxis bestellt ist und ob in diesem Themenfeld Sensibilisierungs- und Handlungsbedarf besteht.

## 11. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Studie nimmt die seit 2007 stattfindenden Friedenswochen des Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung (ÖSFK) auf der Burg Schlaining in den Fokus. Mittels einer Befragung von insgesamt 376 SchülerInnen (bei 256 lag der Besuch der Friedenswochen mindestens ein halbes Jahr zurück, 120 füllten die entsprechenden Fragebögen gleich im Anschluss an ihrer Teilnahme bei den Friedenswochen aus) wurden detaillierte Aussagen über die bei den Friedenswochen erzielten Lerneffekte bei den SchülerInnen erhoben. Erkenntnisse über die Qualität des begleitenden LehrerInnentrainings sowie eine Einschätzung des SchülerInnentrainings wurden ebenfalls durch eine Fragebogenerhebung bei 61 LehrerInnen (bei 41 lag der Besuch der Friedenswochen ebenfalls mindestens ein halbes Jahr zurück, 20 füllten die Fragebögen unmittelbar nach dem Besuch der Friedenswochen aus).

Über diese Erhebung hinaus wurden seitens des Forschungsteams mittels leitfadengestütztem Fragenkatalog 20 qualitative Interviews mit LehrerInnen mit und ohne Teilnahme an den Friedenswochen, sowie ExpertInnen aus den Bereichen Aus- und Fortbildung durchgeführt. Ziel war es, mehr über den Rahmen und die Qualität zu erfahren, in denen heute Friedens- und Demokratieerziehung in der LehrerInnenausbildung und -fortbildung in den Schulen stattfinden.

Die Ergebnisse der Untersuchung der Friedenswochen – vor allem jene Erkenntnisse, die Aufschluss über die nachhaltige Wirksamkeit der Maßnahmen geben – sowie die vom Forschungsteam auf Basis aktueller, internationaler, Forschungsbefunde formulieren Hypothesen zu den Schwächen und Defiziten friedenspädagogischer und demokratiebildender Praxis in der Schule wurden durch Interviews mit sechs ExpertInnen aus der Friedenspädagogik, dem Globalen Lernen und aus der Evaluierungsforschung aus Deutschland und Österreich gespiegelt. Ziel dieser Interviews war es, grundlegende Schwächen und Stärken bzw. mögliche Perspektiven der Friedenspädagogik und der Demokratieerziehung wie auch der Nachbardisziplinen auszumachen.

### **Bezugswissenschaften und Lernpraxis**

Die Autorinnen der vorliegenden Studie betonen, basierend auf den Erkenntnissen der Forschungsarbeit, dass die bereits vorhandenen Theorien aus den Feldern Friedensforschung, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Kriminologie bzw. weiterer Felder interdisziplinär zusammengedacht werden müssen. Die bestehenden Forschungsleistungen auf diesen Gebieten müssen künftig – und im Unterschied zur heutigen Praxis – als wesentliche Ausgangspunkte für die Friedenserziehung herangezogen werden. Sowohl die befragten ExpertInnen als auch die BegleitlehrerInnen der Friedenswochen beschreiben eindrücklich die bestehenden Theoriedefizite bzw. die Defizite einer Überführung der Bezugstheorien in Lehrmaterialien und Methoden und Praxis, d.h. die Defizite der Übersetzungsarbeit von qualitätsvollen existierenden Unterrichtsmaterialien in die schulische Alltagspraxis der LehrerInnen im Bereich der Friedens- und Demokratieerziehung. Hier ist einerseits ein Theoriediskurs im Kontext der Friedenspädagogik und Demokratieerziehung zu führen und andererseits den Transfer der Theorie in die Lernpraxis zu gewährleisten.

### **Politische Pädagogiken und unklare Ziele für die Lernpraxis**

Die Inhalte und Felder der unterschiedlichen Politischen Pädagogiken sind vielfach diffus und unklar: StaatsbürgerInnenkunde, Civic Education, Demokratiebildung, Soziales Lernen etc. werden häufig miteinander vermischt, auch sind die zu erreichenden Ziele nicht deutlich. Dies stellt einerseits die Lehrkräfte im Alltag vor große Herausforderungen, andererseits werden dadurch auch Evaluierungen und Begleitforschung erschwert. Gleichzeitig herrscht nach wie vor viel Angst vor Feedback und Evaluierung, auch deswegen wurde in den letzten Jahrzehnten auf diesem Gebiet keine Feedback-Kultur etabliert.

### **Fehlende Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte**

In dem vorliegenden Projekt wurde die Hypothese aufgestellt, dass in Schulen kaum nachhaltige Sensibilisierung für Gewalt und Konflikte stattfindet. Die durchgeführten Befragungen und Interviews bestätigten diese Hypothese eindrücklich. Um nachhaltig für Gewalt und Konflikte sensibilisieren zu können, bedarf es einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Gewalt, die nicht auf körperliche und schwere verbale Gewalt reduziert werden darf. Hierfür fehlen LehrerInnen – so die Conclusio der Studie – oftmals



das nötige Fachwissen und die theoretischen Basics der Friedenspädagogik. So aber ein ganzheitliches und breites Verständnis vorhanden ist, kann Gewalt im Vorfeld verhindert und Konflikte rechtzeitig bearbeitet werden. Für die tägliche Praxis ist die Vermittlung theoretisch-didaktischer Grundlagen der Friedenspädagogik sowie einer präzisen Übersicht über die Spezifika und Synergien von Friedenspädagogik und Demokratiebildung dringend notwendig. In der LehrerInnenaus- und -fortbildung fehlen dagegen nach wie vor entsprechende Mindeststandards.

### **Frieden bedeutet nicht Harmonie sondern Konfliktkompetenz**

Sehr häufig besteht das Problem, dass Frieden mit Harmonie bzw. Konfliktvermeidung verwechselt oder gleichgesetzt wird. Entsprechend wird in der Vermittlung der Fokus nicht auf Konfliktbearbeitung und dem Erwerb von Konfliktlösungskompetenzen gelegt, sondern die Konfliktvermeidung als Lösung dargestellt. Auch diese Problematik muss in der LehrerInnenaus- und -fortbildung adressiert werden.

### **Frieden ist lernbar**

Eine zentrale Aussage der Studie ist, dass die befragten Jugendlichen der besuchten Friedenswochen auf der Burg Schlaining in der Mehrheit der Meinung sind, dass der gewaltfreie Umgang miteinander lernbar ist. Dieses einhellige und breite Statement ist nicht hoch genug zu bewerten – handelt es sich doch um eine der wesentlichsten Aussagen der vorliegenden Forschungsarbeit. Entsprechend muss gemeinsam mit SchülerInnen, LehrerInnen und ExpertInnen weiter gedacht werden, welcher Rahmen hierfür notwendig ist.

### **„Kleiner Frieden“ versus „Großer Frieden“**

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den Themen Frieden, Demokratie, Gewalt, Konflikt zeigt sich, dass die Disziplinen sehr stark als mit dem engen Bereich der Familie, Schule, des Freundeskreises und der Peers verbunden gesehen werden. Die notwendige Verknüpfung von „Großem“ und „Kleinem Frieden“ wird dagegen zu wenig wahrgenommen. In der Umsetzung der Friedenspädagogik stellt sich vielfach das Problem, dass nicht der Frieden und die dafür notwendigen Faktoren und politischen Rahmenbedingungen und Themen im Fokus des Unterrichts stehen, sondern vor allem das Soziale Bedeutung hat. Globale Aspekte

von Konflikt – Krieg – Frieden werden unzureichend behandelt, Diskussionen auf der Metaebene kaum geführt. Für die Entwicklung eines Weitblicks, von Verständnis, der Möglichkeit zum Perspektivwechsel, der Erkenntnis von globalen Zusammenhängen und Bedingtheiten etc. wäre ein breiterer Zugang zur Thematik wünschenswert und für die Lernerfahrung der SchülerInnen wesentlich und bereichernd. Ziel muss es sein, das Politische der Friedenspädagogik wieder stärker ins Zentrum zu rücken.

In der aktuellen Friedensforschung bestehen einige wesentliche Ansätze, die für die Friedenserziehung und ganz allgemein gesehen für den Bereich der Politischen Bildung fruchtbar gemacht werden können. Diese betonen, dass Lernprozesse, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Strukturen, kulturelle Muster und Tiefenstrukturen von Gesellschaften, kollektives Lernen und persönliche Friedensfähigkeiten und -kompetenzen miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Individuum, Gesellschaft und Kultur müssen in Lernprozessen als zusammengehörig gesehen und vermittelt werden. Erst durch diese Ansätze können längerfristig gewaltärmere bzw. friedensfähigere Gesellschaften entstehen.

### **Fehlende Überprüfung von Lerneffekten durch Mangel an Evaluation und Begleitforschung**

Generell kann zusammengefasst werden, dass regional wie international Lerneffekte im Bereich der Politischen Bildung kaum erhoben werden. International und national herrschen Mängel im Kontext von Evaluierung – vor allem auch im Rahmen von Begleitforschung, die den gesamten Prozess eines Programms, Projekts oder von Schulhalten im Fokus hat. Unter Bezugnahme der aus den ExpertInneninterviews gewonnenen Erkenntnisse zur Einschätzung mangelnder Qualität der schulisch vermittelten Friedenspädagogik und Politischen Bildung/Demokratiebildung wird eine Evaluierung der Vermittlung demokratiebildender und friedenspädagogischer Kompetenzen in der Schule angeregt. Diese Empfehlung erfolgt aus einer Controlling-Perspektive, die auf eine inhaltliche Qualitätssicherung genauso fokussiert wie auf die Erreichung gesetzter Ziele im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit von schulischer Bildung. Es wird eine Evaluierung des demokratiebildenden und friedenspädagogische Kompetenzen (Konfliktkompetenz, Konfliktfähigkeit, Gewaltbegriff, Demokratieverständnis) vermittelnden Unterrichts durch als ExpertInnen ausgewiesenen LehrerInnen in ausgewählten Schulen empfohlen, um in

weiterer Folge – in der Praxis erprobte und bewährte – Qualitätsstandards für die Vermittlung dieser Kompetenzen zu entwickeln. Gleichzeitig kritisierten die befragten ExpertInnen vielfach die unprofessionelle LehrerInnenaus- und -fortbildung im Kontext der Politischen Bildung, entsprechend müssen auch in diesen Bereichen die Qualitätsstandards durch Evaluierungen überprüft werden.

## **Maßnahmen**

Als konkrete nächste Schritte schlägt das Forschungsteam folgende Maßnahmen vor:

- Erarbeitung eines Handbuchs „Friedenspädagogik und Demokratieerziehung in der schulischen Praxis. Handreichung für LehrerInnen“
- Evaluierung von friedenspädagogischem und demokratiebildendem Unterricht
- Evaluierung der LehrerInnenaus- und Fortbildung
- Untersuchung zu Schuldemokratie an österreichischen Schulen

## **Ausblick**

Wir plädieren für ein multidimensionales Verständnis von Gewalt, wie sie sich (auch) in der Schule zeigt: Gewalt und Aggression, ausgeübt von Kindern und Jugendlichen, hat mehr denn je mediale Präsenz. Viel weniger wird darüber gesprochen und berichtet, was die Hintergründe dieser Gewalt sind und dass Kinder in der überwiegenden Mehrheit Opfer von Missbrauch und Gewalt sind (Gugel 2014: 15). Gewalt und Gewaltprävention finden nicht im luftleeren Raum statt. Gewalt trifft auf gesellschaftliche Strömungen, Einstellungen und Haltungen, die es zu sehen und zu beantworten gilt und die die Rahmenbedingungen für gewaltpräventives Handeln darstellen. Was der Friedenspädagoge Günther Gugel hier betont, ist, dass Gewaltprävention heute vielfach in ihren Praxisansätzen nur den Minimalkonsens „Gewalt verhindern“ in den Mittelpunkt rückt und nicht die Anstrengung unternimmt, in eine „Kultur des Friedens“ eingebettet zu werden, deren Voraussetzungen auf staatlicher Ebene mit dem „zivilisatorischen Hexagon“ von Dieter Senghaas (2008: 22ff.) beschrieben wird. Laut Gugel (2012: 17) geht es hier „vor allem um eine Abkehr von einer Verhinderungspädagogik hin zu einer Ermöglichungspädagogik im Kontext der Entwicklung von Visionen und Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens.“

## 12. Literatur

Baruch N./Brem I. (2002): "Peace education Programs and the Evaluation of their effectiveness". In: G. Salomon/N. Baruch (Hg.), *The Concept, Principles and Practices Around the world*. New York: Psychology Press.

Beckermann, Z./McGlynn, C. (2005): *Addressing ethnic conflict through peace education*. New York: Palgrave, MacMillan.

Bortz, J. (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bürger, H./Gruber, B./Wintersteiner, W. (2002): *Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Das Handbuch der Europäischen Jugendakademie*. Wien/München/Bozen: Studienverlag.

Chaux, E. et al. (2008): „Aulas en Paz/Classrooms in Peace. 2. Teaching Strategies“. In: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia. RTED IJED. Interamerican Journal of Education for Democracy*. Vol. 1, No. 2; online unter [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org) (abgerufen am 15.06.2014).

Chubbuk, M./Zembylas, M. (2011): "Towards a critical pedagogy for nonviolence in urban school context". In: *Journal of Peace Education*, Vol. 8, No. 3. London: Routledge Journals.

Danesh, H.B. (2010): "Unity-Based Peace Education: Education for Peace Program in Bosnia and Herzegovina: A Chronological Case Study". In: G. Salomon/E. Cairns (Hg.), *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press.

Deutsche Agentur Jugend für Europa (2009): *Evaluation in der Jugendarbeit. Reflektieren-bewerten-lernen*.

Duss von Werdt, J./Mähler, G./Mähler, H.G. (1995): *Mediation. Die andere Scheidung. Ein interdisziplinärer Überblick*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Frieters-Reermann, N. (2009): *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg/Köln: WIKU-Wissenschaftsverlag Dr. Stein.

Galtung, J. (1969): „Violence, peace and peace research“. In: *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3.

Gasl, F. (2004a): „Das Kontingenz-Modell der Konfliktbehandlung. Perspektive Mediation“. In: *Perspektive Mediation* 2/2004.

Gasl, F. (2004b): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. 8. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Gordon, T. (2008): *Familienkonferenz*. München: Heyne Verlag.

Grasse, R./Gruber, B./Gugel, G. (Hg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gruber, B./Rippitsch, D. (Hg.) (2011): Friedensregion Alpen-Adria. Lernerfahrungen in einer europäischen Grenzregion. Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft.

Gruber, B./Wintersteiner, W./Duller, G. (Hg.) (2009): Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Gugel, G. (2008): „Was ist Friedenserziehung“. In: R. Grasse/B. Gruber/G. Gugel (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gugel, G. (2010): Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Gugel, G. (2012): Zur Kritik der Gewaltprävention – eine Skizze. Manuskript. Tischvorlage, aufgelegt auf der Friedenspädagogischen Tagung in München (24./25. 9. 2012).

Gugel, G. (2014): Handbuch Gewaltprävention III. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Berghof Foundation: Tübingen.

Gugel, G./Jäger, U. (1997): Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. online unter [http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f\\_erzieh/fe3.htm](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe3.htm)] (abgerufen am 15.06.2014).

Gugel, G./Jäger, U. (2004): Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Arbeitspapier von InWEnt und IFT. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (IFT), Version 2, Stand: 4/2004, online unter: <http://friedensbildung-schule.de/friedenspaedagogik> (abgerufen am 15.06.2014).

Harber, C./Sakade, N. (2009): "Schooling for violence and peace: how does peace education form 'normal' schooling?" In: *Journal of Peace Education*, Vol. 6, No. 2. London: Routledge Journals.

Harris, J. (2008): "The promises and pitfalls of peace education evaluation". In: J. Lin/E. Brantmeier/C. Bruhn, *Transforming Education for Peace*. North Carolina: Information Age Publishing.

Hartley, M./Huddleston, T. (2010): *School-community-university partnerships for sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Heitmeyer, W. (2012): Evaluationsforschung. Parameter und Auswirkungen für die Gesellschaft. In: Strobl, R./Lobermeier, O. Heitmeyer, W. (Hg.) (2012): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer.

Himmelmann, G. (2001): Demokratielernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft.

Huey, T.C. (2012): "Theory driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement". In: R. Strobl/O. Lobermeier/W. Heitmeyer (Hg.), Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur, Wiesbaden: Springer.

Karpman S. (1968), Fairy Tales and scriptdrama analysis. Transactional Analysis Buletin, 7 (26).

Kepenekci, K.Y. (2005): "A study of effectiveness of human rights education in Turkey". In: Journal of Peace Education, Vol. 2, No. 1. London: Routledge Journals.

Krammer, R. (2012): „Demokratielernen durch politische Bildung“. In: H. Ammerer/F. Fallend/E. Windischbauer (Hg.), Demokratiebildung. Anmerkungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Wien/Bozen: Studienverlag Innsbruck.

Kromrey, H. (2001): „Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung“. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24/2/2001.

Kupermintz, H./Salomon, G. (2005): "Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict". In: Theory in Practice, 44 (4).

Lewin K., Feldtheorie in der Sozialwissenschaft. Bern: Verlag Huber 2012

Lynen von Berg, H./Hirseland, A. (2004): „Zivilgesellschaft und Politische Bildung. Zur Evaluation von Programmen und Projekten“. In: K. Uhl/S. Ulrich/F. Wenzel (Hg.), Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, online unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1F0F6900-46837243/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_15036\\_15037\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1F0F6900-46837243/bst/xcms_bst_dms_15036_15037_2.pdf) (abgerufen am 15.06.2014).

Maitles, H./Deuchar, R. (2006): "We don't learn democracy, we live it! Consulting the pupil voice in Scottish schools". In: Education, Citizenship and Social Justice, 1 (3). University of Strathclyde Glasgow: Strathprints.

Maoz, I. (2009): "Conceptual Mapping and Evaluation of Peace Education Programs: The Case of Education for Coexistence through Intergroup Encounters between Jews and Arabs in Israel". In: G. Salomon/B. Nevo (Hg.), The Concept, Principles, and Practices Around the World. New York: Psychology Press.

Maslow, A. (2002): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayring, P. (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2010b): „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: G. Mey/K. Mruck (Hg.), Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Morrison, L.M./Austad, S.C./Cota, K. (2011): "Help increase the peace, a youth-focused program in peace education". In: Journal of Peace Education, Vol. 8, No. 1. London: Routledge Journals.

Niens, U./Cairns, E. (2005): "Conflict, Contact, and Education in Northern Ireland". In: Theory into Practice, 44 (4).

Rechtien, W. (1999): Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker. Weinheim: Beltz Verlag.

Rosenberg, M. B. (2007): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann.

Schell-Faucon, S. (2001): Bildungs- und Jugendförderung mit friedenspädagogischer und konfliktpräventiver Zielrichtung. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Schick, A. (2010): Effektive Gewaltprävention. Evaluierte und praxiserprobte Konzepte für Schulen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schlag, T. (2004): Mediation in der Schule und Jugendarbeit. Grundlagen-Konkreationen-Praxisbeispiele. Münster: Lit-Verlag.

Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Die Rolle der Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen. Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Senghaas, D. (2008): „Über Frieden und die Kultur des Friedens. Welche makropolitischen Rahmenbedingungen eine Friedenspädagogik zu bedenken hat“. In: R. Grasse/B. Gruber/G. Gugel (Hg.), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sliwka, A. (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.

Stockmann, R. Evaluation und Gesellschaft (2012). In: Strobl, R./Lobermeier, O./Heitmeyer, W. (Hg.), Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer.

Strobl, R./Lobermeier, O. (2012): Aufbau und Evaluation von Netzwerken für eine demokratische Kultur. In: Strobl, R./Lobermeier, O. Heitmeyer, W. (Hg.) (2012): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer.

Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, F. (Hg.) (2004): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, online unter: [http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1F0F6900-46837243/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_15036\\_15037\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1F0F6900-46837243/bst/xcms_bst_dms_15036_15037_2.pdf) (abgerufen am 15.06.2014).

UNESCO (2005): Inter-Agency Peace Education Program. Skills for Constructive Living. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Thüringer Kultusministerium (1999): Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden.

Walker, J. (2001): Mediation in der Schule. Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1. Cornelsen Scriptor.

Watts, M. (2006): "Citizenship education revisited: policy, participation and problems". In: *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 14, No. 1.

Wintersteiner, W. (2011): "Gewaltprävention in der Schule". In: ÖSFK (Hg.), *Meine Schule gegen Gewalt*. Stadtschlaining.

Wintersteiner, Werner (2012): "Towards a more Complex Evaluation of Peace education". Peace education, the evaluation business and the need for empowering evaluation  
Unveröffentlichtes Manuskript.

Zembylas, M./Bekerman, Z. (2013): "Peace Education in Present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises". In: *Journal of Peace Education*, 2/2013.



## 13. Autorinnen der Studie

### **Bettina Gruber**

Zeithistorikerin und Friedenspädagogin, Stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Grenzüberschreitende Forschungsprojekte im Alpen-Adria-Raum (Peace building Südosteuropa), Friedenspädagogik (Interkulturelles Lernen, Erinnerungskultur, Jugendpolitik, Partizipation).

Mitherausgeberin eines Standardwerks zur Friedenspädagogik: Grasse, R./Gruber, B./Gugel, G. (Hg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Auswahl weiterer Publikationen: Gronold, D./Gruber, B./Guggenheimer, J./Rippitsch, D. (Hg.) (2012), Kausalität der Gewalt. Kulturwissenschaftliche Konfliktforschung an den Grenzen von Ursache und Wirkung. Bielefeld: Transcript. Gruber, B./Rippitsch, D. (Hg.) (2011), Friedensregion Alpen-Adria. Lernerfahrungen in einer europäischen Grenzregion. Schwalbach: Wochenschau Wissenschaft. Gruber, B./Rippitsch, D. (Hg.) (2011), Jahrbuch Friedenskultur 2011. Migration. Perspektivenwechsel und Bewusstseinswandel als Herausforderung für Stadt und Gesellschaft. Klagenfurt/Celovec: Drava.

### **Ursula Gamauf-Eberhardt**

Studium der Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Universität Wien, Studium der Peace and Conflict Studies am European University Centre for Peace Studies (EPU) in Stadtschlaining. Tätig als freie Journalistin (bis 2002), ab 2003 Mitarbeiterin der Österreichischen UNESCO Nationalkommission, zuständig für ein europaweites LehrerInnen-Trainingsprojekt (EURED). Seit 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (ÖSFK) Stadtschlaining.

Zuständigkeitsbereiche: Training (Entwicklung, Organisation, Durchführung, Evaluierung) für OSZE, UNO, EU sowie internationale NGOs, Fokus: Child Protection, Mediation, Medien; Friedenspädagogik (Entwicklung, Forschung, Netzwerken).

## **Petra Dorfstätter**

Studium der Politikwissenschaft und Geschichte an der Universität Wien.

Dezember 2001 bis März 2003 ehrenamtliche Mitarbeit bei dem Projekt "Global Democracy Award". Seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Demokratiezentrum Wien. Mitarbeit an verschiedenen Projekten des Instituts. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Politische Bildung. Ab 2004 redaktionelle Mitarbeit bei den "Informationen zur Politischen Bildung" des Forum Politische Bildung.

Publikationen: Diendorfer, G./Dorfstätter, P. (2014): Migration – ein zentrales Thema einer zeitgemäßen Bildung, in: Bierdel, E./Lakitsch, M. (Hg.): Flucht und Asyl – von Grenzen, Ängsten, Zukunftschancen (Dialog – Beiträge zur Friedensforschung, Bd. 65), Wien: Lit Verlag, S. 158-167. Autorinnenschaft in: Beutler, Z./Lange, D. (Hg.) (2012): Schlüsselkompetenzen für aktive BürgerInnenschaft. Handbuch für die Sekundarstufe. Abrufbar unter

[http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/VOICE\\_School\\_Manual\\_German\\_low-res.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/VOICE_School_Manual_German_low-res.pdf) (10.9.2014)

## 14. ExpertInnen der Studie

Die ExpertInnen aus dem Bereich der Friedensforschung, Friedenserziehung dem Globalen Lernen und der Evaluationsforschung aus Deutschland und Österreich waren:

Dr. Ingo Bieringer, Mitarbeiter des Friedensbüros Salzburg und selbständiger Mediator.

Dr. Norbert Frieters-Reermann, Diplomerziehungswissenschaftler, Mitarbeiter an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Renate Grasse M.A., Pädagogin, Geschäftsführerin der Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München.

Dr. Heidi Grobbauer, eine der VorständInnen von KOMMENT (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung GmbH) in Salzburg.

Günther Gugel M.A., Pädagoge im Ruhestand, ehemals Mitarbeiter der Berghof Peace Education/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. in Tübingen im Rahmen der Berghof Foundation, Lehrbeauftragter für Friedenspädagogik an der Universität Tübingen.

Uli Jäger M.A., Politologe, Mitarbeiter der Berghof Peace Education/Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. in Tübingen im Rahmen der Berghof Foundation, Lehrbeauftragter an der Universität Tübingen für Friedenspädagogik.

Dr. Jean-Marie Krier, Mitarbeiter von KOMMENT (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung GmbH) in Salzburg.



Konflikt  
Frieden  
Demokratie  
Cluster

**Klagenfurt - Stadtschlaining - Wien**

**ISBN 978-3-900630-32-4**