

© 2011 Edgar Weiß

Alle Urheber- und Leistungsschutzrechte sind vorbehalten. Dieser Text ist nur für den privaten Gebrauch bestimmt. Für alle Verwendungen, insbesondere Bearbeitung und Vervielfältigung bedarf es einer speziellen Bewilligung. Zuwiderhandlungen werden zivil- und strafrechtlich verfolgt.

Edgar Weiß

Kritische Friedenspädagogik – Schwundphänomen und Reanimationsbedarf

Der Titel der folgenden Ausführungen enthält kürzelartig zwei Thesen, wobei die zweite These untrennbar mit einem Selbstverständnis oder, wenn man so will, mit einem Bekenntnis verbunden ist. Doch zunächst zur ersten These, der ich mich nach einigen vorangehenden Erinnerungen an die Herausbildung Kritischer Friedenspädagogik, an deren Selbstverständnis und an deren Bemühungen widmen will: Sie besagt, Kritische Friedenspädagogik erweise sich weitgehend als Schwundphänomen, - ich will versuchen, sie vermittelt einer Skizze jener Entwicklungen zu belegen, die die Friedenspädagogik nach der kurzen Blütezeit der *Kritischen* Friedenspädagogik in den 1970er Jahren durchgemacht hat. Heute sind, wie im einzelnen gezeigt werden soll, explizit als friedenspädagogisch sich verstehende Aktivitäten in der institutionalisierten Erziehungs- und Bildungsarbeit überhaupt weitgehend marginalisiert, erst recht aber gelten kritisch-friedenspädagogische Positionen weithin als unzeitgemäß und unerwünscht. Auch in der Friedenspädagogik selbst werden die Ansätze *Kritischer* Friedenspädagogik inzwischen oft gern belächelt und als prinzipiell überholt betrachtet.

Demgegenüber wäre m.E. - und damit benenne ich meine zweite These bzw. das eigene Bekenntnis - frei nach einem von Adorno auf Freud gemünzten Satz (vgl. Adorno, 1966b, S. 182) festzustellen, dass das, was hier vermeintlich "überholt" ist, erst einmal *einzuholen* wäre. Ich werde also als Parteigänger sprechen, als Protagonist eines kritisch-friedenspädagogischen Selbstverständnisses, womit ich freilich Defizite, die sich in einer Reihe ebenfalls diesem Selbstverständnis folgender Konzepte gewiss ausmachen lassen, notabene keineswegs leugnen will. Im Sinne dieses - m.E. gut begründbaren - Bekenntnisses zu den grundlegenden Ambitionen einer Kritischen Friedenspädagogik behauptet meine zweite These also deren Reanimationsbedarf und das wird mich zu einigen Andeutungen veranlassen, wie sich die friedenspädagogische Diskussion heute sinnvoll wiederbeleben ließe.

Friedenspädagogik¹ hat eine lange, im vorliegenden Rahmen nicht im Detail rekonstruierbare und für die hier interessierende Thematik auch nicht umfassend rekonstruktionsbedürftige Geschichte.² Die Bezeichnung "Kritische Friedenspädagogik" steht unterdessen für ein friedenspädagogisches Selbstverständnis, das sich erst seit Ende der 1960er Jahre herausbildete, - unter dem Einfluss Kritischer Theorie sowie der von dieser beeinflussten Kritischen Pädagogik und der Kritischen Friedensforschung. Seit dem von verschiedenen Forschungsinstitutionen getragenen internationalen Kongress "Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit", der 1972 in Bad Nauheim stattfand (vgl. Staehr, 1973), wurde Kritische Friedenspädagogik unter Abgrenzung gegen vorgängige, als "idealistisch-appellativ" und "individualistisch-einübend" charakterisierte friedenspädagogische Bemühungen³ vorübergehend zum dominierenden friedenspädagogischen Ansatz. Dieser präsentierte sich erstmals 1973 durch einen von Christoph Wulf edierten Sammelband (Wulf, 1973b) explizit unter dem Label "kritisch", seitdem wurde die Bezeichnung "Kritische Friedenspädagogik" zum gängigen Etikett einer spezifischen Positionsmarkierung.

Was lag dem zugrunde, was war das Neue? Ich will mich bemühen, es in einer knappen Erinnerungsskizze zu umreißen. Dabei werde ich Differenzen zwischen einzelnen sich diesem Paradigma zurechnenden Ansätzen ignorieren und lediglich an zentrale Gemeinsamkeiten erinnern, die mir für die Richtung als grundlegend erscheinen.

Kritische Friedenspädagogik zielte, so lässt sich in einer ersten Annäherung sagen,

"auf die Bewusstseinsveränderung der Menschen und die damit zusammenhängende Veränderung gesellschaftlicher Unfriedensstrukturen durch politisches Handeln. Friedenserziehung wurde so zu einem Teilbereich einer gesellschaftlichen Veränderungsstrategie" (Grasse/Gruber/Gugel, 2008a, S. 11).

¹ Der Begriff wird oft, was freilich nicht unproblematisch ist, synonym mit "Friedenserziehung" gebraucht. Der Usance folgend, "Erziehung" als Praxis-, "Pädagogik" aber als Theoriebegriff zu verwenden, hat dagegen Röhrs (1971) explizit zwischen "Friedenserziehung" als Handlungsebene und "Friedenspädagogik" als wissenschaftlicher Reflexionsinstanz unterschieden. Nichtsdestoweniger lässt sich der Begriff "Friedenserziehung" aber auch dann prinzipiell problematisieren, wie es z.B. Nicklas/Ostermann getan haben: "Zum Frieden kann nicht erzogen werden, sondern Friede ist ein Zustand, der durch gesellschaftliches Handeln herzustellen und zu erhalten ist. Im Erziehungsprozeß erreichbar ist vielleicht die Fähigkeit zu solchem Handeln" (Nicklas/Ostermann, 1973, S. 315; vgl. auch Nicklas/Ostermann, 1976).

² Vgl. dazu z.B. Keim (1987); Rothermel (1988); Nipkow (2007); für die Nachkriegsentwicklung insbesondere Heck/Schurig (1984).

³ Für die Kategorisierung und Kennzeichnung: Hamburger (1973), S. 17 f.; vgl. auch Pfister (1980), S. 11 ff. - Für die bezeichneten Ansätze exemplarisch etwa: Roth (1967); Röhrs (1970); (1971).

Entgegen vorgängigen friedenspädagogischen Verständnissen wollte sie sich nicht auf die Vermittlung individualisierender Friedfertigkeitssappelle beschränken oder Konfliktvermeidungstraining betreiben, sondern konsequent auf soziale Bedingungsfaktoren von Friedlosigkeit reflektieren und verändernd einwirken.

Kritische Friedenspädagogik bezog dabei wesentliche Impulse aus der Kritischen Friedensforschung, die sich ebenfalls seit Ende der 1960er Jahre entwickelte, - 1971 war ihr Begriff, von Fritz Vilmar (1971) geprägt, Titel eines von Dieter Senghaas edierten programmatischen Sammelbandes (Roick/Vilmar, 1991, S. 255 ff.; Senghaas, 1971b), der in zeitlicher Nähe zur Publikation einer Vielzahl breit gefächerter Untersuchungen mit gleicher Stoßrichtung erschien.⁴ Es erscheint mir daher als unvermeidlich, mit einigen Hinweisen zunächst an sie zu erinnern.

Kritische Friedensforschung entstand infolge des Unbehagens ihrer Vertreterinnen und Vertreter an einer zumeist systemtheoretisch orientierten, auf bloßes Konfliktmanagement abstellenden, politisch-sozial weitgehend status quo-affirmativen Konflikt- und Friedensforschung, wie sie seinerzeit im Zeichen des Ost-West-Konfliktes als Beratungsinstanz an die Seite vieler westlicher Regierungen getreten war (vgl. Senghaas, 1970). Im Unterschied zu dieser betrachtete Kritische Friedensforschung Konfliktmanagement als einen zwar möglicherweise situativ unvermeidbaren, letztlich aber allemal defizienten Modus der Arbeit am Frieden, die immer das Streben nach kommunikativer Konflikt*lösung* erfordere und die immer auch Bemühungen um Demokratisierung und Überwindung repressiver sozio-ökonomischer Verhältnisse bedeuten müsse.⁵ Kritische Friedensforschung griff Einsichten der Marxschen Gesellschaftsanalyse und der Psychoanalyse auf (vgl. Senghaas, 1973); sie verstand sich nicht als "wertneutrale" Forschung, sondern engagierte sich - eingestandenermaßen parteilich für *Friedensbewegungen* - entschieden für einen Frieden, den sie nicht wie traditionelle Konflikt- und Friedensforschung auf die Abwesenheit von Krieg reduzierte. Basal wurde für sie vielmehr Johan Galtungs Unterscheidung zwischen "negativem" und "positivem" Frieden als jeweils unverzichtbarer Teilziele eines übergreifenden Friedensziels, wobei "negativer Frieden" die Abwesenheit von Krieg und personaler Gewalt (Tötung, Verletzung, Folter, Drohung, Indoktrination usw.) und "positiver Frieden" die Abwesenheit "struktureller Gewalt" bzw. sozialer Ungerechtigkeit meinte, - letztere definiert als das Zu-

⁴ Vgl. in diesem Kontext z.B. Senghaas (1971a); (1973); Galtung (1972); (1975); Vilmar (1973); Krippendorff (1974).

⁵ Albrecht hat lapidar konstatiert: "Friedensforschung ist... Demokratieforschung", wobei er moniert, dass Friedensforschung dies im allgemeinen nicht hinreichend apostrophiert habe (Albrecht, 1991, S. 26).

rückbleiben faktischer menschlicher Verwirklichung hinter der jeweils aktuell möglichen (vgl. Galtung, 1969, S. 57).

Galtungs bereits sehr ausdifferenzierte Theorie der Gewalt, die für den vorliegenden Kontext nicht detailliert entfaltet werden muss (vgl. Galtung, 1975), insbesondere sein Begriff der "strukturellen Gewalt", ist inzwischen oft kritisiert worden, - z.T. grundsätzlich⁶, z.T. im Interesse weiterer Präzisierung bei prinzipieller Akzeptanz. In der Tat barg sie gewiss Konkretisierungsprobleme, für deren Lösung es m.E. aber durchaus aussichtsreiche Ansätze gab (vgl. Weiß, 1998, S. 73 ff.). Immerhin war sie, und das mag für den vorliegenden Zusammenhang hinreichend sein, zunächst zweifellos überaus produktiv: Sie ließ nämlich die plausibel schwerlich bestreitbare Zusammengehörigkeit von "Friedensforschung und Gesellschaftskritik" (vgl. Senghaas, 1973) deutlich werden. Sie zeigte, dass Friedlosigkeit nicht ohne Analyse sozio-ökonomischer Faktoren adäquat zu begreifen ist; sie verwies darauf, dass gesellschaftlich institutionalisierte Gewalt und soziale Diskrepanzen die gleichen Folgen wie Kriege und personale Gewalt - nämlich Vernichtung, Existenzbedrohung, Unterdrückung, Ausbeutung usw. - haben können. Neben Kriegen waren aus dieser Sicht konsequenterweise auch Gewaltstrukturen wie Sklaverei, Kolonialismus, Imperialismus, Klassenherrschaft, institutionalisierter Sexismus, Menschenrechtsverletzungen, systemisch bedingte und quietistisch hingenommene Armut usw. Phänomene, die Friedensforschung im Interesse der Überwindung zu analysieren hatte. Nicht länger auch wurde der die seinerzeitige Weltsituation prägende Kalte Krieg mit seinem wechselseitigen Abschreckungs- und Rüstungswettlauf als friedenspolitisch befriedigender Zustand betrachtet; er erschien vielmehr als allenfalls "negativer", damit in hohem Maße defizienter Frieden, der prägnanter als "organisierte Friedlosigkeit" zu begreifen sei (vgl. Senghaas, 1969).

Kritische Friedenspädagogik nun ist mit Kritischer Friedensforschung unmittelbar verschränkt. Friedensforschung ist insofern natürlich umfassender, als sie ihre Forschung nicht auf die pädagogische Dimension reduziert; als kritische, d.h. an faktischen gesellschaftlichen Veränderungen interessierte ist sie aber zugleich auf pädagogische Vermittlung angewiesen. Andererseits ist Friedenspädagogik nicht nur - als Friedenserziehung praktizierende Handlungsträgerin - Vermittlerin von Friedensforschung, sondern als pädagogische Bedingungen von Friedlosigkeit und Friedensfähigkeit untersuchende auch selbst ein Stück

⁶ So hat Brock die These formuliert, die Unterscheidung zwischen "negativem" und "positivem Frieden" bzw. "direkter" und "struktureller Gewalt" habe dazu beigetragen, "die Aporien der Gewaltkritik zu verschärfen"; Galtungs Ansatz habe zu einer "Entgrenzung des Forschungsfeldes" geführt und weitere Differenzierungsprobleme aufwerfende Dichotomien wie die von "progressiver" und "reaktionärer Gewalt" (vgl. Dencik, 1969; Papcke, 1973) begünstigt (Brock, 2009, S. 27 f., 30 f.).

Friedensforschung, so dass Friedensforschung und Friedenspädagogik in einem unlösbaren Interdependenzverhältnis zu sehen sind.

In diesem Sinne ist Kritische Friedenspädagogik seit jeher bemüht gewesen, Einsichten Kritischer Friedensforschung zu vermitteln und zu vermehren. Sieht man ihre literarische Produktion aus ihrer Blütezeit durch, so ist festzustellen, dass sich ihre Arbeitsbereiche bereits damals auf ein weites Feld erstreckten: auf die Thematisierung individueller, sozio-ökonomischer und kultureller Wurzeln von Friedlosigkeit, der Genese von Kriegs-, Aggressions- und Gehorsamsbereitschaft, Rassismus, Nationalismus, Fremdenhass, auf die Analyse autoritärer Charakterstrukturen, der Fixierung von Vorurteilen und stereotypen Denkmustern, auf Angst- und Ohnmachtsempfindungen. Kritische Friedenspädagogik reflektiert im Anschluss an die Psychoanalyse als "kritischer Theorie des Subjekts" (Horn, 1972) auf triebdynamische und unbewusste Bedingungsfaktoren gewaltsamer und gewaltbereiter Haltungen, auf Autoritätsfixierungen, Abwehrmechanismen, prägende Interaktionsfigurationen usw. sowie im Anschluss an Kritische Gesellschaftstheorie auf kriegerische wie strukturelle Gewalt begünstigende soziale Strukturbedingungen, also Herrschaftsverhältnisse, ökonomische Interessen und Widersprüche und diese verschleiende Ideologien. Sie fragt Sozialisationsbedingungen im Kontext je spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse und in den verschiedenen sozialen Institutionen (Familie, Schule, außerschulischen Bildungseinrichtungen) ebenso nach wie globalen Verhältnissen, etwa internationalen Beziehungskonstellationen, imperialistischen Ambitionen, Menschenrechtsverletzungen oder weltweiten Verteilungsdiskrepanzen. Sie ist um eine umfassende Theorie der Friedenskompetenz und die Klärung der Bedingungen ihrer Generierung bemüht⁷, was u.a. Anstrengungen im Hinblick auf den Aufbau moralischer und sozial-perspektivischer Kompetenz, politischen Interesses und kritischen Urteilsvermögens, demokratischer Haltungen, von Ich-Stärke und Aggressionskontrolle, Verständigungsbereitschaft und Widerständigkeit, von Empathie, Solidarität mit Unterdrückten, Frustrationsresistenz und der, um mit Adorno (1981, S. 130) zu sprechen, "Abscheu vor der physischen Gewalt" impliziert.

Kritische Friedenspädagogik zielt explizit nicht auf einen "Friedhofsfrieden", nicht auf bloßes Konfliktmanagement, sondern auf die kommunikative Bearbeitung und Bewältigung von Konflikten anstelle deren gewaltsamer Austragung. Sie ist Konfliktpädagogik (vgl. dazu Mertens, 1974), die auf Kommunikationsverzerrungen und Bedingungen unverzerrter Kommunikation reflektiert, wobei sie konsequent kritisch freilich nur verfährt, sofern sie die sozialstrukturellen Hindernisse herrschaftsfreier Kommunikation nicht ausblendet oder idealistisch

⁷ Zu Begriff und Thematik der Friedenskompetenz vgl. Gugel (2008), S. 65 f.; Wintersteiner (2008), S. 256 f.; Weiß (1998), S. 21 ff., 52 ff.

verklärt. Kritische Friedenspädagogik thematisiert mithin die Geschichte der Friedlosigkeit und die Möglichkeiten entsprechender Alternativen und deren Realisierung, wobei sie ihrem Namen nur gerecht wird, wenn sie selbst verkörpert, wofür sie einzustehen beansprucht. D.h. sie muss ihr Ziel in ihren Mitteln antizipieren, konsequent für repressionsfreie pädagogische Arbeit eintreten, ihre eigene Arbeit diesbezüglich fortwährend selbstkritisch überprüfen und Möglichkeiten friedensgerechter politischer Auseinandersetzungsformen transparent werden lassen. Die Geschichte und die Möglichkeiten gewaltfreien Widerstandes, friedlicher Protest- und Boykottformen bzw. des zivilen Ungehorsams nimmt dementsprechend seit jeher einen wichtigen Stellenwert im Rahmen kritisch-friedenspädagogischer Arbeit ein (vgl. Ebert, 1968; 1970; Weiß, 1998, S. 107 ff.).

Schließlich offeriert Kritische Friedenspädagogik seit ihrer Entstehungsphase Stellungnahmen zu bildungspolitischen Entscheidungen, Analysen historischer und zeitgenössischer Lehrmittel, didaktische Reformvorschläge und Curricula zur Friedenserziehung, vielfältige aufklärerisch ambitionierte Informations- und Unterrichtsmaterialien für die Arbeit in Schulen, Hochschulen, in der Lehrerfortbildung, in museums- und freizeitpädagogischen Projekten, "Friedenswerkstätten" oder für die Öffentlichkeitsarbeit.⁸

Ihre Blütezeit hatte Kritische Friedenspädagogik, wie erwähnt, in den frühen 1970er Jahren, in denen sie intensive konzeptionelle Vorstöße unterbreitete. Bereits Mitte der 1970er Jahre setzte in ihr dann jedoch eine deutliche Stagnation ein, die mit äußeren wie inneren Gründen zu tun hatte: vor allem mit einem zunehmenden Desinteresse der Politik an Kritischer Friedensforschung im Kontext der verstärkten Einbindung der Bundesrepublik in weltstrategische Bestrebungen der USA, wohl aber auch mit einer oft allzu abstrakt gebliebenen Gewaltkritik in friedenspädagogischen Analysen selbst (vgl. Bernhard, 1988, S. 152, 145 f.).⁹ Mithin war es ihr nicht gelungen, der Friedenspädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaft den Stellenwert zu verschaffen, der ihr in Anbetracht der Fokussierung einer doch überaus relevanten Dimension Allgemeiner Pädagogik gebührt hätte, - Friedenspädagogik blieb für die pädagogische "Zunft"

⁸ Für die Arbeits- und Aufgabenbereiche, Themenfelder und Anstrengungen kritischer Friedenspädagogik vgl. stellvertretend Wulf (1973a); (1973b); Nicklas/Ostermann (1976); Reich/Weber (1984); Steinweg (1984); Gugel/Jäger (1988); Weiß (1998); Grasse/Gruber/Gugel (2008b).

⁹ Bernhards mit diesem Notat verbundener Charakterisierung der Kritischen Theorie als vermeintlicher Mitverursacherin der Defizite Kritischer Friedenspädagogik (Bernhard, 1988, S. 141 ff.) folge ich unterdessen nicht. Bernhards bezeichnenderweise nahezu ausschließlich auf einseitige Sekundärliteratur gestützte Beurteilung der Habermasschen Diskurstheorie ist m.E. durch Fehlinterpretationen bestimmt.

weithin eine marginalisierte "Bindestrich"-Pädagogik unter anderen "differentiellen Pädagogiken" (vgl. Weiß, 2001b).

In den durch konservativistische Gegenreformen geprägten 1980er Jahren setzte im Kontext der damaligen Friedensbewegung eine Revitalisierung auch der Friedenspädagogik ein, die aus *kritisch*-friedenspädagogischer Sicht insgesamt allerdings als durchaus ambivalent zu beurteilen ist.

Kritischer Friedensforschung und -pädagogik waren die dominierenden politisch-sozialen Bedingungen der Zeit kaum sonderlich günstig. 1983 wurde die "Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung" (DGFK), in der Bund, Länder, Verbände, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Friedensforscherinnen und Friedensforscher vereinigt waren, durch den Austritt unionsregierter Bundesländer aufgelöst, denen noch der seinerzeitige Trend dieses Dachverbandes, der seine kritischen Ursprungsimpulse seinerzeit de facto längst preisgegeben hatte (vgl. Arend, 1991), zu kritisch war. Für die Friedensforschung bedeutete diese Auflösung einen erheblichen Verlust an Mitteln. Ein neuerliches Aufblühen engagierter Friedensinitiativen, die die organisierte Friedens- und Konfliktforschung der DGFK infolge des tagespolitischen Drucks ohnedies kaum mehr in Aussicht gestellt hatte, konnte aber mit solchen Austrocknungsentscheidungen nicht unterbunden werden. Es erfolgte sozusagen von außen, ging also von neuen sozialen Bewegungen aus.

Die schon seit den 1970er Jahren unübersehbaren Umweltfolgen eines rücksichtslosen Wachstumsfetischismus, alarmierende Zukunftsprognosen¹⁰, diverse Umweltverseuchungen und Reaktorunfälle bewirkten eine intensive Ökologie-debatte, die weit ins öffentliche Bewusstsein eindrang und den Eintritt ins Zeitalter der "Risikogesellschaft" (Beck, 1986) weithin zur Gewissheit werden ließ. Die Verschleierung von Umweltschädigungen aus den Reihen von Politik und Wirtschaft, der Bau und die Indienstnahme von Kernkraftwerken, ökologisch problematische Großbauprojekte, der Nachrüstungsbeschluss und die Stationierung von Cruise Missiles und Pershing II-Raketen trugen damals zur Entstehung einer Protestszene aus sehr heterogenen Basisinitiativen und Aktionsgruppen bei, die gleichwohl in der Verfolgung ökologischer und antimilitaristischer Ziele übereinstimmten und durch z.T. spektakuläre Aktionen (Besetzungen von AKW-Geländen, Errichtung von "Anti-Atomdörfern", Hausbesetzungen usw.) Aufmerksamkeit erregten. 1983 konnten die Grünen mit dem Selbstverständnis einer "Öko-Partei" ins Parlament einziehen.

Im Kontext dieser Entwicklungen kam es auch zur Kooperation einer reaktivierten, sich zum guten Teil durchaus auf den Spuren des kritisch-pädagogischen

¹⁰ Vgl. Meadows u.a. (1973); Oltmans (1974); Mesarovic/Pestel (1977); Kaiser (1980). - Vgl. zum Folgenden auch Weiß (2003), S. 98 ff.

Paradigmas wissenden Friedenspädagogik einerseits und der Friedens- und Ökologiebewegung andererseits (vgl. Dick, 1984; Calließ/Lob, 1987/88). Bald jedoch verstand sich die öko-irenische Friedenspädagogik unter dem Einfluss "New Age"-philosophischer Vorstöße und öko-zentristischer Besinnungsappelle¹¹ überwiegend als *Überwinderin* des kritischen Paradigmas. Friedenspädagogik firmierte nun immer stärker als "Ökopädagogik" bzw. als - wie die Schlagwörter damals lauteten - "ökologische", "ökosophische" oder "systemische Friedenspädagogik".¹²

Wenngleich dabei gelegentlich beschwichtigend eine Integration auch des kritisch-friedenspädagogischen Ansatzes beansprucht wurde (vgl. etwa Huschke-Rhein, 1984, S. 9, 28), war man auf dieser Linie über weite Strecken nicht an einer Fortsetzung Kritischer Friedenspädagogik mit einem aus mannigfachen aktuellen Anlässen fokussierten zusätzlichen Schwerpunkt interessiert; vielmehr versuchte man sich im wesentlichen unter betonter Abgrenzung gegen die Kritische Friedenspädagogik zu etablieren, indem man für sich explizit einen friedenspädagogischen "Paradigmenwechsel" in Anspruch nahm (Buddrus/Schnaitmann, 1991). Die "ökologische Wende" sollte demnach eine neue Phase der Friedenspädagogik nach den vorangegangenen bzw. "überholten" Phasen einer "individualistischen" und einer "kritischen" Friedenspädagogik repräsentieren (Huschke-Rhein, 1984, S. 26).

Gewiss war es - gerade auch im Sinne einer konsequent verstandenen Kritischen Friedenspädagogik - wichtig, die ökologische Perspektive als eine bedeutende Dimension auch der Friedenspädagogik zur Geltung zu bringen. Kriege und Rüstungsaktivitäten, militärischen Zwecken dienende "Atomtests", die Produktion und die Einsätze von "Atomwaffen" - schon diese Begriffe stellen als solche, worauf Günther Anders hingewiesen hat, Verharmlosungen dar¹³ - sind mit existenzbedrohenden Umweltbelastungen unmittelbar verbunden und auch die sogenannte "friedliche" Kernkraftnutzung zwingt der Menschheit dauerhafte Existenz- und Gesundheitsrisiken auf, die das elementare *Friedensprinzip Lebenssicherung* bedrohen.

Musste also die Sensibilisierung für die Bedeutung ökologischer Rücksichten durchaus im Interesse einer wohlverstandenen Kritischen Friedenspädagogik liegen, so schlossen die einen Paradigmenwechsel beanspruchenden Vertreter

¹¹ Vgl. z.B. Capra (1982); Meyer-Abich (1979); (1986); Jonas (1984).

¹² Vgl. Beer/Haan (1984); Heitkämper (1984); Heitkämper/Huschke-Rhein (1986); Buddrus/Böversen (1987); Buddrus/Schnaitmann (1991).

¹³ "Atomtests" stellen bereits *Ernst-*, nämlich vielfach tödliche und Krankheit verursachende reale Anwendungsfälle dar und das Wort "Atomwaffen" suggeriert, bei den den Genozid riskierenden Vernichtungsmitteln könne es sich noch um "Verteidigungs"-Instrumente handeln. Vgl. Anders (1982), S. 38, 75.

der Ökopax-Pädagogik an geradezu entgegengesetzte Ambitionen an. Kritiklos wurden überaus problematische Ansätze übernommen: etwa Meyer-Abichs ein den Anthropozentrismus vermeintlich überwindendes Konzept des "Friedens mit der Natur", das ein "Gleichheitsprinzip" für alle Natur und eine "Charta der Rechte der Natur" forderte (Meyer-Abich, 1979; 1986), etwa öko-diktatorische Vorstellungen, wie sie in unterschiedlicher Weise von Harich (1975), Gruhl (1978) und Jonas (1984) vertreten wurden, etwa spiritualistisch-ganzheitliche "New Age"-Philosophien à la Capra, der die Notwendigkeit einer Wende zu einem neuen Weltbild proklamierte, das eine Mixtur aus Quantentheorie, Yin-Yang-Lehre, Schamanismus und Jungscher Archetypenlehre darstellen sollte (Capra, 1982). Irrationalistisch wurde an eine neue Religiosität, an die "Wiedergewinnung von Spiritualität", an Gefühle des "Einsseins" mit "Kosmos, Natur oder Gott", an eine "Wiedergewinnung von gegenseitiger Verbundenheit durch Esoterik" und die "Wiederverzauberung der Welt und des Menschen" appelliert, für die friedenspädagogische Praxis wurde beispielsweise mit dem Anspruch auf ein geschärftes Bewusstsein für neue Tiefendimensionen das "Kartoffelschälen als Meditation" empfohlen (Buddrus, 1987a, S. 64 f.; 1987b, S. 131, 133). Aber auch weit weniger harmlose Positionsmarkierungen waren im Kontext solcher "New-Age"-Friedenspädagogik zu lesen, so etwa die Versicherung, zugunsten ökologischer Rücksichten müsse auch die Diktatur, schlimmstenfalls gar der Archipel Gulag in Kauf genommen werden (Kern, 1986, S. 19).

Das hatte mit der Sozialanalyse Kritischer Friedenspädagogik nun nichts mehr zu tun. Vieles aus dieser Richtung belastete eine *rationale* Besinnung auf ökologische Erfordernisse durch Esoterik, vieles offenbarte narzisstische Verschmelzungssehnsüchte, manches erinnerte alarmierend an faschistischen Blut-und-Boden-Kultus, - von sozialen Diskrepanzen und ökonomischen Verwertungsinteressen als der Wurzel rücksichtsloser Naturausbeutung war in diesem Kontext indes kaum mehr die Rede.¹⁴ Stattdessen wurde der Linken gern (vgl. z.B. Gruhl, 1979; Meyer-Abich, 1985) - offenbar um den Innovationscharakter solcher öko-irenischer Vorstöße glaubhaft zu machen - Technikbesessenheit und Ökologievergessenheit vorgeworfen, was mithin etwa durch Textstellen bei Marx und Engels, Anders, Horkheimer/Adorno u.a. leicht ad absurdum zu führen wäre.¹⁵

In den späten 1980er und den 1990er Jahren kam es wiederum zu Schwerpunktverlagerungen in der Friedenspädagogik, - vor allem hin zu einer Fokussierung

¹⁴ Zur Kritik der angesprochenen Konzepte öko-irenischer Friedenspädagogik vgl. Bernhard/Rothermel (1995); Claußen/Wellie (1996); Weiß (1998), S. 121 ff., 166 ff.; zur Kritik ihrer philosophischen Fundamente Apel (1988), passim.

¹⁵ Vgl. etwa Marx (1872), S. 528 f.; Engels (1873 ff.), S. 452 f.; Fetscher (1982); Anders (1980); Horkheimer/Adorno (1969).

des "Kulturellen". Es war die Zeit des Wegfalls des Ost-West-Konfliktes, der verschärften Globalisierungsproblematik, zunehmender Migrationsbewegungen und Multikulturalität in den Nationalstaaten, es war die Zeit eines anwachsenden Rechtsextremismus, neuer, vordergründig ethnisch und weltanschaulich begründeter Kriege, der Entfesselung zuvor latenter Nationalismen und Feindseligkeiten, in denen kulturelle Gegensätze eine maßgebliche Rolle zu spielen schienen, es war die Zeit der Verschärfung des Nord-Süd-Gefälles und der Umorientierung der NATO-Armeen auf weltweite out-of-area-Einsätze im Dienste einer globalen Absicherung ökonomischer Interessen und Einflusszonen. Die Auffassung, dass mit dem Niedergang des Ostblocks der definitive Siegeszug des vermeintlich alternativlosen westlichen Systems und damit das "Ende der Geschichte" vollzogen seien (Fukuyama, 1992), war schon zum Zeitpunkt ihrer Verkündung schwerlich plausibel. Rasch schien der alte Ost-West-Konflikt durch neue Konflikte abgelöst zu werden, die zweifellos auch mit divergenten Kulturvorstellungen zu tun hatten. Diese wurden unterdessen bald zu suggestiven Zerrbildern stilisiert, deren Muster Huntingtons "clash of civilizations" bot (Huntington, 1996; dazu kritisch: Müller, 1998).

Gleichwohl war es folgerichtig, dass sich Friedensforschung und Friedenspädagogik in Anbetracht gegebener Anlässe nun verstärkt auch mit der Kulturproblematik befassten, wobei "Kultur" in diesem Kontext etwa soviel bedeuten mag wie die "Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassungen und Werteinstellungen" (Senghaas, 2008, S. 28). Kritische Friedensforschung und -pädagogik verfügten durchaus über die Voraussetzungen, in diesem Sinne die Kulturthematik - wie es auch für die Ökologieproblematik schon galt - als wichtige Dimension in ihren Ansatz einzubeziehen. Bereits seit den 1980er Jahren gab es intensive Vorstöße, die tradierte - von einseitigen Defizienzaspekten ausgehende - "Ausländerpädagogik" durch eine am Prinzip wechselseitiger Lernprozesse orientierte "Interkulturelle Pädagogik" zu ersetzen. Diese Ansätze berührten sich unmittelbar mit friedenspädagogischen Konzepten, konnten und können also durchaus als Teil der Friedenspädagogik gelten, werden in ihrer Gesamtheit inzwischen aber nicht selten als eine eigenständige differentielle Pädagogik betrachtet.¹⁶ Auf jeden Fall verwiesen sie auf die friedenspädagogische Bedeutung einer verstärkten Berücksichtigung kultureller Faktoren.

Galtung ergänzte seine Phänomenologie der Gewalt um eine systematische Berücksichtigung "kultureller Gewalt" (Galtung, 1990; 1993; 1994, S. 204 ff.; 1997), die er als "Legitimierung von struktureller oder direkter Gewalt durch die Kultur" definierte (Galtung, 1993, S. 54). Dieser stellte er das Desiderat "kulturellen Friedens" bzw. einer "Friedenskultur" entgegen, die auf die Pflege jener

¹⁶ Vgl. dazu Borelli (1986); Auernheimer (1990); (2001); Auernheimer/Gstettner (1996).

"Aspekte der Kultur" abzielen sollte, "die geeignet sind, direkten und strukturellen Frieden zu begründen und zu legitimieren" (Galtung, 1997, S. 917). Bemühungen der Vereinten Nationen wiesen insofern in die gleiche Richtung, als sie den Übergang zu einer "Friedenskultur" explizit als Erziehungs- und Bildungsziel deklarierten, und bald geriet der Topos der "Friedenskultur" deutlich in den Fokus friedenspädagogischer Bemühungen.¹⁷

Bei aller prinzipiellen Bedeutung aber war die Hinwendung zum Kulturellen in Friedensforschung und Friedenspädagogik, so wie sie zumeist konkret erfolgte, m.E. wiederum in hohem Maße problematisch. Denn wengleich führende Protagonisten einer "Akzentverschiebung... zum Kulturellen" hin (Wintersteiner, 1999) sich durchaus auf der Traditionslinie Kritischer Friedenspädagogik sehen und diese explizit fortentwickeln anstatt mit ihr konkurrieren wollten (Wintersteiner, 1999, S. 12, 33; 2009), ist die Kultur fokussierende Friedensforschung und -pädagogik in hohem Maße von postmodernistischen Aspekten beeinflusst. Es kam in diesem Rahmen nicht nur zu der gewiss wichtigen Forderung, weltanschauliche und religiöse Gehalte, kulturindustrielle Produktionen sowie gerade auch jeweils unbewusste kulturelle Tiefenstrukturen - eingewurzelte Alltagsmythen, kollektive Gewohnheiten, massenmedial kanalisierte Einstellungsmuster usw. - im Hinblick auf ihr Gewaltpotential zu analysieren; es wurde nicht nur das unterstützungswürdige Prinzip formuliert, friedenskulturelle Milieus zu schaffen, in denen unter basisdemokratischer Beteiligung aller Betroffenen gewaltfreie Problemlösungsverfahren erfahrbar sind. Vielmehr standen in solchen Ansätzen neben diesen Postulaten Denkelemente, denen zufolge umfassende Rationalität unter Totalitarismusverdacht gestellt und das "Andere der Vernunft" als vermeintlich rational unerschließbar akzeptiert werden sollen (Wintersteiner, 1999, passim, insbesondere S. 34 ff., 217; 2001, S. 82 u.ö.).

Die Problematik des Postmodernismus sehe ich dabei keineswegs in der Anerkennung von Differenz, die heute - beispielsweise im Kontext einer Heterogenitätssensibilität einklagenden "Pädagogik der Vielfalt" (Prenzel, 1995) - zu Unrecht gern als "postmodernistische Entdeckung" suggeriert wird. Zu Unrecht: denn Kritische Theorie hat die Sensibilität für Heterogenität nicht nur früher, sondern m.E. auch konsequenter, nämlich in nicht verabsolutierter Form und im Zeichen unverkürzter Vernunft statt im Zeichen schlechthinniger Vernunft-Preisgabe, zur Geltung gebracht, - man denke beispielsweise an Adornos Sorge um das Nicht-Identische (Adorno, 1966a).¹⁸ Die Problematik des Postmodernis-

¹⁷ Vgl. Nolz/Popp (1999); (2001); Wintersteiner (1999); (2001); Grasse/Gruber/Gugel (2008).

¹⁸ Freilich gilt das nicht weniger für die diskurstheoretisch begründeten Versionen Kritischer Theorie, denen zufolge Heterogenität uneingeschränkt in die Diskurse eingebracht werden können muss und zwangloser Konsens wohl im Hinblick auf (differente Le-

mus sehe ich vielmehr in dessen Verabsolutierung der Differenz und in der Perhorreszierung eines jeglichen - nicht nur eines scheinbaren oder gar verlogenen - Universalismus. Problematisch sind die irrationalistische Absage des Postmodernismus an die Verbindlichkeit rationaler Argumentation und die damit verbundene Selbstwidersprüchlichkeit, in die sich jeder verabsolutierte Relativismus unweigerlich verstricken muss.¹⁹

Im Kontext - gewiss wohlmeinender - Heterogenitätsakzeptanz-Forderungen gelangen dann Protagonisten einer "Friedenskultur" dazu, die faktisch unzweifelhaft immer wieder inszenierte Instrumentalisierung von Menschenrechten²⁰ zum Anlass zu nehmen, die Menschenrechtsidee als solche zu relativieren (so etwa Galtung, 1994). "Postmodernistische Friedensforschung" wendet sich explizit Vorstellungen zu, "die sich", um einen ihrer Repräsentanten zu zitieren,

"jenseits des universalistischen Zivilisierungsdenkens, jenseits des modernistischen Glaubens an die objektive Wahrheit von Bestandsaufnahmen und jenseits des Glaubens an die Lösbarkeit von Konflikten bewegen" (Dietrich, 2006, S. 143).

Die Annahme der "einen Welt" und des "einen Friedens" ist aus dieser Sicht dann schon als solche "gewaltsam", die Postmoderne verlange nicht nach dem einen, sondern vielmehr "*nach vielen Frieden*" (Dietrich, 2006, S. 162, 160).

Was aber heißt das, wenn man es konsequent zu Ende zu denken versucht? M.E. wenig mehr, als dass eigentlich alles weitgehend so bleiben möge, wie es ist. Denn das Nebeneinander disparater Friedensvorstellungen, das der Friedensforschungs-Postmodernismus als Desiderat postuliert, haben wir doch wohl längst: Es gibt Unternehmer und Gymnasialdirektoren, die den "Betriebs-" bzw. "Schulfrieden" realisiert sehen, sofern sich alle Mitglieder der Belegschaft bzw. der Schulgemeinschaft protestlos in die strukturellen Gewaltverhältnisse der von ihnen repräsentierten Einrichtungen fügen, es gibt Politiker, für die "Frieden"

bensmodelle als je zu akzeptierende erst abzusichern fähige) Normen, nicht aber über im übrigen divergierende Vorstellungen "guten Lebens" anzustreben ist (vgl. z.B. Habermas, 1983; 1996; Apel, 1988; 1998).

¹⁹ Der Versuch, einen "präziseren", vermeintlich nicht-irrationalistischen und nicht-beliebigkeitsapologetischen Postmodernismus durch die Anerkennung einer Übergänge zwischen verschiedenen Rationalitätstypen ermöglichenden "transversalen Vernunft" zu retten (Welsch, 1991, bes. S. 295 ff.), ist m.E. nicht überzeugend. Gewiss kommt der Postmodernismus, sobald er die Akzeptanz von Heterogenität postuliert, nicht ohne ein Moment aus, dass diese Akzeptanz als allgemein-verbindliche sichert, anstatt diese wiederum der Beliebigkeit anheimzustellen. Aber das - zwingend selbstwidersprüchliche - Postulat *totaler* Differenz wird in postmodernistischen Ansätzen, wie Welsch am Beispiel Lyotards, des "Paradephilosoph(en) des Postmodernismus" (Welsch, 1991, S. 10) selbst aufzeigt, ja gerade dennoch propagiert.

²⁰ Sie sind fraglos ein zentrales Themenfeld der Friedenspädagogik. Vgl. etwa Grasse/Gruber/Gugel (2008a), S. 12.

herrscht, solange die Waffen in den Außenbeziehungen ruhen und die Klassenstrukturen im Innern ungefährdet sind, und es gibt andererseits kritische Pazifisten, für die die ersehnte Verwirklichung der Friedensutopie davon abhängt, dass die in den vorab genannten Vorstellungen angelegten Antagonismen überwunden werden, um nur wenige Beispiele zu nennen. Diverse Friedensvorstellungen stehen längst in postmodernistischer Koexistenz unversöhnt und z.T. in der Tat unversöhnbar nebeneinander. Solange aber keine Abarbeitung problematischer - nämlich Repressionen implizierender - Friedenskonzepte zugunsten *einer*, und zwar einer umfassenden, auf die weitestmögliche Überwindung von Gewaltverhältnissen *in allen Dimensionen* abstellenden Friedenskonzeption erfolgt, dürfte die Glorifizierung einer unverbindlichen Sprachspielbeliebigkeit allenfalls bestehende Formen des Unfriedens stabilisieren. Die Rezeption des Postmodernismus in Friedensforschung und -pädagogik betrachte ich daher nicht als einen Gewinn, sondern als zusätzliches Problem, auch dann, wenn sie in der Absicht einer Erweiterung Kritischer Friedensforschung und -pädagogik erfolgt, denn das kann m.E. immer nur bedeuten, dass man sich der Widersprüchlichkeit der eigenen Theoriebezüge nicht bewusst ist.²¹ Und so wichtig der Aufbau von "Friedenskultur" fraglos ist, so sollte auch bedacht werden, dass Kulturkritik sich leicht nurmehr auf Oberflächenphänomene kapriziert und Wesentliches verfehlt, wenn sie nicht auch an sozio-ökonomische Analysen und Gesellschaftskritik zurückgebunden wird. Das aber wird im Kontext der Friedenskultur-Apologien, soweit ich sehe, größtenteils allzu sehr vernachlässigt.

Die bisherigen Ausführungen sollten gezeigt haben, dass die immer auch gesellschaftliche Strukturen hinterfragende Kritische Friedenspädagogik seit deren kurzer Blütezeit weithin ein Schattendasein führt, - gesamtgesellschaftlich, im institutionalisierten Bildungsbereich, aber auch im Rahmen von Friedensforschung, Friedensbewegungen und Friedenspädagogik selbst. Konzepte, wie sie zuletzt erörtert wurden, werden heute im wesentlichen nurmehr von relativ kleinen Zirkeln entwickelt, vertreten und diskutiert. Manche davon sehen sich selbst durchaus noch in der Tradition Kritischer Friedensforschung und Kritischer Friedenspädagogik, wie etwa das Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

²¹ Ein bemerkenswertes Beispiel widersprüchlicher Positionselemente bietet m.E. Christoph Wulf, der sich in den 1970er Jahren engagiert in den Dienst Kritischer Friedenspädagogik stellte (vgl. Wulf, 1973b; 1973a), ehe er später vehement für eine postmodernistische Pädagogische Anthropologie eintrat (Wulf 1994; 1997a; zur Kritik: Weiß, 2001a), die emanzipationspädagogische Vorstellungen verabschiedete und derzufolge es in Anbetracht der Vielfältigkeit menschlicher Existenzweisen und Möglichkeiten nicht mehr möglich sein sollte, noch "von *dem* Menschen zu sprechen" (Wulf, 1997b, S. 13). Nichtsdestoweniger tritt Wulf auch in jüngerer Zeit publizistisch für eine Anknüpfung an die zentralen Leitvorstellungen der Kritischen Friedensforschung der 1960er und 70er Jahre ein, wobei er notabene auch ganz selbstverständlich von der "Würde des Menschen" spricht (Wulf, 2008, S. 45, 35, 42).

um Günther Gugel und Uli Jäger, das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt um Werner Wintersteiner oder das Zentrum für Friedenskultur in Siegen²², die gewiss für rege Aktivitäten und diverse sinnvolle Initiativen einstehen (vgl. z.B. IFT, 2011). Manches aus diesen Reihen vermag aber auch die Frage zu provozieren, ob nicht systematische Arbeit mitunter durch bloße - gewiss wohlmeinende - Positionsmarkierung und womöglich letztlich kontraproduktiven Aktionismus ersetzt wird.

Freilich ist allemal zu beachten, dass solche Zirkel heute unter überaus schwierigen Bedingungen arbeiten, - auf Förderung können Kritische Friedensforschung und Kritische Friedenspädagogik derzeit wenig rechnen. *Kritische Friedensforschung* befindet sich innerhalb des Gesamtspektrums der Friedens- und Konfliktforschung längst in einer "Randposition", während die Disziplin "Internationale Beziehungen" die politikwissenschaftliche Analyse von Krieg und Frieden weithin dominiert (Baumann/Dieterich, 2009, S. 105). 2001 wurde die 1983 aufgelöste "Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung" durch die "Deutsche Stiftung Friedensforschung" (DSF) - gegründet vom Bundesministerium für Bildung und Forschung - ersetzt, wodurch der einstmalige "'kritische' Anspruch der Friedensforschung" nahezu "verloren" ging, - "selbstbestimmte Forschung wurde nun... den Kriterien des herrschenden Wissenschaftsbetriebs unterworfen"; Friedensforschung wurde "in den tagespolitischen Entscheidungsprozess" eingebunden, die derzeit (noch) existenten Friedensforschungsinstitute sind heute "zunehmend abhängig... von Drittmittelfinanzierungen aus Ministerien und regierungsnahen Einrichtungen", was "zweifelloso Einfluss auf die wissenschaftliche Produktion" aus ihren Reihen hat (Ruf, 2009, S. 46 f.).

Vor diesem Hintergrund ist es vielleicht nicht so verwunderlich, dass sich in der Friedensforschung eine weitgehende Mainstream-Orientierung etabliert hat, der die Ablehnung militärischer Konfliktbeilegungsversuche keineswegs mehr eine Selbstverständlichkeit ist (vgl. Ruf, 2009, S. 47). Seit dem Wegfall des Ost-West-Gegensatzes scheinen Kriege gewissermaßen "wieder führbar" geworden zu sein (Werkner/Kronfeld-Goharani, 2011a, S. 10). Seit dem Golfkrieg 1991 (vgl. dazu Weiß, 1991) verzeichnet die Zeitgeschichte eine Vielzahl offenkundig machtstrategischen und ökonomischen Interessen geltender blutiger Militäreinsätze von NATO-Staaten, die pseudomoralisch als weltpolizeilich notwendige bzw. in "humanitärer" Mission unabdingbare und angeblich vermitteltst modernster Techniken exakt kalkulierbare Maßnahmen suggeriert wurden. Das Anwachsen terroristischer Gewaltakte, deren spektakulärste die Anschläge vom 11.

²² Vgl. Grasse/Gruber/Gugel (2008), S. 13; Gruber/Wintersteiner/Duller (2009); Weiß (2002).

September 2001 waren²³, hat maßgeblich zur Entstehung der Theorie einer neuen "Entstaatlichung" des Krieges beigetragen. Inzwischen gehört die Rede von vermeintlich wesensgemäß "neuen Kriegen" zum festen Bestand jüngerer konfliktanalytischer Vorstöße.

"Neu" an den jüngeren Kriegen soll demnach sein, dass in ihnen neben oder statt Staaten "identitätspolitischen" Zielen folgende Gruppen (sich ethnisch oder religiös definierende Gruppierungen, NGOs, kriminelle Banden und Drogenkartelle, Söldner, Militär- und Sicherheitsfirmen) als Hauptakteure auftreten, dass es in ihnen primär eher um ökonomische als um politische Interessen gehe und dass die Akteure und ihre Mittel durch eine auffällige Asymmetrie zu kennzeichnen seien (Kaldor, 1999; Münkler, 2002). Die Pointe dieses Ansatzes besteht indes darin, dass das vermeintlich "Neue" im Sinne einer Weltsituation ausgedeutet wird, die einen Dispens von den Regeln des Kriegsvölkerrechts erfordere bzw. im Interesse der internationalen Durchsetzung von Menschenrechten militärische als weltpolizeiliche Ordnungseinsätze unvermeidbar mache. Das entspricht ganz der offiziellen Propaganda, die 1991 im Golfkrieg und 1999 im Kosovo-Krieg, aber auch in den angeblich "humanitären" Einsätzen in Somalia, Ruanda, im Irak 2003 oder in Afghanistan zur Anwendung kam (vgl. Daase, 2011, S. 22). Kritiker dieser Theorie der "neuen Kriege" vertreten die m.E. plausible These, dieser Ansatz sei selbst Teil einer neuen Kriegsstrategie, er "beschreibe" den Wandel der Kriegsformen nicht nur, sondern "betreibe" ihn auch (Daase, 2011, S. 21, 26).

Dabei wird keineswegs bestritten, dass es die beschriebenen Phänomene - die Beteiligung nicht-staatlicher Akteure, deren Asymmetrie sowie das Vorherrschen einer ökonomischen Motivationsstruktur - in jüngeren gewaltsamen Auseinandersetzungen in auffälligem Maße gibt; bestritten aber wird, dass diese Phänomene eigentlich "neu" sind. Stattdessen seien sie lediglich fokussiert und zugespitzt worden, - im Interesse einer Legitimierung militärisch-weltpolizeilicher Interventionen unter systematischer Instrumentalisierung von Menschenrechten.²⁴ Insofern entspricht heute eine verstärkt zu Militäreinsätzen bereite, in

²³ Vgl. dazu Zimmer (2002); Hoffman (2002); Richardson (2006).

²⁴ Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen: Die zunehmende Relativierung staatlicher Souveränität zugunsten eines menschenrechtlich begründeten Interventionsrechtes der UN (vgl. Heintze, 2011) ist m.E. *prinzipiell* durchaus berechtigt, - der Sicherung der Einhaltung von Menschenrechten (in einem freilich rational zu begründenden Sinne des Wortes) gebührt m.E. aus ethischen Gründen unbedingt Vorrang vor staatlichen Souveränitätsrechten. Das aber legitimiert nicht eine selbst allemal gerade unter Menschenrechtsaspekten zu verwerfende Kriegsführungsbereitschaft, sondern fordert alternative Interventionsformen. Eine legitime - und ggf. gebotene - Interventionspolitik bedarf eines Rekurses auf Menschenrechte, der von deren - historisch immer wieder vollzogener - Instrumentalisierung gänzlich frei ist. Vgl. dazu Weiß (2011).

hohem Maße von regierungsnahen Geldgebern abhängige Friedensforschung einem politischen Zeittrend, der seit dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes unübersehbar geworden ist (vgl. Ruf, 2009, S. 49).

Auch speziell der Friedenspädagogik sich widmende Einrichtungen sind hinsichtlich ihrer Abhängigkeiten in einer ähnlichen Lage wie die bestehenden Konflikt- und Friedensforschungsinstitute. Das Tübinger Institut für Friedenspädagogik z.B. ist nicht nur seit jeher wesentlich auf die Unterstützung der von dem Physiker und Unternehmer Georg Zundel gegründeten Berghof-Stiftung angewiesen, sondern empfängt, wie seinem letzten Jahresbericht entnommen werden kann, unverzichtbare Mittel auch von der Deutschen Stiftung Friedensforschung sowie ministerielle Mittel (vgl. IFS, 2011), was unter den gegebenen Umständen nicht unbedingt eine günstige Voraussetzung für die Durchhaltung einer *kritisch*-friedenspädagogischen Position sein dürfte.

Richtet man den Blick über spezifisch der Friedensforschung und Friedenspädagogik geltende Einrichtungen hinaus auf die Situation des regulären Bildungssystems und auf jüngere Publikationen zum Themenkomplex Friedenspädagogik, so erweist sich *Kritische* Friedenspädagogik abermals als Schwundphänomen. Generell ist Friedenspädagogik hier weithin marginalisiert, - beispielsweise gibt es in der Bundesrepublik keinen einzigen Lehrstuhl für Friedenspädagogik (vgl. Tepper, 2008, S. 101). Die Deutsche Stiftung Friedensforschung hat zwar in den letzten Jahren Masterstudiengänge für Peace Studies und Friedensforschung an der Fern-Universität Hagen sowie an den Universitäten Marburg und Tübingen eingerichtet (ISF, 2011), diese indes haben keinen pädagogischen Schwerpunkt und sind wesentlich auf den Bedarf systemnaher konflikt- und sicherheitspolitischer Forschung zugeschnitten. In den Hochschulcurricula der im Zuge des Bologna-Prozesses bachelorisierten und modularisierten Studiengänge, in denen Bildung kommodifiziert²⁵ bzw. nach Maßgabe neoliberalistischer Imperative zur marktgängigen Ware verkürzt wird, hat Friedenspädagogik kaum mehr Raum, als Kritische ist sie aus naheliegenden Gründen schon gar nicht vorgesehen.

Dass das Schulwesen unter derzeitigen Bedingungen kaum zur Generierung von Friedenskompetenz geeignet, dass es vielmehr im Sinne Galtungs in hohem Maße "selber von struktureller Gewalt geprägt" ist (Büttner, 2008, S. 86; Gugel, 2008, S. 74), kann mit plausiblen Gründen schwerlich bestritten werden. Im Einklang mit den ihm zugewiesenen Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktionen (Fend, 1975) hat es nach wie vor den - wie auch immer verschleierte - Auftrag, "soziale Strukturen und die damit verbundenen ökonomischen, politischen und kulturellen Handlungssysteme zu reproduzieren" (Rolff,

²⁵ Zum Begriff der "Kommodifizierung" im Sinne einer "Verhandelsgüterung" und "Verrohstoffung" vgl. Decker (2011), S. 16 ff.

1997, S. 10). Das haben selbst die auf die ökonomischen Interessen der OECD-Staaten im Kontext der Globalisierung zugeschnittenen PISA-Erhebungen gezeigt, die eine signifikante Korrelation zwischen Klassen- und Schichtzugehörigkeit einerseits und Schulbildung andererseits sowie die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erkennbar gemacht haben.²⁶

Und in jüngeren Publikationen zur Thematik Friedenspädagogik lässt sich zum einen ein Trend zu religiös bestimmten Ansätzen erkennen (vgl. z.B. Haußmann u.a., 2006; Nipkow, 2007), in deren Rahmen die spezifisch kritisch-friedenspädagogischen Aspekte bisweilen ganz verblässen. Mitunter wird dabei - wie exemplarisch bei Nipkow - Kritische Friedenspädagogik lediglich klischeehaft charakterisiert und als obsoletes Paradigma suggeriert (vgl. Nipkow, 2007, bes. S. 308 ff.). Zum anderen finden unter dem Etikett "Friedenserziehung" entpolitisierte Praxisempfehlungen Verbreitung, in denen es um die Herstellung von "Respekt und Höflichkeit im Klassenzimmer" durch "Feldenkrais, Yoga, progressive Muskelentspannung und Meditation" sowie das "Training positiver Gewohnheiten" und die "Entdeckung des Lächelns" geht (Everett/Steindorf, 2008, S. 11, 36, 43, 79).

Ich stelle also eine weitreichende, mit bestimmten Mainstream-Entwicklungen verbundene Stilllegung Kritischer Friedenspädagogik und der für sie charakteristischen umfassenden, sozio-ökonomische Gegebenheiten systematisch zu hinterfragen bemühten Gewaltanalysen fest, was m.E. entschieden auf deren Reanimationsbedarf verweist. Denn deren unverminderte Aktualität dürfte offenkundig sein: Der Wegfall des Kalten Krieges zwischen den Blöcken Ost und West hat nicht zu der erhofften Friedensdividende geführt (vgl. Werkner/Kronfeld-Goharani, 2011b), vielmehr sind seither diverse Kriege und blutige Interventionen zu verzeichnen; im Zuge eines ungehemmt globalisierten Kapitalismus neoliberalistischer Prägung ist ein rapider Anstieg struktureller Gewalt festzustellen, wie er sich beispielsweise an der international wie innerhalb der Nationalstaaten zu konstatierenden wachsenden Diskrepanz zwischen Arm und Reich und einer zunehmenden Marginalisierung unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen ablesen lässt (vgl. Steffens/Weiß, 2004). Amnesty International hat für das Jahr 2010 Menschenrechtsverletzungen in 157 und die offizielle Anwendung von Folter in 98 Ländern der Erde recherchiert und dokumentiert (Amnesty International, 2011). Täglich sterben - bei gleichzeitigen Wachstumsraten des privaten Reichtums weltweit - rund 32.000 Kinder unter 5 Jahren infolge von Hunger und mangelnder medizinischer Versorgung (Orth, 2006, S. 255). Unbekannt ist das genaue Ausmaß der Misshandlung von Kindern, die - trotz des 1989 von der UNO verabschiedeten "Übereinkommens über die Rechte

²⁶ Vgl. Baumert u.a. (2002), S. 32; Krohne/Meier/Tillmann (2004), S. 374, 382.

des Kindes" - weltweit "die Gruppe" repräsentieren, "die am stärksten unter Gewalt (häuslicher Gewalt, aber auch Kriegsgewalt) leidet" (Gugel, 2006, S. 253). Auch in der Bundesrepublik kommen wenigstens 15 Fälle auf 1.000 Kinder (Orth, 2006, S. 256). Das sind nur wenige Zahlen, die auf eine immense aktuelle Gewaltproblematik hinweisen, der gewiss nicht ohne vielfältige geeignete pädagogische Anstrengungen effizient entgegengewirkt werden kann.

Natürlich sind die Grenzen von Friedenserziehung und friedenspädagogischer Aufklärungsarbeit allemal zu vergegenwärtigen (vgl. Gugel/Jäger, 1995, S. 445 f.). Illusionen wären diesbezüglich zweifellos völlig verfehlt. So unverzichtbar die pädagogische Dimension der Arbeit am Frieden ist, so wenig können gesellschaftliche Gewaltstrukturen und politische Optionen zugunsten von Militäreinsätzen allein durch pädagogische Interventionen beseitigt werden, - dazu bedarf es selbstverständlich immer auch der Politik, und auch eine *Kritische Friedenspädagogik*, die zwar *immanent* immer auch "politisch" ist, kann, was ihre Arbeitsbereiche betrifft, natürlich kein Ersatz gleichgerichteter politischer Anstrengungen sein.

Weder für eine kritisch-friedenspädagogische Arbeit noch für eine mit ihren Ambitionen konvergierende politische Einflussnahme sind die gegenwärtig herrschenden politisch-sozialen Rahmenbedingungen freilich sonderlich günstig. Auf die drängende Frage, wie sich in dieser Situation *Kritische Friedenspädagogik* wirkungsvoll reanimieren lasse, gibt es schwerlich ein Patentrezept.

Was sich diesbezüglich allemal sagen lässt, läuft auf die vielleicht triviale Forderung hinaus, sich unbeirrt um die kritische Analyse gewaltfördernder gesellschaftlicher und pädagogischer Bedingungen und Strukturen zu bemühen und die Analyseergebnisse entschieden in die Fachdiskurse wie in die öffentliche Diskussion einzuspeisen, wobei konsequent der *cui bono*-Frage nachzugehen wäre bzw. die Nutznießer unfriedlicher Optionen und Strukturen benannt und die Folgen für die Opfer bewusst gemacht werden müssten. Im wesentlichen dürfte es derzeit darum gehen, *Nischen zu besetzen*.

Kritische Friedenspädagogik ist integraler Bestandteil umgreifenderer *Kritischer Pädagogik*, - sie muss nicht explizit oder gar ostentativ unter dem Etikett "*Friedenspädagogik*", sondern sie kann in diversen pädagogischen Kontexten mit vordergründig anderem Fokus durchaus ohne Substanzverlust zur Geltung gebracht werden: etwa im Rahmen Allgemeiner Pädagogik, pädagogischer Sozialisationsforschung, der Bildungstheorie, der Medienpädagogik, der Schulpädagogik usw. Ohnedies dürfte das verbreitete (Miss-)Verständnis von *Friedenspädagogik* als bloßer Bindestrich-Pädagogik, dem auch *Kritische Friedenspädagogik* im allgemeinen allzu wenig entgegengewirkt hat, dazu beigetragen haben, friedenspädagogische Einflussmöglichkeiten ohne Not zu beschränken (vgl. Weiß, 2001b).

Terrain für die potentielle Bearbeitung der Fragestellungen Kritischer Friedenspädagogik zu gewinnen, hieße heute auch, den zeitgenössischen Selbstauflösungstendenzen Allgemeiner Pädagogik entgegenzuwirken (vgl. dazu Weiß, 1999; Bernhard, 2011), die emanzipatorische Ziele als das Verbindende und als einzig rationale Legitimationsbasis aller pädagogischen Bestrebungen transparent und damit immer auch schon kritisch-friedenspädagogische Implikationen kenntlich zu machen hätte. Es hieße beispielsweise, im Rahmen der Medienpädagogik medienkritisch zu analysieren, wie gezielt Desinformation betrieben und Massenloyalität für Militäreinsätze hergestellt wird, es hieße z.B., im Kontext schulpädagogischer Sujets Schulen systematisch als Orte struktureller Gewalt zu erörtern, was in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung heute gemeinhin weitgehend ausgeblendet bleibt (vgl. Rutschky, 1984).

Es hieße etwa auch, gegenwärtige bildungspolitische Vorgaben bildungstheoretisch wie hochschulpolitisch systematischer Kritik zu unterziehen, - der von den Hochschulen ohne nennenswerten Widerstand weithin vorseilend-gehorsam hingegenommene Bologna-Prozess, dessen Parolen und Verheißungen leicht als heuchlerisch transparent zu machen sind (vgl. z.B. Knobloch, 2010), reduziert Bildung nach Maßgabe neoliberalistischer Postulate auf marktfähige skills und stellt eine Zumutung sowohl für eine kritische Bildungstheorie wie für die Ausbildungsprofile in den Geistes- und Sozialwissenschaften dar; er bewirkt einen universitären Verschulungstrend, der auf Anpassung an ökonomische Interessen zielt und gesellschaftskritische - mit ihr auch kritisch-friedenspädagogische - Reflexion im Rahmen der Hochschulausbildung einschließlich der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erschwert. Kritisch-pädagogische Gehalte - kritisch-friedenspädagogische selbstverständlich wiederum eingeschlossen - wären heute also gegen den Zeit(un)geist in die Studiengänge einzubringen, was nicht immer leicht, aber doch möglich ist.

Und selbstverständlich hieße friedenspädagogisches Engagement nicht zuletzt, Anknüpfungs-, Kooperations- und Solidarisierungsmöglichkeiten dort zu suchen, wo sich begründetes Unbehagen an politischer und gesellschaftlicher Gewalt artikuliert. Das alles mögen eher recht bescheidene und wenig spektakuläre Aspekte sein, aber sie bringen m.E. gerade als solche zum Ausdruck, was nicht zu verschweigen ist: der Wahrnehmung kritisch-friedenspädagogischer Aufgaben sind derzeit relativ enge Grenzen gesetzt; sie erfordert nicht zuletzt das frustrationsresistente und beharrliche Ringen um die Erweiterung ihrer Möglichkeiten, und diesbezüglich wären auch kleine Fortschritte bereits ermutigend.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966a), Negative Dialektik, in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt a.M. 1973, 7-412.
- (1966b), (Thesen zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie). Postscriptum, in: B. Görlich (Hg.), Der Stachel Freud. Beiträge und Dokumente zur Kulturismus-Kritik, Frankfurt a.M. 1980, 181-185.
- (1981), Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a.M., 7. Aufl.
- Albrecht, Ulrich (1991), Neue Perspektiven der Friedensforschung, in: Wasmuht (1991), 17-27.
- Amnesty International (2011), Jahresbericht 2011: Zahlen und Fakten. <http://www.amnesty.de/2011/5/10/amnesty-jahresbericht-2011-zahle...> (Zugriff: 17.7.2011).
- Anders, Günther (1980), Die Antiquiertheit des Menschen, 2 Bde. (Bd. I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution; Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution), München.
- (1982), Hiroshima ist überall, München, 2. Aufl.
- Apel, Karl-Otto (1988), Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral, Frankfurt a.M.
- (1998), Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes, Frankfurt a.M.
- Arend, Ingo (1991), Von der Kriegsverhinderung zur Friedensgestaltung, in: Wasmuht (1991), 28-46.
- Auernheimer, Georg (1990), Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt.
- (2001), Interkulturelle Pädagogik, in: Brinkmann (2001), 165-183.
- /Gstettner, Peter (Red.) (1996), Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996, Frankfurt a.M.
- Baumann, Marcel M./Dieterich, Sandra (2009), "Wir sind gekommen, um zu bleiben". Herausforderungen und Potenziale einer kritischen Friedensforschung, in: Baumann u.a. (2009), 102-121.
- u.a. (Hg.) (2009), Friedensforschung und Friedenspraxis. Ermutigung zur Arbeit an der Utopie, Frankfurt a.M.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.) (2002), PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin.
- Beck, Ulrich (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- Beer, Wolfgang/Haan, Gerhard de (Hg.) (1984), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim.
- Bernhard, Armin (1988), Mythos Friedenserziehung. Zur Kritik der Friedenspädagogik in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Gießen.
- (2011), Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage, Baltmannsweiler.
- /Roethermel, Lutz (Hg.) (1995), Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik, Weinheim.
- Borrelli, Michele (Hg.) (1986), Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven, Baltmannsweiler.
- Brinkmann, Wilhelm (Hg.) (2001), Differentielle Pädagogik. Eine Einführung, Donauwörth.
- Brock, Lothar (2009), Die Arbeit am Frieden als Verstrickung in den Krieg. Von der kritischen zur pragmatischen Friedensforschung?, in: Baumann u.a. (2009), 27-41.
- Buddrus, Volker (1987a), Bildungstheorien und ökologische Theorien - Trennendes und Verbindendes, in: ders./Böversen (1987), 56-66.
- (1987b), Pädagogik im Übergang - Zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur, in: ders./Böversen (1987), 120-134.

- /Böversen, Friedhelm (Hg.) (1987), Auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. Ansätze für Friedenspädagogik, Baltmannsweiler.
- /Schnaitmann, Gerhard (Hg.) (1991), Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Allgemeinbildung im Atomzeitalter: Empirie und Praxis, Weinheim.
- Büttner, Christian (2008), Macht, Angst und Gewalt in pädagogischen Beziehungen, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 85-98.
- Calließ, Jörg/Lob, Reinhold E. (Hg.) (1987/88), Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Düsseldorf, 3 Bde.
- Capra, Fritjof (1982), Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild, Bern/München/Wien.
- Claußen, Bernhard/Wellie, Birgit (Hg.) (1996), Umweltpolitische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit, Frankfurt a.M.
- Daase, Christopher (2011), Neue Kriege und neue Kampfführung als Herausforderungen für die Friedenspolitik, in: Werkner/Kronfeld-Goharani (2011b), 21-35.
- Decker, Oliver (2011), Der Warenkörper. Zur Sozialpsychologie der Medizin, Springe.
- Dencik, Lars (1969), Plädoyer für eine revolutionäre Konfliktforschung, in: Senghaas (1971b), 247-270.
- Dick, Lutz van (Hg.) (1984), Lernen in der Friedensbewegung. Verantwortung von Pädagogen, Weinheim.
- Dietrich, Wolfgang (2006), Plädoyer für die vielen Frieden, in: ders./J. Echavarría Alvarez/N. Koppensteiner (Hg.), Schlüsseltexte der Friedensforschung, Wien/Münster, 140-162.
- DSF (2011), Deutsche Stiftung Friedensforschung. <http://www.bundesstiftung-friedensforschung.de/strukturfoerderung/s...> (Zugriff: 22.8.2011).
- Ebert, Theodor (1968), Gewaltfreier Aufstand. Alternative zum Bürgerkrieg, Freiburg i.B.
- (Hg.) (1970), Ziviler Widerstand. Fallstudien zur gewaltfreien, direkten Aktion aus der innenpolitischen Friedens- und Konfliktforschung, Düsseldorf.
- Engels, Friedrich (1873 ff.), Dialektik der Natur, in: Marx/Engels (1956 ff.), Bd. 20, 305-570.
- Everett, Shirley/Steindorf, Lisa Carlone (2008), Frieden lernen. Das Praxishandbuch für ein positives Schulklima, Berlin, 5. Aufl.
- Fend, Helmut (1975), Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, Weinheim/Basel, 2. Aufl.
- Fetscher, Iring (1982), Blumen im Bart des Propheten?, in: natur, Nr. 6, Juni 1982, 98-103.
- Fukuyama, Francis (1992), Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, München.
- Galtung, Johan (1969), Gewalt, Frieden und Friedensforschung, in: Senghaas (1971), 55-104.
- (1972), Modelle zum Frieden. Methoden und Ziele der Friedensforschung, Wuppertal.
- (1975), Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek.
- (1990), Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt, in: H.-G. Wehling (Red.), Aggression und Gewalt, Stuttgart 1993, 52-73.
- (1993), Nach dem kalten Krieg. Gespräch mit E. Koller, Zürich.
- (1994), Menschenrechte - anders gesehen, Frankfurt a.M.
- (1997), Gewalt, in: Wulf (1997a), 913-919.
- Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (2008a), Einleitung, in: dies. (2008b), 7-18.
- /Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hg.) (2008b), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Reinbek.
- Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (Hg.) (2009), Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen. Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung, Bd. 2, Klagenfurt/Celovec.
- Gugel, Günther (2006), Zum Verständnis von Gewalt, in: Haußmann u.a. (2006), 247-254.
- (2008), Was ist Friedenserziehung?, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 61-82.
- /Jäger, Uli (1988), Handbuch Kommunale Friedensarbeit, Tübingen.

- /Jäger, Uli (1995), Friedenserziehung - Anmerkungen zu Theorie und Praxis, in: Zimmer (2002), 432-448.
- Habermas, Jürgen (1983), Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M.
- (1996), Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a.M.
- Hamburger, Franz (1973), Friedenspädagogik. Zur Deformation politischer Bildung, in: H. Bosse/F. Hamburger, Friedenspädagogik und Dritte Welt. Voraussetzungen einer Didaktik des Konflikts, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 11-40.
- Haußmann, Werner u.a. (Hg.) (2006), Handbuch Friedenserziehung interreligiös - interkulturell - interkonfessionell, Gütersloh.
- Heck, Gerhard/Schurig, Manfred (Hg.) (1991), Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945-1985), Darmstadt.
- Heintze, Hans-Joachim (2011), Gewalt im Dienste der Menschenrechte? - Von der humanitären Intervention im Kosovo zur Responsibility to Protect, in: Werkner/Kronfeld-Goharani (2011b), 37-55.
- Heitkämper, Peter (Hg.) (1984), Neue Akzente der Friedenspädagogik, Münster.
- /Huschke-Rhein, Rolf (Hg.) (1986), Allgemeinbildung im Atomzeitalter, Weinheim.
- Hoffman, Bruce (2002), Terrorismus. Der unerklärte Krieg. Neue Erfahrungen politischer Gewalt, Frankfurt a.M., 4. Aufl.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969), Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a.M.
- Horn, Klaus (1972), Psychoanalyse - Kritische Theorie des Subjekts. Aufsätze, Frankfurt a.M.
- Huntington, Samuel P. (1996), Der Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München.
- Huschke-Rhein, Rolf (1984), Die ökologische Wendung in der Friedensforschung und Friedenspädagogik, in: Heitkämper (1984), 9-30.
- IFT (2011), Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. <http://www.friedenspaedagogik.de/> (Zugriff: 22.8.2011).
- Jonas, Hans (1984), Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a.M.
- Kaiser, Reinhard (Hg.) (1980), Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten, Frankfurt a.M.
- Kaldor, Mary (1999), New and Old Wars. Organized Violence in a Global Era, Cambridge.
- Keim, Wolfgang (1987), Die Geschichte friedenspädagogischer Bemühungen, in: Calließ/Lob (1987/88), Bd. I, 557-596.
- Kern, Peter (1986), Allgemeinbildung und Friede - Pluralismus oder allgemein verbindliche Öko-Ethik?, in: Heitkämper/Huschke-Rhein (1986), 1-27.
- Knobloch, Clemens (2010), Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule, Münster.
- Krippendorff, Ekkehart (Hg.) (1974), Friedensforschung, Köln.
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004), Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., 373-391.
- Marx, Karl (1872), Das Kapital I = ders./Engels (1956 ff.), Bd. 23.
- /Engels, Friedrich (1956 ff.), Werke, Berlin.
- Meadows, Denis u.a. (1973), Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Reinbek.
- Mertens, Wolfgang (1974), Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung, München, 2. Aufl.
- Mesarović, Mihailo/Pestel, Eduard (1977), Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club of Rome zur Weltlage, Reinbek.
- Meyer-Abich, Klaus Michael (Hg.) (1979), Frieden mit der Natur, Freiburg/Basel/Wien.

- (1985), Im sozialen Frieden zum Frieden mit der Natur, in: M. Jänicke u.a., Wissen für die Umwelt. 17 Wissenschaftler bilanzieren, Berlin/New York.
- (1986), Wege zum Frieden mit der Natur. Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik, München.
- Müller, Harald (1998), Das Zusammenleben der Kulturen. Ein Gegenentwurf zu Huntington, Frankfurt a.M.
- Münkler, Herfried (2002), Die neuen Kriege, Reinbek.
- Nicklas, Hans/Ostermann, Änne (1973), Überlegungen zur Gewinnung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung, in: Wulf (1973b), 315-326.
- /Ostermann, Änne (1976), Zur Friedensfähigkeit erziehen. Soziales und politisches Lernen als Unterrichtsthema, München/Berlin/Wien.
- Nipkow, Karl Ernst (2007), Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh.
- Nolz, Bernhard/Popp, Wolfgang (Hg.) (1999), Miteinander leben - voneinander lernen. Perspektiven für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa, Münster.
- /Popp, Wolfgang (Hg.) (2001), Erinnerungsarbeit. Grundlage einer Kultur des Friedens, Münster.
- Oltmans, Wilhelm L. (Hg.) (1974), "Die Grenzen des Wachstums". Pro und contra, Reinbek.
- Orth, Gottfried (2006), Kinder und Gewalt, in: Haußmann u.a. (2006), 255-260.
- Papcke, Sven (1973), Progressive Gewalt. Studien zum sozialen Widerstandsrecht, Frankfurt a.M.
- Pfister, Hermann (1980), Friedenspädagogik/Friedenserziehung - theoretische Positionen und didaktische Ansätze, in: ders. (Hg.), Friedenspädagogik heute. Theorie und Praxis. Ein Handbuch für den Lehrer, Waldkrich, 3. Aufl., 9-26.
- Prenzel, Annedore (1995), Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen, 2. Aufl.
- Reich, Brigitte/Weber, Norbert H. (Hg.) (1984), Unterricht im Dienste des Friedens. Bedingungen und Möglichkeiten einzelner Unterrichtsfächer zur Friedenserziehung in der Sekundarstufe I, Düsseldorf.
- Richardson, Louise (2006), Was Terroristen wollen. Die Ursachen der Gewalt und wie wir sie bekämpfen können, Frankfurt a.M./New York.
- Röhrs, Hermann (Hg.) (1970), Friedenspädagogik, Frankfurt a.M.
- (1971), Erziehung zum Frieden. Ein Beitrag der Friedenspädagogik zur Friedensforschung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- Roick, Michael/Vilmar, Fritz (1991), Nur kritische Reflexionen oder auch konstruktive Alternativen?, in: Wasmuht (1991), 254-271.
- Rolff, Hans-Günter (1997), Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim/München, überarbeitete Neuauflage.
- Roth, Karl Friedrich (1967), Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken, Donauwörth.
- Rothermel, Lutz (1988), Frieden als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis, Frankfurt a.M.
- Ruf, Werner (2009), Quo vadis Friedensforschung?, in: Baumann u.a. (2009), 42-56.
- Rutschky, Katharina (1984), Friedenserziehung im Erziehungskrieg, in: Dick (1984), 105-109.
- Senghaas, Dieter (1969), Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit, Frankfurt a.M.
- (1970), Einleitung zur ersten Auflage, in: ders. (1973), 10-22.
- (1971a), Aggressivität und kollektive Gewalt, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
- (Hg.) (1971b), Kritische Friedensforschung, Frankfurt a.M.
- (Hg.) (1973), Friedensforschung und Gesellschaftskritik, Frankfurt a.M.

- (2008), Über Frieden und die Kultur des Friedens. Welche makropolitischen Rahmenbedingungen eine Friedenspädagogik zu bedenken hat, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 21-34.
- Staehr, Gerda von (1973), Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit. Bericht über die internationale Konferenz vom 1. bis 4. November 1972 in Bad Nauheim, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., 255-267.
- Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.) (2004), Globalisierung und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2004, Frankfurt a.M.
- Steinweg, Reiner (Red.) (1984), Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder. Möglichkeiten der Friedenserziehung. Friedensanalysen 19, Frankfurt a.M.
- Tepper, Manja (2008), Friedenspädagogik. Forschungsstand und Perspektiven in Deutschland, Saarbrücken.
- Vilmar, Fritz (1971), Systematischer Entwurf zur Kritischen Friedensforschung, in: Senghaas (1971b), 362-395.
- (1973), Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus. Eine sozio-ökonomische Analyse des Militarismus, Reinbek.
- Wasmuht, Ulrike C. (Hg.) (1991), Friedensforschung. Eine Handlungsorientierung zwischen Politik und Wissenschaft, Darmstadt.
- Weiß, Edgar (1991), Zum Golfkrieg, in: Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Rote Reihe, Nr. 18, 21-42.
- (1998), Diskurs - Frieden - Pädagogik. Reflexionen zur Friedenserziehung und Politischen Bildung, Kiel/Köln.
- (1999), Traditionelles Selbstverständnis, Gegenwartsprobleme und Zukunftsaufgaben Allgemeiner Pädagogik. - Überlegungen zu einer kritischen Bestandsaufnahme, in: Kritische Pädagogik. Zeitschrift für Allgemeine Pädagogik und ihre Grenzgebiete, 4. Jg., 13-31.
- (2001a), Die Renaissance Pädagogischer Anthropologie. Neues Wissen über den Menschen?, in: U. Bracht/D. Keiner (Red.), Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik 2001, Frankfurt a.M., 233-250.
- (2001b), Friedenspädagogik - eine differentielle Pädagogik auf Zeit, in: Brinkmann (2001), 76-92.
- (2002), Was ist das Zentrum für Friedenskultur (ZFK)?, in: ders. (Hg.), Der "Fall Nolz" oder: Die aktuelle Gestalt des verordneten Antipazifismus. Dokumentation der Kampagne gegen einen Lehrer und eine Einrichtung zur Friedensförderung, Kiel/Köln, 34-36.
- (2003), Kollektive Friedlosigkeit und Kritische Friedenserziehung, in: A. Bernhard/A. Kremer/F. Rieß (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik - Brüche - Neuansätze, Bd. 2, Baltmannsweiler, 92-111.
- (2011), Menschenrechte als Ideologie und Notwendigkeit, in: G. Steffens/E. Weiß (Red.), Menschenrechte und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M. 2011, 17-32.
- Welsch, Wolfgang (1991), Unsere postmoderne Moderne, Weinheim, 3. Aufl.
- Werkner, Ines-Jacqueline/Kronfeld-Goharani, Ulrike (2011a), Der ambivalente Frieden - Die Friedensforschung vor neuen Herausforderungen, in: dies. (2011b), 9-18.
- /Kronfeld-Goharani, Ulrike (Hg.) (2011b), Der ambivalente Frieden. Die Friedensforschung vor neuen Herausforderungen, Wiesbaden.
- Wintersteiner, Werner (1999), Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne, Münster.
- (2001), "Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht". Erziehung für eine Kultur des Friedens, Innsbruck.
- (2008), Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 253-273.
- (2009), Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik, in: Gruber/Wintersteiner/Duller (2009), 14-31.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1973a), Friedenserziehung in der Diskussion, München.

- (Hg.) (1973b), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt a.M.
 - (Hg.) (1994), *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Weinheim.
 - (Hg.) (1997a), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim.
 - (1997b), Vorwort, in: ders. (1997a), 13-14.
 - (2008), *Friedenskultur und Friedenserziehung in Zeiten der Globalisierung*, in: Grasse/Gruber/Gugel (2008b), 35-60.
- Zimmer, Manfred (Hg.) (2002), *Der 11. September 2001 und die Folgen. Beiträge zum Diskurs nach den Terroranschlägen und zur Entwicklung einer Kultur des Friedens. Materialien zur Jahrestagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft "Gewalt, Zerstörung, Nekrophilie - Ursachen und Alternativen"* (Bremen 3.-5. Mai 2002), Osnabrück.