

dravaDiskurs

Veröffentlicht mit Unterstützung
des Forschungsrates der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
aus den Förderungsmitteln des Landes Kärnten
und des Bmbwk

ALPEN-ADRIA
UNIVERSITÄT
KLAGENFURT



bm:bwk

Das Verlagsprogramm
wird gefördert durch



© Drava Verlag 2005
Layout und Druck: Tiskarna / Druckerei Drava
Alle: Klagenfurt/Celovec
www.drava.at

ISBN 3-85435-449-5

Friedrich Palencsar
Kornelia Tischler
Werner Wintersteiner
(Hg.)

Wissen schafft Frieden

Friedenspädagogik
in der LehrerInnen-
Bildung

Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung

Drava Verlag Klagenfurt/Celovec

Geleitwort

Gerald Mader

Der Zukunft einen Sinn geben! 7

Einleitung

Werner Wintersteiner | Kornelia Tischler | Friedrich Palencsar

Wissen schafft Frieden

Über das prekäre Verhältnis

von Wissenschaft, Bildung und Frieden 13

Friedenspädagogik in der LehrerInnen-Bildung

Friedrich Palencsar | Kornelia Tischler

Vom Kleinen und vom Großen Frieden

Erfahrungen aus der universitären LehrerInnenbildung. . . 27

Friedenskonzepte

Werner Wintersteiner

Was heißt *Frieden*?

Plädoyer für einen politisch-kulturellen Friedensbegriff . . 61

Peter Heintel

Die Macht der Konflikte – Konflikte der Mächtigen 93

Franz Ofner

Macht, Gewalt und soziale Anerkennung 125

Gesellschaftliche Konfliktfelder

Inge Nестele

Frauen – Frieden – Friedensfrauen:

Friedensnobelpreisträgerinnen 145

Paul Kellermann

Historische Schulkonflikte deutschsprachiger

Minderheiten in Südtirol, Kanada und Chile

Eine Wiederbetrachtung anlässlich

eines Chile-Besuchs 2004. 165

Friedenspolitik

Michael Potacs

Wie neutral ist Österreich?

Eine juristische Standortbestimmung
der österreichischen Neutralitätsverpflichtungen 191

Petra Hössl

Die Europäische Union als Friedensprojekt

Grenzübergreifende Interaktionen als Beitrag
zur Friedenssicherung 207

Friedenspädagogik

Ulrike Popp

Gewalt und Gewaltprävention in der Schule 237

Werner Delanoy

Dialog und Friedenserziehung 257

Ausblick

Werner Wintersteiner

Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe

Probleme und Perspektiven.
Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik 279

Anhang

AutorInnenverzeichnis 308

Das »Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik«
an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt 310

Geleitwort

Der Zukunft einen Sinn geben!

»Nie wieder Krieg« war die Parole meiner Generation nach den Schrecken und Grausamkeiten des Zweiten Weltkrieges. Der Inhalt des österreichischen Neutralitätsgesetzes – keine Teilnahme an Kriegen – trug dieser kriegsablehnenden Einstellung Rechnung, weshalb es den politischen Eliten und Medien so schwer fällt, den älteren Menschen die Neutralität auszureden.

Rückblickend muss ich gestehen, dass es eine verrückte Idee, ein riskantes Abenteuer war, am Höhepunkt des Kalten Krieges ohne Geld, ohne Macht, ohne Unterstützung einer Partei, in Stadtschlaining am Rande des Eisernen Vorhanges ein Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung zu gründen, das sich das große Ziel gesetzt hat: die Gründung einer Europäischen Friedensuniversität, welche zum Abbau der Spannungen zwischen Ost und West beitragen soll. Der Aufbau und die Entwicklung von Schlaining haben jedoch gezeigt, dass es auch in postmodernen Zeiten möglich ist, kleine Utopien zu verwirklichen, wenn man selbst an die Utopie glaubt und ein bisschen Glück hat. Bereits 1988 beschlossen die europäischen nationalen UNESCO-Kommissionen die Errichtung einer Europäischen Friedensuniversität in Stadtschlaining. Im Jahre 1992 starteten wir die Kurse für Konfliktausbildung und Konfliktvermittlung, die nicht nur in Schlaining, sondern auch in den EU-Ländern, in Sri Lanka, in Zentralasien und in Afrika durchgeführt werden. Heute ist Schlaining als einzige österreichische Institution für Friedensforschung und Friedenserziehung sowie als Träger eines universitären Lehrgangs für Peace and Conflict Studies international anerkannt.

Der Kalte Krieg ging zu Ende, aber Friedensarbeit ist notwendiger denn je. Die Hoffnung auf eine Friedensdividende hat sich nicht erfüllt. Die NATO hat sich nicht aufgelöst, sondern sich nach Osten erweitert. Dennoch welkt sie mangels einer eigentlichen Aufgabe nur dahin, aber die EU wird militarisiert, aufgerüstet und manche Eliten träumen von einer europäischen Militärmacht, welche weltweit Machtprojektionen durchführen soll.

Angesichts dieser Weltlage stellt sich für jeden, der sich für Friedensforschung und Friedenserziehung engagiert, die Frage nach

der Sinnhaftigkeit seines Tuns. Der Rückzug auf eine pädagogische Friedenserziehung (LehrerInnen/SchülerInnen-Verhältnis), die auf Familie und Kleingruppen ausweicht, wäre die falsche Antwort. Eine politische Friedenspädagogik ist unabdingbar in einer Welt, die nicht nur immer komplizierter und komplexer wird, sondern auch aggressiver, autoritärer und ungerechter zu werden scheint. Hat Friedenserziehung in dieser Welt noch einen Sinn? Ich glaube ja, aber es erscheint mir wichtig, gerade in einem Buch über »Frieden in der LehrerInnen-Bildung« diese Vorfragen anzusprechen.

Die philosophische Erkenntnis, dass unsere Zukunft offen und unvorhersehbar ist, gehört zum wissenschaftlichen Mainstream unserer Zeit, der die empirische Evidenz für sich hat. Es gibt kein Gesetz, keinen Weltgeist, welcher die Geschichte lenkt. Die Geschichte ist ein politisches Instrument, das der Gegenwart dient, ist zumindest die Auffassung vieler Philosophen. Gilt dies übrigens auch für die Geschichte der Philosophie? Für den Wiener Philosophen Rudolf Burger ist die Geschichte der Ort der Sinngebung des Sinnlosen. Die Gegenposition: Wer seine Vergangenheit nicht kennt, ist verdammt sie zu wiederholen. Grundsätzlich haben aber wohl jene Recht, die sagen, dass die Menschen und Völker aus der Geschichte nichts gelernt haben, da es sonst weniger Kriege und mehr Pazifisten geben müsste. Gerade in letzter Zeit gibt es jedoch empirische Gegenbeispiele. Wenn Frankreich und Deutschland ihre Erbfeindschaft beendet haben und die OECD-Staaten keine Kriege mehr untereinander führen, dann haben hier zweifellos auch Lehren aus den Erfahrungen zweier Weltkriege mitgespielt. Hier hat Politik offenbar doch aus Fehlern der Vergangenheit gelernt. Aber selbst wenn man davon ausgeht, dass die Geschichte keinen Sinn hat, aus der Geschichte keine Lehren gezogen werden und die Zukunft offen und unvorhersehbar ist, ergibt sich daraus nicht der logische Schluss, dass die Menschen sich keine eigenen Vorstellungen über eine bessere Zukunft machen sollen und dass ihnen die Fähigkeiten fehlen, ihre Zukunft selbst in die Hand zu nehmen. *Es geht nicht darum, der Geschichte, sondern der Zukunft*

einen Sinn zu geben. Mit Hilfe der Friedensforschung, der Friedenspädagogik und der Friedenspolitik.

Ob ein solches Engagement Erfolg hat, ist offen, und wir wissen nicht, ob es möglich ist, die Welt zu verbessern. Wir wissen auch nicht, ob wir mit unserem Friedensengagement etwas bewegen, etwas bewirken können. Aber das ist kein Grund, sich nicht für eine sinnvolle Aufgabe zu engagieren. Elfriede Jelinek hat diese Haltung noch viel radikaler in ihrer Dankesrede für den Lessingpreis formuliert: *Es ist mir inzwischen egal, wenn mein Schreiben, wenn mein Engagement keine Folgen hat, nichts nützt, keine Wirkung hat. Auch wenn niemand zuhört, muss man es dennoch sagen, kann ich auf Wirkungsmöglichkeit verzichten.* Die Verleihung des Literaturnobelpreises hat allerdings gezeigt, dass ihr doch zugehört wird, dass ihr Schreiben in der Öffentlichkeit eine gewisse Wirkung zeigt. Kant hat diese Problematik so formuliert: »Wir müssen so handeln, dass das Ding sei, was vielleicht nicht ist. Noch nicht ist«. Ich würde sagen: Je mehr wir selbst daran glauben, dass Friedensforschung und Friedenspädagogik sehr wohl etwas bewegen, bewirken kann, umso eher werden wir beispielsweise zu einer europäischen Friedenspolitik beitragen können, welche einen Paradigmenwechsel der Sicherheitspolitik voraussetzt, der das Freund-Feind-Denken durch eine Politik der Kooperation ersetzt.

Der vorliegende Sammelband füllt tatsächlich eine Lücke im deutschsprachigen Raum aus, wozu man den HerausgeberInnen nur gratulieren kann. Die Kapitel und die Gliederung des Buches zeigen, dass hier tatsächlich ein kohärenter und vertiefender Überblick über Friedensforschung und Friedenspädagogik gegeben wird, der viele LehrerInnen und andere LeserInnen zu einem starken Friedensengagement sicher bewegen wird.

Gerald Mader

Einleitung

Wissen schafft Frieden

Über das prekäre Verhältnis von Wissenschaft, Bildung und Frieden

Wissen schafft Frieden – der provokante Titel dieser Publikation lädt förmlich zum Widerspruch ein. Nimmt nicht unser Wissen über Natur und Gesellschaft – aufgrund des Fortschritts der Wissenschaften – ständig zu, ohne dass dies zum Abbau der Gewalt und zur Überwindung der Institution Krieg geführt hätte? Ist nicht vielleicht sogar im Gegenteil eher ein Zusammenhang zwischen Zunahme von Wissen und Zunahme von Gewalt zu postulieren? Wie ist etwa die Existenz der Atombombe und damit die mögliche Selbstvernichtung der Menschheit mit dieser optimistischen Aussage vereinbar?

Auch auf einer subtileren Ebene ließe sich mancher Einwand vorbringen. Hat uns nicht die Psychoanalyse gelehrt, dass unser Handeln nicht wissensbasiert und nach rationalen Gesichtspunkten abläuft, sondern geleitet von uns meist selbst nicht bewussten Trieben und Emotionen? Ist es angesichts all dieser Indizien nicht lächerlich naiv, am alten Credo der Aufklärung festzuhalten, die wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt als einheitliches Programm propagierte?

Wir meinen, dass – zumindest auf einer grundsätzlichen Ebene – dieses Programm keineswegs historisch überholt ist. In der Maximierung der Tötungskapazität moderner Waffensysteme sehen wir nicht die Widerlegung unserer These, sondern die Pervertierung der Wissenschaft. Wir dürfen diese Unterwerfung der Wissenschaft unter die Gesetze von Macht und Profit auch dann nicht widerspruchslos hinnehmen, wenn wir nicht in der Lage sind, sie sogleich zu beenden. Wir müssen am Ideal einer Wissenschaft festhalten, die der Menschheit Nutzen, nicht aber Schaden bringt, und wir müssen bei jedem einzelnen Forschungsschritt bereits die Gefahr des Missbrauchs unserer Arbeit mit reflektieren. Wir müssen am Konnex von Wissenschaft und Frieden programmatisch festhalten, auch wenn es nicht immer in unserer Macht steht, die Funktionalisierung von Wissenschaft für eine Kultur des Krieges zu verhindern.

Wissen schafft Frieden ist somit keine naive Behauptung eines tatsächlich nicht existierenden Zustands, sondern die selbstbewusste Forderung, die ethischen Grundlagen wissenschaftlicher Arbeit wieder schärfer ins Auge zu fassen und sie bewusster zur Richtschnur von Forschung und Lehre zu machen. *Wissen schafft Frieden* enthält somit nicht nur die Verpflichtung, wissenschaftlich – also systematisch, methodisch und planmäßig – für den Frieden zu wirken, sondern auch den Imperativ, gegen die Funktionalisierung der »freien Wissenschaft« anzukämpfen und einen Bildungsbegriff zu verteidigen, der dem aufklärerischen Ideal verpflichtet ist: *Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit*.

1 Wissenschaft und gesellschaftliche Verantwortung

Wirtschaftsliberale Zwänge machen vor den Universitäten nicht Halt. Immer stärker kommen auch die Wissenschaften unter Verwertungsdruck. Ihre »Effizienz« wird am »output« gemessen, und immer mehr müssen sie sich mit der (ökonomischen) Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse rechtfertigen. Darauf haben Universitäten als Organisationen wie WissenschaftlerInnen als Individuen verschiedene Reaktionsweisen entwickelt. Eine mögliche Form ist die totale Anpassung, um unter den Ersten zu sein, die den Trend mitmachen und dadurch einen Vorsprung herauszuholen. Eine andere hingegen besteht in der »inneren Emigration«, der Weigerung, sich weiter am akademischen Wettkampf zu beteiligen bzw. im Suchen von Nischen, in denen der Wind der Konkurrenz weniger scharf weht. Das bietet den Vorteil der Ruhe – allerdings im Abseits. Beide Verhaltensweisen akzeptieren aber im Grunde die vorgegebenen Paradigmen der ökonomischen Verwertbarkeit von Wissenschaft.

Eine Gegenposition einzunehmen ist gar nicht so leicht. Denn wie soll man etwa gegen eine bessere Effizienz bei der Verwendung von Geldern der Allgemeinheit argumentieren? Man gerät schnell unter Verdacht, für die Verteidigung der Wissenschaft zu sprechen, aber damit nur die Verteidigung der eigenen privilegierten Position zu meinen. Dennoch, es ist sehr wichtig, all die Umstände und Rahmenbedingungen, die wissenschaftliche Arbeit beeinträchtigen, aufzuzeigen und die Machtverhältnisse anzuprangern, die einer Verbesserung im Wege stehen. Vor allem geht es heute darum, gegenüber einem drohenden Paradigmenwechsel das, was Wissenschaft und Universität überhaupt

sein sollen, nochmals mit Nachdruck zu unterstreichen: *Universitas* – das ist die Vielfalt und Ganzheit wissenschaftlicher Forschung und Lehre, unabhängig von ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit; die Aufgabe, der Menschheit zu dienen, nicht den Reichen und Mächtigen; zum Fortschritt in Richtung Gerechtigkeit und Freiheit beizutragen; die Ethik der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit im Auge zu behalten.

Daher scheint eine dritte Strategie angemessen, die offensiv eintritt für gesellschaftliche Verantwortung von Wissenschaft und von diesem Standpunkt aus »Reformmaßnahmen« danach beurteilt, ob sie diesen Zwecken dienen oder nicht. Wissenschaft erfordert »eine Ethik für die technologische Zivilisation« (Hans Jonas). Sie stellt sich gegen das Paradigma der ökonomischen Verwertbarkeit als Ausweis wissenschaftlichen Werts. So fordert Jürgen Schneider, Vorstandsmitglied der deutschen NaturwissenschaftlerInnen-Initiative »Verantwortung für Friedens- und Zukunftsfähigkeit«:

Relevanz und Effektivität von Wissenschaft und Forschung dürfen nicht – wie heute üblich – vorrangig an der reinen Höhe der aufgewendeten Mittel oder der Anzahl der Publikationen gemessen werden. Auch das Engagement für gesellschaftlich-humane Ziele müssen als Leistung und als Wert anerkannt werden (Schneider 2004, S. 47).

Wissenschaftliche Forschung muss Freiheit verstehen als Freiheit vor äußerer Einmischung von Interessensgruppen, sie darf sie aber nicht als Freiheit von Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns interpretieren. Das führt in der Lehre zur Verpflichtung, über die wissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden hinaus die gesellschaftliche Funktion der jeweiligen Wissenschaft zu thematisieren. Dies mag in den Naturwissenschaften vor allem die Beschäftigung mit dem Gebrauch sein, den Wirtschaft und Politik von den Forschungsergebnissen machen. Wieweit aber die fein säuberliche Trennung von »neutraler Grundlagenforschung« und problematischer »technologischer Anwendung« aufrechtzuerhalten ist, darf im einzelnen Fall durchaus bezweifelt werden. In den Kulturwissenschaften geht es, vielleicht noch direkter, darum, Wissenschaft als Kritik der Macht einzusetzen und entsprechende Themen und Fragestellungen zu untersuchen:

Die Lehrenden müssen neben der Vermittlung von Fachwissen jungen Menschen auch gesellschaftliches und politisches Problembewusstsein vermitteln, die Fähigkeit Probleme zu erkennen und zu strukturieren, um sie mit wissenschaftlichen Methoden anzugehen. Es gilt, Engagement und Motivation der Auszubildenden zu stärken und die Studierenden zu verantwortlichem Handeln zu ermutigen. [...] Höherer Bildungsstand muss mit

höherer Bereitschaft verbunden sein, mehr Verantwortung zu übernehmen, die über den individuellen Lebensbereich hinausgeht. Es muss also die von dem Physiker Hans-Peter Dürr anschaulich so genannte T-Intelligenz entwickelt werden, wobei der vertikale Strich des T die feste Verwurzelung im eigenen Fachgebiet und der horizontale Strich des T das übergeordnete Problembewusstsein für die Lage der Welt und für Stellung und Aufgaben des Faches im gesellschaftlichen und globalen Rahmen bedeutet. Der Mensch ist, wie Hans-Peter Dürr sagt, bewusst kreativ und trägt deshalb auch Verantwortung für die Zukunft (Schneider 2004, S. 43).

Ein wesentlicher Aspekt der wissenschaftlichen Verantwortung betrifft die Überwindung einer »Kultur des Krieges« sowie die Entwicklung, Erhaltung und Förderung von Frieden. Friedensforschung muss deshalb als wesentlicher Bestandteil des universitären Selbstverständnisses im Sinne der *universitas* reklamiert werden, wobei sich diese *universitas* sowohl auf die Gesamtschau der erforschten und gelehrten Wissenschaften wie auch auf die Einheit von Lehrenden und Studierenden beziehen sollte. *Frieden* ist Grundbestandteil des ethischen Leitbilds, dem wissenschaftliches Arbeiten, Forschung und Lehre, verpflichtet sein muss. Auf diese Weise können Universitäten als »Think Tanks« für Frieden und gewaltfreie Konfliktlösung fungieren. Somit können wir die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen des Friedens in doppelter Weise verorten:

- als notwendigen Bestandteil und Aspekt jeder wissenschaftlichen Disziplin
- als eigene wissenschaftliche Disziplin bzw. als transdisziplinäres Arbeitsfeld

2 Friedensforschung als Aufgabe der Universitäten

Unter Friedenswissenschaft sei hier, in Anlehnung an Corinna Hauswedell, ein interdisziplinärer wissenschaftlicher Ansatz verstanden:

Friedenswissenschaft [...] meint die kritisch-emanzipatorische Beschäftigung mit allen Fragen der Friedenssicherung und Konfliktlösung, wie sie sich unter den Bedingungen neuer internationaler und globaler Herausforderungen an die Wissenschaft und ihre Ethik stellen. Dies schließt den Praxisbezug der Friedenswissenschaft, ihre Orientierung auf politisch und gesellschaftlich veränderndes Handeln ein (Hauswedell 1990, S. 1).

Dabei ist zu beobachten, dass sich das Feld der Forschungsfragen in den letzten Jahrzehnten signifikant ausgeweitet hat. So heißt es in einem Memorandum der »Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung« (AFK) von 1998:

Die Bandbreite der durch die Friedenswissenschaft zu bearbeitenden Themen reicht von Fragestellungen der Sicherheits- und Militärpolitik, der Rüstungsentwicklung und -technik sowie der Rüstungskontrolle und Abrüstung über die Erforschung von Konflikt- und Friedensursachen bis hin zur Untersuchung innergesellschaftlicher Konflikte sowie von Rassismus und Rechtsradikalismus. Die verschiedenen Forschungsperspektiven umfassen die Grundlagenforschung und Friedenstheorie, die Kultur- und *gender*-Forschung, die empirische Friedens- und Konfliktforschung, die konzeptionelle und praxisnahe Politikberatung sowie die Evaluation von Aktivitäten diplomatischer, militärischer und zivilgesellschaftlicher Sicherheitspolitik, Konflikttransformation und Friedensarbeit (zitiert nach Albrecht 2001, S. 139).

Man sieht, dass hier nicht mehr ausschließlich der Themenkomplex »Rüstung/Abrüstung« vorherrscht. Dennoch ist auch dieser erweiterte Katalog ergänzungsbedürftig. So wird die Verbindung von innergesellschaftlicher und außenpolitischer, von »ziviler« und militärischer Gewalt nicht explizit gemacht. Anliegen wie die Entwicklung einer »Kultur des Friedens« fehlen, und »Erziehung zum Frieden« wird nicht als eigenes Aufgabenfeld genannt. Hingegen hat der ehemalige Generaldirektor der UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, in seinem Buch *Die neue Seite* eindrücklich darauf hingewiesen, dass wir auch nach Beendigung des Kalten Krieges den »Ballast« eines »Kults des Krieges« mit uns mitschleppen:

Der schlimmste Aspekt des selbst in Friedenszeiten präsenten Kriegskultes ist vielleicht die ständige Definition des »Wir gegen sie«, unsere ständige Vorstellung, dass es zwischen denen, die wir zu sein glauben, den Menschen, mit denen wir normalerweise verkehren, und Außenseitern eine Schranke gibt. So teilen wir die Welt unter feindliche Gruppen auf und neigen dazu, Außenseiter (oder Andersartigkeit) als etwas, das zurückgewiesen, verachtet oder als potentielle Bedrohung unseres eigenen Seins gesehen werden muss, zu definieren (Mayor 1994, S. 41).

Aus diesem Befund leitet er die Notwendigkeit ab, eine *Kultur des Friedens* als umfassendes gesellschaftliches Programm zu entwickeln. In diesem säkularen Projekt einer Umwälzung von Werten und Verhaltensweisen spielen Bildung und Friedenserziehung eine prominente Rolle. Sie müssen dazu beitragen, dass »in der menschlichen Geschichte und besonders in der Geschichte der Beziehung der Menschheit zur Erde [...] eine neue Seite aufgeschlagen wird« (Mayor 1994, S. 26).

Friedensforschung als Bestandteil des Selbstverständnisses der Universitäten wie auch als eigene universitäre Forschungsrichtung ist allerdings hierzulande noch sehr wenig entwickelt. Wohl gibt es an allen österreichischen Hochschulen einzelne WissenschaftlerInnen, die mit großem Elan an friedensrelevanten Fragestellungen arbeiten, doch

systematische Friedensforschung im universitären Rahmen findet in Österreich bislang nicht statt. Es gibt – im Unterschied zu Deutschland¹ – auch keinerlei österreichweiten Arbeitsgemeinschaften oder Berufsvereinigungen von friedenswissenschaftlich Tätigen wie die AFK², keine Informationsstellen und Organe wie AFB und die AFB-Texte³, keine breite Debatte über universitäre Friedensstudien.⁴ Hier ist nicht der Ort zu analysieren, welche politischen, kulturellen und wissenschaftssoziologischen Gründe dafür ausschlaggebend waren, dass sich in Österreich Friedensforschung als universitäres Arbeitsfeld bislang nur marginal etablieren konnte und wesentliche Impulse fast ausschließlich von außeruniversitären Einrichtungen, vor allem dem Österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung in Stadtschlaining, gekommen sind.⁵ Es ist aber ein Faktum, dass außeruniversitäre Bemühungen nicht ausreichen, um Friedensforschung als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Hier sind größere universitäre Anstrengungen erforderlich, deren Ausbleiben seit der Autonomisierung der Universitäten auch nicht ausschließlich mehr dem Widerstand der zentralen Bildungsbürokratie angelastet werden kann.

3 Friedensforschung und LehrerInnenbildung

Mit der vorliegenden Publikation möchten wir dazu beitragen, in der universitären LehrerInnenbildung »die neue Seite« Friedenspädagogik aufzuschlagen. Die hier präsentierten Aufsätze beruhen auf den Ergebnissen des »Fächerübergreifenden Projektstudiums« (FÜPS), einer Pflichtveranstaltung für alle Lehramtsstudierenden der Universität Klagenfurt, die im Studienjahr 2003/2004 dem Thema Frieden gewidmet war. Das »Projektstudium« kann in diesem Sinne als ein Beispiel für universitäre friedenspolitische Lehre im Allgemeinen und für friedenspädagogische LehrerInnenbildung im Besonderen verstanden werden.

Das Arbeitsfeld *universitäre Friedenspädagogik* ist im deutschsprachigen Raum bislang besonders unzureichend erschlossen und seit langem ein Desiderat. Denn auch dort, wo Friedensforschung etabliert ist, wird Friedenspädagogik als relativ nebensächlicher Arbeitsbereich betrachtet oder fehlt gänzlich. Mit dieser Publikation soll ein Beitrag zu der in jüngster Zeit wieder in Gang gekommenen Debatte um Friedenspädagogik geleistet werden, ein Arbeitsfeld, dem sich auch der neu

geschaffene profilbildende Schwerpunkt der Universität Klagenfurt »Friedensforschung und Friedenspädagogik« verpflichtet fühlt.⁶

Roter Faden der Beiträge ist ein ganzheitlicher und positiver Friedensbegriff. *Frieden* wird verstanden in einem gesellschaftlichen und *politischen* Sinne ebenso wie als ethisches oder religiöses Ideal und als persönliche innere Harmonie, als auch in einem *positiven* Sinne, d. h. nicht nur als Abwesenheit von Krieg, sondern als Abwesenheit bzw. niedriges Niveau von (struktureller, kultureller und direkter) Gewalt. Dieser Begriff entspricht dem aktuellen Stand der Friedensforschung, wie er u. a. von Johan Galtung maßgeblich entwickelt wurde. Er korrespondiert auch mit dem von Dieter Senghaas vorgeschlagenen *para pacem* Konzept. Charakteristisch dafür ist, dass man nicht auf das Gegenteil von Frieden – den Krieg und die Gewalt – fixiert bleibt, sondern nach den Bedingungen, Voraussetzungen und Wegen zum Frieden fragt – kurz: statt ausschließlich Kriegsursachenforschung ebenso *Friedensursachenforschung* betreibt. Diese Perspektive wird zugespitzt auf Fragen der LehrerInnenbildung.

Der Band ist in sechs Themenbereiche gegliedert: In einem einleitenden Kapitel *Friedenspädagogik in der LehrerInnen-Bildung* arbeiten Kornelia Tischer und Friedrich Palencsar unter dem Stichwort »Vom Kleinen und vom Großen Frieden« die Erfahrungen aus dem »Fächerübergreifenden Projektstudium« auf, das sich im Studienjahr 2003/2004 mit dem Thema Frieden auseinandergesetzt hat. Sie schildern detailliert den Ablauf und die in den Lehrveranstaltungen eingesetzten Methoden. Daraus entwickeln sie grundsätzliche Überlegungen für eine Didaktik der Friedenserziehung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Ein zweiter Themenbereich beschäftigt sich mit friedenswissenschaftlichen Grundsatzfragen: Werner Wintersteiner stellt aktuelle *Friedenskonzepte*, wie sie Politik und Friedensforschung zugrunde liegen, vor: Er verbleibt dabei nicht im innerfriedenswissenschaftlichen Diskurs, sondern bezieht in seine Analyse auch den *common sense* ein, wie er in Vorstellungen vom Frieden in der Alltagssprache sowie in bildlichen Darstellungen (der Friedensbewegung wie auch speziell in der Bildenden Kunst) zum Ausdruck kommt. Er plädiert für einen politischen-kulturellen Friedensbegriff, der auch die seines Erachtens vernachlässigten kulturellen Aspekte (»Kultur des Friedens«) als Arbeitsfelder erschließt.

Peter Heintels theoretische Skizze »Die Macht der Konflikte – Konflikte der Mächtigen« setzt sich mit zwei zusammenhängenden Phänomenen auseinander: mit unseren Problemen, Widersprüchen und Aporien im Umgang mit Konflikten und mit der Rolle von Macht im Konflikt. Er kritisiert die weit verbreitete negative Einstellung zu Konflikten als wenig förderlich für einen kreativen und gewaltlosen Umgang mit ihnen. Seine These: Macht verdankt sich Konflikten und braucht sie zu ihrer Erhaltung. Deswegen – so Heintel – fällt es auch so schwer, flachere Hierarchien in gesellschaftlichen Subsystemen einzuführen. Heintel wendet abschließend seine vornehmlich aus Gruppendynamik und Organisationsentwicklung gewonnenen Erkenntnisse auf die internationale Politik an und warnt vor globalen Gefährdungen, wenn der Westen auf seinen alten Reaktionsmustern im Umgang mit Konflikten beharrt.

Franz Ofner setzt sich ebenfalls mit dem Themenbereich *Macht und Gewalt* auseinander, erweitert die Perspektive jedoch um den Aspekt *Soziale Anerkennung*. Er zeigt, dass sozialen Prozessen ein sensibles und labiles Verhältnis zwischen Macht und sozialer Anerkennung innewohnt und dass dieses Verhältnis entscheidend für eine friedliche oder gewaltsame Austragung von Konflikten ist. Gemäß dieser Auffassung ist Frieden nicht Abwesenheit von Konflikten und ein Zustand von Harmonie, sondern eine Form der Konfliktaustragung, bei der soziale Anerkennung zwischen den Mitgliedern einer sozialen Einheit dominiert, während ein Beharren auf Machtansprüchen letztlich zur Anwendung von Gewalt bzw. zu kriegerischen Auseinandersetzungen führt.

In einem weiteren Kapitel werden ausgewählte *gesellschaftliche Konfliktfelder* präsentiert: Inge Nestele beschäftigt sich mit Frieden und Genderfragen unter einem sehr aktuellen Gesichtspunkt. Sie stellt die bisherigen zwölf Friedensnobelpreisträgerinnen vor und geht dann besonders auf die Kampagne »Tausend Frauen für den Friedensnobelpreis« vor. Das Ziel dieser 2004 weltweit initiierten Aktion ist, 1000 der weltweit aktiven und engagierten Friedensfrauen ein Gesicht zu verleihen und sie in den Mittelpunkt öffentlichen Interesses zu rücken, indem diese gemeinsam für den Friedensnobelpreis 2005 nominiert werden. 100 Jahre nach der ersten Frau, der Österreicherin Bertha von Suttner, soll diesen Frauen der Friedensnobelpreis zuerkannt werden. – Paul Kellermann setzt sich mit dem komplexen und konfliktreichen Problemfeld der »Schule für ethnische Minderheiten« ausein-

ander. Er vergleicht dazu drei Fallbeispiele mit deutschsprachigen Minderheiten in unterschiedlichen Kontexten, in Südtirol, Kanada und Chile. Seine These: Die Konflikte tendieren generell zu einer allmählichen »Herunterstufung«, da die Kultur eines modernen, sich konsolidierenden Nationalstaats die Tradition ethnischer Lebensweisen und Lebenswerte durch ihre höhere Attraktivität und expansive Vitalität allmählich aushöhlt. Dieser Prozess, so Kellermann weiter, werde freilich dann unterbrochen, wenn eine Politik betrieben wird, die die Minorität existenziell bedroht und somit ethnische Identitätsprobleme heraufbeschwört.

Im Kapitel *Friedenspolitik* geht es um einige Fragen staatlicher internationaler Friedensgestaltung. Ein zentrales Element des Selbstverständnisses der Zweiten Republik Österreich ist die 1955 feierlich beschlossene »immerwährende« Neutralität. Sie scheint, glaubt man den zahlreichen Meinungsumfragen, inzwischen tatsächlich auch im Bewusstsein der Menschen ein wesentlicher Bestandteil der »österreichischen Identität« zu sein. Aus friedenspolitischer Sicht war sie in Zeiten des Kalten Krieges eine klare Option gegen das Wettrüsten und die Ost-West-Konfrontation. Aber wie sieht es heute aus? Michael Potacs untersucht die österreichische Neutralität unter völkerrechtlicher Perspektive. Sein nüchternes Fazit: Durch eine Reihe von legislativen Maßnahmen, und vor allem durch den Beitritt zur Europäischen Union ist die Neutralität juristisch weitgehend ausgehöhlt worden und kaum noch existent. Kann Europapolitik hier einen Ersatz bieten? Oder anders gefragt: Ist das EU-Europa ein Friedensprojekt? In Bezug auf den Raum Europa selbst bejaht Petra Hössl eindeutig diese Frage. Sie skizziert die friedenspolitischen Intentionen, die zur Gründung der Europäischen Union bzw. ihrer Vorläuferorganisationen geführt haben und geht dann als konkretes Beispiel auf die Aktivitäten der EU zur Lösung des Nordirland-Konfliktes ein. Was allerdings die internationale Politik der EU betrifft, verweist Hössl auf Kritiker, die der EU eine Tendenz zur Supermacht vorwerfen.

Das fünfte Kapitel ist dem Handlungsfeld *Friedenspädagogik* gewidmet: Ulrike Popp thematisiert »Gewalt und Gewaltprävention in der Schule«. Ihr Beitrag beruht auf einer repräsentativen wissenschaftlichen Studie im Bundesland Hessen, an der sie führend mitgewirkt hat. Sie arbeitet schulexterne und schulinterne Risikofaktoren heraus und erschließt Handlungsmöglichkeiten für schulische Prävention: Entwick-

lung der Lernkultur, Förderung des Sozialklimas sowie direkte pädagogische Gewaltprävention, wobei sie sowohl auf Formen der Intervention als auch auf vorbeugende Maßnahmen (z. B. Peer Mediationsprogramme) eingeht. – Werner Delanoy wirft in »Dialog und Friedenserziehung« grundsätzliche Fragen des Umgangs mit Alterität auf. Schlüsselbegriff seiner hermeneutisch orientierten Didaktik ist *Dialog*, den er als »positiven Frieden« definiert. Delanoy arbeitet aber auch die Ambivalenz des Dialogbegriffs heraus und entwickelt Modelle für dialogisches Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

Der abschließende Beitrag von Werner Wintersteiner »Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe« begründet die Notwendigkeit akademischer Friedensforschung. Ausgehend von einem doppelten Begriff von Friedenskompetenz – einerseits als allgemeine staatsbürgerliche Basiskompetenz und andererseits als berufliche Qualifikation oder sogar eigenes Berufsbild – entwirft er ein Programm *universitärer Friedenslehre* mit besonderer Berücksichtigung der LehrerInnen-Ausbildung.

Die einzelnen Beiträge schneiden eine Vielfalt von Themen an, die für universitäre Friedensbildung elementar sind. Ihr Ziel ist es, auch hierzulande den Anstoß für eine Diskussion über universitäre Friedenslehre und Friedenspädagogik zu geben. So unentwickelt diese Debatte ist, so unvollkommen muss wohl auch dieser Denkanstoß ausfallen. Dennoch hoffen wir, dass wir dazu beitragen können, die eingangs erwähnte T-Intelligenz zu entwickeln, eben diesen Blick über die »feste Verwurzelung im eigenen Fachgebiet« hinaus, dieses »übergeordnete Problembewusstsein für die Lage der Welt und für Stellung und Aufgaben des Faches im gesellschaftlichen und globalen Rahmen«. Dazu sind, wie Hans-Peter Dürr (1995, S. 36 ff.) weiter ausführt, nicht »Wegekundige«, sondern »Bergsteiger« gefragt, Menschen, die sich auf unbekanntes Terrain vorwagen, um den »unbetretenen Pfad Zukunft« zu explorieren. Dieser schwierige Geländegang, diese riskante Suche nach *Frieden* ist das größte, das wichtigste Abenteuer der Menschheit.

Klagenfurt, im Februar 2005

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu etwa die Studie von Ulrike C. Wasmuht 1998.
- 2 AFK: Arbeitsgemeinschaft Frieden und Konfliktforschung; wissenschaftliche Vereinigung von Friedens- und Konfliktforscherinnen und -forschern verschiedener Disziplinen im deutschsprachigen Raum. Siehe: <http://www.afk-web.de/>
- 3 Arbeitsstelle Friedensforschung Bonn, eine Außenstelle des Hessischen Instituts für Friedens- und Konfliktforschung, gibt das AFB-Info in Deutsch und Englisch sowie unregelmäßig die AFB-Texte in Deutsch heraus.
Siehe: http://www.priub.org/index_dt.html
- 4 Einen guten Überblick über deutschsprachige Institutionen der Friedensforschung findet man auf der Website des Tübinger Instituts für Friedenspädagogik:
<http://www.friedenspaedagogik.de/service/links/ff1.htm>
- 5 Vgl. dazu die Website des Instituts und der EPU: <http://www.aspr.ac.at>
- 6 Siehe dazu im Detail den Beitrag von Werner Wintersteiner »Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe« in diesem Band.

Literatur

- Albrecht, Ulrich. Die Programmatik der neuen Friedens- und Konfliktforschung. In: Friedenspolitik und Friedensforschung. Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft VIII/2001. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch 2001, S. 132–148.
- Calließ, Jörg/Christoph Weller (Hg.). Friedenstheorie. Fragen – Ansätze – Möglichkeiten. Rehburg-Loccum, 2. überarbeitete Auflage 2004 (= Loccumer Protokolle 31/03).
- Dürr, Hans-Peter. Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad. Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils. Freiburg: Herder 1995.
- Hauswedell, Corinna. Friedensforschung und Friedenswissenschaft an den Hochschulen. Neue Entwicklungstendenzen und Perspektiven (2. bearbeitete und aktualisierte Fassung), Bonn (= Informationsstelle Wissenschaft und Frieden: Beiträge zur Friedenswissenschaft 1b) 1990.
- Jonas, Hans. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt: Suhrkamp 1984.
- Kinkelbur, Dieter. Friedensbildung: ein vernachlässigtes Reflexions- und Tätigkeitsgebiet – und ein längst überfälliges Aufgabengebiet der Hochschule. In: Friedenspolitik und Friedensforschung. Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft VIII/2001. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch 2001, S. 239–251.
- Mayor, Federico. Die neue Seite. Nürnberg: DA Verlag Das Andere 1994.
- Schneider, Jürgen. Verantwortung für die Zukunft übernehmen. Forschung und Lehre für Friedens- und Zukunftsfähigkeit. In: Wissenschaft und Frieden, 22. Jg., Heft 4/2004, S. 43–47.
- Wasmuht, Ulrike C. Geschichte der deutschen Friedensforschung. Entwicklung – Selbstverständnis – Politischer Kontext. Münster: Agenda 1998.

Friedenspädagogik in der LehrerInnen-Bildung

Vom Kleinen und vom Großen Frieden **Erfahrungen aus der universitären LehrerInnenbildung**

1 Friedenserziehung

Education is fundamental to peace-building.
Education for peace, for human rights and democracy
is inseparable from a style of teaching that imparts
to the young, and the not so young, attitudes of dialogue and
non-violence – in other words, the values of tolerance,
openness to others and sharing.

Koichiro Matsuura, Generaldirektor der UNESCO¹

Diese Aussage macht die Relevanz der Erziehung für die Umsetzung einer nachhaltigen Friedens- und Demokratieentwicklung im Sinne eines friedvollen Miteinanders und einer gewaltfreien Konfliktlösung deutlich. Auch wenn darin kein Allheilmittel gesehen werden kann, so liegt doch in Erziehung und Bildung das Fundament für den Aufbau einer weitgehend gewaltfreien, auf konstruktiven Lösungen aufbauenden Gesellschaft. Die Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, beziehen sich einerseits auf die Inhalte von Friedenserziehung, andererseits auf die Ausbildung von Lehrkräften, oder mit anderen Worten, welche Themen und Kompetenzen müssen beispielsweise in einer universitären LehrerInnenbildung vermittelt werden, damit »Friedenserziehung« in weiterer Folge zum schulischen Alltag wird. Denn nach Betty Reardon ist davon auszugehen, dass es nicht reicht von den Lehrkräften zu verlangen, dass sie eine Kultur des Friedens in der Schule umsetzen, sondern sie müssen »zielgerichtet, explizit und systematisch« darauf vorbereitet werden (zitiert nach Wintersteiner 2001, S. 24).

Wie soll nun der Begriff »Friedenserziehung« in der universitären LehrerInnenbildung verstanden werden? Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Begriff unterschiedliche Dimensionen beinhaltet, er kann sich auf theoretische Konzeptionen, auf das didaktische Vorgehen oder/und auf das praktische Agieren beziehen. Nach Gugel/Jäger (1997) weisen alle Ansätze drei gemeinsame Aspekte auf:

- a) Vermittlung von *Friedenskompetenz*: Dazu gehört sowohl die Auseinandersetzung mit dem Begriff »Frieden« im Sinne von Johan Galtung (Frieden als Prozess), wie auch das Wissen über Ursachen von Gewalt und Krieg, Erkennen von Voraussetzungen für den Frieden unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer, wirtschaftlicher und globaler Rahmenbedingungen und deren Entwicklungen.
 - b) Vermittlung von *Friedensfähigkeit*: Damit sind die Anleitung zum friedvollen Umgang auf individueller und gesellschaftlicher (lokal/globaler) Ebene gemeint sowie das Erkennen von dahinterstehenden Interessen. Das heißt, welche Instrumentarien zur Lösung von lokalen/internationalen Konflikten zur Verfügung stehen und welche Voraussetzungen dafür nötig sind, oder wie Individuen/soziale Gruppen mit den unterschiedlichen Erwartungen/Interessen umgehen. Die Vermittlung von Friedensfähigkeit betrifft aber nicht nur die globale sondern auch die individuelle Ebene. Im Zentrum dieser steht die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, »... nicht um andere zu bevormunden, sondern um relativ »störungsfrei« kommunizieren zu können, um eigene Vorurteile zu erkennen und zu bearbeiten, aber auch um am politischen Geschehen so teilhaben zu können, dass ein Engagement in Richtung Gewaltminimierung und Partizipation möglich ist« (Jäger 2000, http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe10.htm).
 - c) Befähigung zum *Friedenshandeln*, d. h. eine Anleitung zu geben für selbstständiges politisches Handeln. Das bedeutet u. a., zum politischen Engagement zu ermutigen, individuelle Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, z. B. rassistischen, fremdenfeindlichen Aussagen und/oder Handlungen entgegenzutreten, Informationen einzuholen und zu prüfen. Friedenshandeln in der Schule könnte daher nach Gamm folgend beschrieben werden: »Pädagogik wirkt dieser gesellschaftlichen Korrumpiertheit nicht mit speziellen Maßnahmen entgegen, sondern versucht, Kinder und Jugendliche zur selbständigen Prüfung aller ihnen dargebotenen Materialien zu veranlassen, ihren Mut zu gegenläufigen Auffassungen nicht nur zu tolerieren, sondern zu stärken und damit letztendlich ihre Selbständigkeit voranzutreiben« (Gamm, <http://www.uni-muenster.de>).
- Diese drei Kompetenzen werden nicht nach einander erworben, sondern sind, wie die Aussagen von Jäger und Gamm erkennen lassen,

miteinander verwoben. Außerdem ist zu beachten, dass eine Kompetenz allein nicht ausreichend für eine nachhaltige Friedenserziehung ist, und dass es noch vieler Anstrengungen bedarf, um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden.

Die drei Gesichtspunkte Friedenskompetenz, Friedensfähigkeit und Friedenshandeln können auf zwei verschiedenen Niveaus bearbeitet werden, einerseits als Basiskompetenz, andererseits als professionelle Kompetenz.² Die Basiskompetenzen der Friedenserziehung – unter Einbeziehung von Schlüsselqualifikationen wie kritisches Denken, Teamfähigkeit, vernetztes Arbeiten – entsprechen auch jenen Qualifikationen, die im allgemeinen Qualifikationsprofil der universitären LehrerInnenausbildung verankert sind und im Speziellen im Rahmen des »Fächerübergreifenden Projektstudiums« (sechsstündiges Modul der LehrerInnenausbildung) an der Universität Klagenfurt vermittelt werden sollen. Allerdings sind die Ziele der Friedenserziehung und der LehrerInnenausbildung nicht nur hinsichtlich der erwähnten Schlüsselqualifikationen kongruent, sondern auch der interdisziplinäre Zugang, die Fähigkeit über die eigenen Fachgrenzen hinaus zu blicken, eigene und andere Zugänge bzw. Sichtweisen wahrzunehmen, sind beiden gemeinsam. Von Bedeutung sind ferner das Prinzip der Offenheit, das Prinzip der Übereinstimmung und das Prinzip der Eigenständigkeit. Das heißt, dass der Ausgang der initiierten Lernprozesse offen ist, dass Inhalte und Methoden den Zielen der Basiskompetenzen der Friedenserziehung/LehrerInnenausbildung entsprechen, dass Themen und Vorgehensweise sich darüber hinaus an den Erwartungen und den Bedürfnissen der Lernenden anpassen, und dass Studierende eigenständig ihren Lernprozess gestalten (vgl. Gugel/Jäger, http://www.friedenspädagogik.de/themen/f_erzieh/fe3.htm).

Aufgrund der Erfahrungen aus den ersten beiden Durchgängen des *Fächerübergreifenden Projektstudiums* und der oben genannten Gemeinsamkeiten erschien dieses Modul als die ideale Form, Friedenserziehung zu einem Teil der LehrerInnenausbildung zu machen, um Sach- und Handlungskompetenz im Sinne der Friedenserziehung zu vermitteln. Denn zum einen ermöglicht die offene Form, sowohl Kernelemente der Friedenserziehung zu erörtern als auch die eigenständige Themenwahl zur Vertiefung oder Weiterung der Sachkompetenz zu gewährleisten. Zum anderen kann durch die Arbeit in der Gruppe die Fähigkeit

zur gemeinsamen Entscheidungsfindung über Ziele, Inhalte, methodisches Vorgehen, Dokumentation und Präsentation unterstützt werden und somit das Wissen und Verstehen von demokratischen Strukturen und die Vermeidung von diskriminierendem Verhalten zumindest im kleinen Rahmen gefördert werden. Drittens kann durch die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und den methodischen Zugängen – u. a. in Form eines Logbuches, in dem Studierende die Prozesse dokumentieren und reflektieren – die Fähigkeit zum Hinterfragen angeregt werden.

Im folgenden Beitrag werden daher zunächst die Entwicklung, die Ziele und das Konzept des *Fächerübergreifenden Projektstudiums* allgemein dargestellt und danach Durchführung sowie Evaluation detailliert erläutert.

2 Das Fächerübergreifende Projektstudium (FÜPS) als Modul der universitären LehrerInnenausbildung

2.1 Zur Entstehungsgeschichte des Projektstudiums

Mit der Reform des Universitätsstudiengesetzes (UniStG) 1997 und ihrer Umsetzung im Jahre 2000 wurde auch die universitäre LehrerInnenbildung an der Universität Klagenfurt teilweise entscheidend verändert. Ausgangspunkt für die Neugestaltung der Studienpläne war ein differenziertes und anspruchsvolles Kompetenz- und Qualifizierungsprofil, auf der Basis der Fragen

- nach den Schlüsselkompetenzen von Lehrkräften im Kontext von veränderten Aufgaben von Schule aufgrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen, und
- wie diese in der Ausbildung vermittelt werden können.

Als wesentliche Aufgaben wurden u. a. die Fähigkeit zur Anleitung zum vernetzten Denken und selbstständigen Arbeiten – im Sinne von Moderation von Lernprozessen – gesehen. Die Verwirklichung dieser Ziele kann aber in einer zumeist am Fach orientierten universitären LehrerInnenausbildung nicht gewährleistet werden, daher war die Notwendigkeit einer Neuorientierung gegeben. Die Thesen in diesem Zusammenhang lauteten,

- dass Studierende, die bereits während ihrer Ausbildung in fächerübergreifenden Projekten selbstständig im Team arbeiten, eher den Mut aufbringen, Projekte im Unterricht durchzuführen;

- dass sie eine höhere Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation mit anderen KollegInnen an der Schule aufweisen bzw. weniger Widerstand dagegen entwickeln;
- dass Studierende, die im Verlauf der universitären Ausbildung ihr Handeln reflektieren und dieses hinsichtlich der Verwertbarkeit für den schulischen Alltag prüfen, besser Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis sowie die Notwendigkeit der Adaption von Theorien entsprechend der Situation erkennen und damit einen Aspekt der Professionalität des LehrerInnenhandelns erleben.

Die langwierigen und meist konfliktreichen Gespräche im Rahmen der Lehramtstudienkommissionen beider Fakultäten führten schlussendlich zur Verankerung des *Fächerübergreifenden Projektstudiums* in den Studienplänen. Damit sollte zum ersten Mal eine institutionalisierte Zusammenarbeit der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaften und der Pädagogik bei einer gemeinsamen Lehrveranstaltung erfolgen. Dabei war es nahe liegend, aktuelle schul-, gesellschafts-, sozial- und (natur-)wissenschaftliche Themen zu wählen, die für alle Unterrichtsfächer Anknüpfungspunkte bieten und für die pädagogische und didaktische Arbeit künftiger LehrerInnen relevant sind.

Außerdem sollte gewährleistet werden, dass die Lehramtstudierenden aller Fächer, auch über die Fakultätsgrenzen hinweg, inhaltlich, methodisch und sozial von einander lernen. Der erste Durchgang begann mit dem Thema »Spielen« im WS 2001/02; das Thema des zweiten Durchganges im Studienjahr 2002/03 lautete »Grenzen und Grenzräume«, während für den dritten Durchgang im Studienjahr 2003/04 das Thema »Frieden« gewählt wurde.

2.2 Die Ziele

Im Mittelpunkt des *Fächerübergreifenden Projektstudiums (FÜPS)* steht die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit einem Rahmenthema. Die Studierenden gestalten selbstständig ihren gemeinsamen Arbeitsprozess, die LehrveranstaltungsleiterInnen begleiten und unterstützen sie dabei. Das bedeutet, dass

- Studierende unterschiedliche Zugänge zum Thema aus ihrer jeweiligen Fachdisziplin selbst einbringen bzw. durch Vorträge kennen lernen;

- sie praktische Erfahrungen mit Methoden wie zum Beispiel Projektunterricht, Feldforschung, Präsentationstechniken sammeln;
- sie lernen, in einer Gruppe fächerübergreifend zu arbeiten und zudem soziale Kompetenzen zu erwerben, die für einen modernen Unterricht in der Schule als auch für Tätigkeiten in anderen Berufsfeldern notwendig sind.

2.3 Das Konzept

Das *Fächerübergreifende Projektstudium (FÜPS)* ist ein themenzentriertes und transdisziplinäres Modul, bestehend aus vier Lehrveranstaltungen, die als eine Einheit konzipiert sind und sich auf ein Studienjahr verteilen. Die Aufgliederung der sechs Semesterstunden in vier Lehrveranstaltungen (drei Semesterstunden pro Semester) ist studienrechtlicher Natur und sieht folgend aus:

1. Semester:

- Transdisziplinäre Einführung in das Thema in Form einer Ringvorlesung (2 SSt): In dieser einführenden Lehrveranstaltung wird das Thema von verschiedenen Disziplinen her beleuchtet, um den Studierenden Anregungen für die transdisziplinäre Konzeption ihres Projekts zu bieten. Die »Transdisziplinäre Einführung« besteht deshalb im Wesentlichen aus einer Ringvorlesung, ergänzt um eine Podiumsdiskussion aller Vortragenden zu Beginn und am Ende der Vorlesung. Zudem ist ihr eine allgemeine Einführung in das Projektstudium vorgeschaltet. Außerdem dient der abschließende Teil, in enger Zusammenführung mit der Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft, bereits der Definition von Projektzielen und der Schaffung von Projektgruppen.
- Pädagogische Arbeitsgemeinschaft zum Projektstudium (1 SSt): In dieser Lehrveranstaltung werden grundlegende Kenntnisse über Projektunterricht, Gruppenprozesse und Präsentationstechniken vermittelt. Diese Kenntnisse werden praktisch angewandt in der Erarbeitung der konkreten Projektskizze und des konkreten Projektplanes.

2. Semester:

- Projektdurchführung, Präsentation und Evaluation (2 SSt): In dieser Lehrveranstaltung wird die eigentliche praktische Projektarbeit

geleistet. Die Arbeit erfolgt in selbstständig agierenden Untergruppen, die von den LehrveranstaltungsleiterInnen betreut werden.

- Pädagogische Arbeitsgemeinschaft zum Projektstudium (1 SSt): Diese Stunde wird mit denen der Lehrveranstaltung »Projektdurchführung« teilweise zusammengelegt, um ausreichend Zeit für die eigentliche Projektarbeit zu haben. Darüber hinaus werden Informationsphasen eingebaut, die über weitere Aspekte und Aufgaben der Projektarbeit wie auch des schulischen Projektunterrichts sowie der Präsentation und Evaluation von Projekten informieren.

2.4 Die Leistungsbeurteilung

Die Einheit in der gemeinsamen Gestaltung der Lehrveranstaltungen spiegelt sich auch in der Leistungsbeurteilung wider. Sie erfolgt gemeinsam für alle Lehrveranstaltungen auf Basis eines Portfolios, das im Wesentlichen folgende Elemente enthält:

- *Kommentiertes Protokoll*: Inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen der Ringvorlesung (Einzelarbeit, 1. Semester)
- *Produkt der Projektdurchführung*: Beschreibung und Kommentierung des Arbeitsverlaufes bei der Projektdurchführung, schriftliche Darstellung der Gruppenergebnisse sowie Projektpräsentation (Gruppenarbeit, 2. Semester)
- *Dokumentation und Reflexion*: In Form eines »Logbuchs« wird der gesamte Arbeitsprozess dokumentiert und reflektiert sowie hinsichtlich der Übertragungsmöglichkeiten der Erfahrungen in die Schul- und Unterrichtspraxis erörtert (Einzelarbeit, 1. und 2. Semester).

Die Beurteilung der Arbeiten erfolgt im Leitungsteam nach ausgewählten Kriterien, wie z. B. Qualität der Darstellung, Tiefe der Einsichten in den Arbeits- und Lernprozess.

Im Anschluss an den Bewertungsprozess durch die Leitung erfolgen individuelle Gespräche mit den Studierenden, um Missverständnisse im Bewertungsprozess zu minimieren. Darüber hinaus werden zwei gemeinsame *Evaluationssitzungen* mit allen Studierenden am Ende des jeweiligen Semesters durchgeführt, um inhaltliche (Er-)Kenntnisse, methodische und soziale Erfahrungen einer Überprüfung und Reflexion zu unterziehen.³

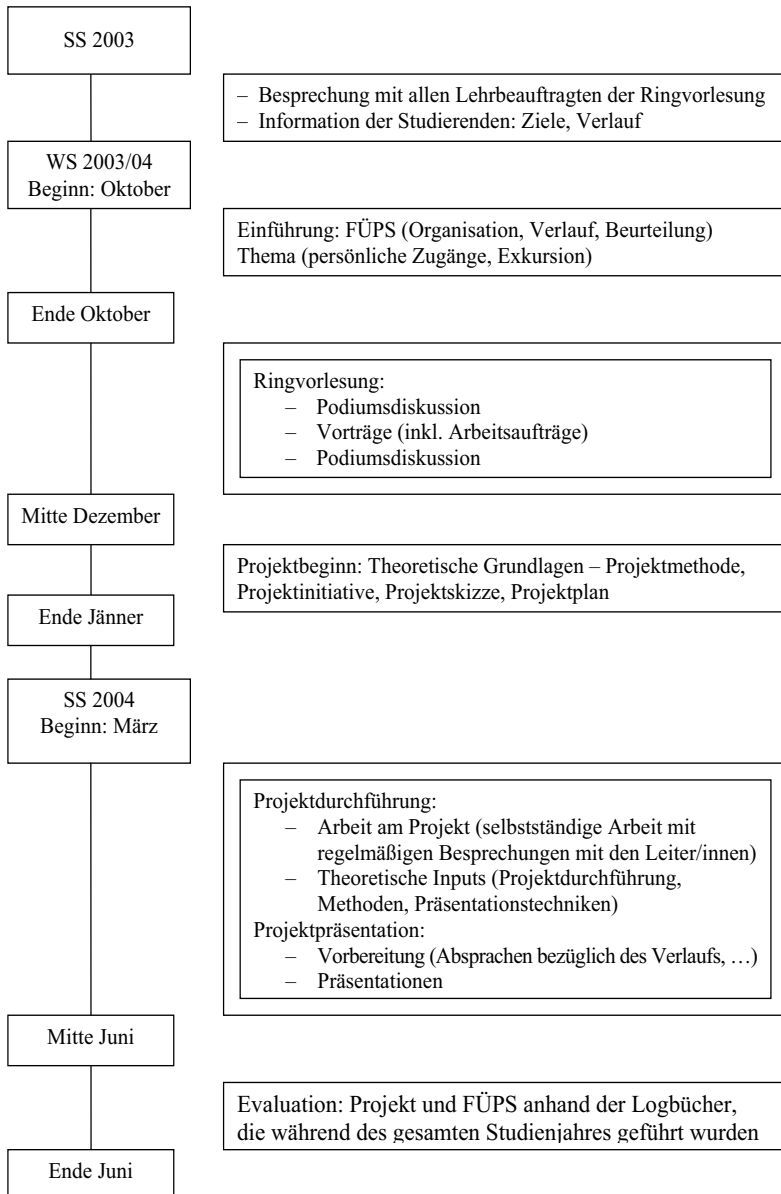


Abb. 1: Verlauf Fächerübergreifendes Projektstudium (FÜPS) zum Thema »Frieden«

3 Durchführung und Evaluation des Fächerübergreifenden Projektstudiums (FÜPS) zum Thema »Frieden«

3.1 Die TeilnehmerInnen

Am FÜPS des Studienjahres 2003/04 nahmen 25 Studierende teil, siebzehn weiblich, neun männlich. Neun TeilnehmerInnen hatten zwei kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer⁴ gewählt, sechs studierten Geographie und Wirtschaftskunde, Mathematik bzw. Informatik und Informatikmanagement, neun wiesen eine Kombination zwischen kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern und Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde bzw. Informatik und Informatikmanagement auf (z. B. Englisch und Mathematik).

3.2 Das Leitungsteam⁵ und sein Aufgabenbereich

Die Vorarbeiten begannen für das Leitungsteam bereits im Wintersemester 2002/03 mit der Auswahl des Themas und der Planung der Ringvorlesung. Im Sommersemester 2003 wurde ein Dossier zum Thema zusammengestellt und an die Studierenden wie an die Vortragenden der Ringvorlesung versandt.

Inhalte des Dossiers:

Definitionen des Begriffs Frieden sowie ein Text von Senghaas, D. (1997, S. 9–25), um neue Sichtweisen zu eröffnen, indem von Beginn an ein Begriff zur Diskussion steht, der Frieden definiert

- a) in einem gesellschaftlichen und politischen Sinne, d. h. nicht nur als ethisches oder religiöses Ideal oder als persönliche innere Harmonie, sowie
- b) in einem positiven Sinne, d. h. nicht nur als Abwesenheit von Krieg, sondern als Abwesenheit bzw. niedriges Niveau von (struktureller, kultureller und direkter) Gewalt (positiver Friede).

Ferner kam es zu einer Besprechung mit allen Lehrbeauftragten, um die Zielsetzung des FÜPS zu erläutern und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen abzusprechen. Dabei ist anzumerken, dass die Vortragenden sowohl Thema als auch inhaltliche Gewichtungen eigenständig vornahmen. Die gemeinsame Diskussion der Inhalte diente daher in erster Linie dazu, Überschneidungen zu vermeiden bzw. Anknüpfungspunkte zu schaffen, jeweils zwei Vortragende pro Termin zu benennen und die notwendigen Termine festzulegen. Am Ende des Sommersemesters 2003 kam es noch zu einer schriftlichen Information der Studierenden über die Zielsetzung, den Ablauf sowie den gesetzlichen Rahmenbedingungen. Während des Studienjahres 2003/04 bestanden die Aufgaben in der thematischen Einbegleitung, Vorbereitung der

Exkursion, Nachbereitung der Vorträge sowie Beratung, Begleitung und Unterstützung in der Projektplanung, -durchführung und -evaluation und in der Beurteilung.

3.3 Die konkrete Durchführung

3.3.1 Die Anfangsphase

Vor dem Beginn der eigentlichen Ringvorlesung erfolgte eine intensive dreifache inhaltliche Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema, nämlich

- a) durch das Mischen eines »Friedenscocktails«,
- b) durch die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen den Begriff Frieden zu erklären sowie
- c) durch eine Exkursion in das »Friedenszentrum Stadtschlaining«.

Ad a): Für das Mischen des »Friedenscocktails« wurden zwanzig beschriftete Gläser und mit unterschiedlich farbig gefüllten Sand zur Auswahl angeboten (z. B. Liebe, Motivation, Konflikt, Kommunikation). Die Studierenden hatten die Aufgaben, sich die Begriffe genau anzusehen und daraus einen Friedenscocktail zu mischen, indem sie die »unterschiedlichen Zutaten« in eine Eprovette füllten. Im zweiten Schritt erfolgte die Bildung von Vierer-Gruppen, die einzelnen Mitglieder der Gruppe erklärten zuerst ihren Cocktail, um dann im Anschluss einen gemeinsamen Gruppencocktail zu mischen, der im Plenum mit einer Begründung für die Auswahl präsentiert wurde, wie z. B. von der Gruppe 2: Sie wählten die Begriffe Kompromissbereitschaft, Toleranz, Empathie, Nachgiebigkeit, Geduld, Konfliktfähigkeit:

Kompromissbereitschaft: Geduld und Nachsichtigkeit gehören mit dazu;

Toleranz: andere zu akzeptieren, Menschen so zu lassen, wie sie sind;

Empathie: die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, mitfühlen, mitleiden und keine Ausgrenzung emotionaler Teile;

Nachgiebigkeit: nur in einem gewissen Ausmaß, es können nicht immer nur andere Wünsche geduldet werden, sondern es muss eine Balance gefunden werden, im Sinne von Kompromissbereitschaft;

Geduld: Frieden braucht Geduld, weil es tagtäglich zu Rückschlägen kommen kann;

Konfliktfähigkeit: für die eigene Meinung einstehen und sich dafür auch einsetzen, auch auf die Barrikaden zu gehen (Tischler 2003).

Die Methode des Mischens eines »Friedenscocktails« wurde von ihnen als »*inspirierend*«, »*kreativ*« und »*motivierend*« beschrieben:

Mir gefällt diese Methode der Auseinandersetzung mit dem Thema. Sie involviert und lädt gleichzeitig zum Nachdenken ein. (St2⁶).

Einmal etwas anderes als Brainstorming, was zum Anfassen, etwas Lustiges (St7).

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Zugang zum Thema Frieden eine hohe Relevanz für den gesamten Verlauf hat, da bereits hier die Basis für das Interesse und das hohe Engagement in allen Arbeitsphasen gelegt wurde. Denn die Studierenden erlebten nicht nur den methodischen Zugang als anschaulich und anregend, sondern sie hatten auch die Möglichkeit, von einem individuellen Standpunkt zu einem gemeinsamen zu kommen und dadurch Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den einzelnen Personen/Gruppen zu erleben und somit bereits in der frühen Phase die Vielfältigkeit des Begriffs zu erkennen:

Uns wurde in dieser ersten Lehrveranstaltung klar, dass dieser Begriff »Frieden« ein schwer zu definierender Begriff ist, und jeder Mensch für sich einen sehr unterschiedlichen Zugang zu diesem Begriff hat. Gerade wegen dieser Mannigfaltigkeit des Begriffs Frieden wurde uns klar, dass »Frieden« eine sehr gute Grundlage für Diskussionen sein wird (St4).

Ad b): Der Arbeitsauftrag, den Begriff »Frieden« Kindern und Jugendlichen zu erklären, führte zu drei Realisierungsformen: Vorspielen eines Liedtextes mit Kommentar (z. B. John Lennons »Imagine«), Erzählen einer bestehenden oder frei erfundenen Geschichte sowie ein Gespräch, bei dem man die Kinder und Jugendlichen zunächst frei assoziieren lässt und daran anknüpfend eine Erklärung anbietet.

Obwohl die Studierenden den Arbeitsauftrag zunächst als schwierig erlebten, stellte die gemeinsame Diskussion über die von ihnen vorgestellten Möglichkeiten eine Bereicherung dar, weil damit auch eigene Gedanken angeregt wurden, z. B. Friedenserziehung nicht nur als Aufgabe der Schule, sondern auch der Familie zu sehen.

Ad c): Die Exkursion in das »Friedenszentrum Burg Stadtschlaibing«⁷ sollte den Studierenden erste inhaltliche und methodische Zugänge zum Thema Frieden bieten und zugleich auch den gruppendynamischen Prozess des Kennenlernens fördern. Sie war einer der Höhepunkte des ersten Semesters; einerseits aufgrund des Erkennens unterschiedlicher Formen der Bearbeitung und Darstellung durch die geführte Besichtigung der Ausstellung, andererseits aufgrund des Gesprächs mit dem Gründer, Dr. Gerald Mader, dessen Engagement und Ausdauer die Studierenden faszinierte:

Durch die Besichtigung der Bibliothek und der Burg, in der die zahlreichen Exponate alle möglichen Einblicke in die Vielschichtigkeit des Friedens Einblick gewähren, wird einem bewusst, wie groß und mächtig der Begriff des Friedens doch ist (St6).

Gleich zu Beginn der Führung, an der ersten Texttafel, kam wieder zur Sprache, was wir schon in unserer Lehrveranstaltung bemerkt hatten. Die Mitarbeiterin des Museums meinte, die Kinder könnten sich unter Frieden nichts vorstellen. [...] Krieg spielen ist viel aufregender. Kriege sind unseren Kindern aus den Medien bekannt. Es vergeht kein Tag ohne diese schrecklichen Bilder von Gewalt und Tod auf der ganzen Welt. Deshalb erscheint es mir besonders wichtig, gerade den Kleinen schon klarzumachen wie wir Frieden machen können bzw. dass auch Frieden etwas Aufregendes sein kann, welches wesentlich erstrebenswerter ist, als Kriege oder andere Gewalthandlungen nachzuahmen (St22).

Das Gespräch mit Dr. Mader zeigt, dass ein Mensch mit einer Vision etwas bewegen kann (St18).

3.3.2 Die Ringvorlesung und Podiumsdiskussionen

Im Anschluss an diese erste Phase erfolgte der Einstieg in die Ringvorlesung mit einer Podiumsdiskussion mit allen Vortragenden zu dem Thema, wie sie den Begriff Frieden aus ihrer Fachdisziplin erklären. Die Podiumsdiskussion beschrieben die Studierenden als eine sehr anschauliche Art und Weise, die Vielschichtigkeit des Begriffs durch die mannigfachen Zugänge zu erfahren und als interessante und gute Einstimmung auf die Ringvorlesung. Einige wenige gaben jedoch an, dass sie dadurch verwirrt wurden – insbesondere jene Studierenden, die sich eine eindeutige Begriffsklärung erwartet hatten.

Die Themen der Ringvorlesung, jeweils von zwei Vortragenden an fünf Terminen angeboten, können in vier große Bereiche gegliedert werden:

Bereiche	Themen (Vortragender/e)
Auseinandersetzung mit dem Begriff Frieden	»Friedensdefinitionen, Frieden als aktiver /passiver Prozess, Darstellung von Frieden in Wissenschaft und Kunst« (Wintersteiner)
Ümgang mit Konflikten	»Frieden als Thema der Literaturdidaktik« (Delanoy)
Soziale, gesellschaftliche und politische Entwicklungen	»Umgang mit Konflikten« (Heintel)
Verständnis von Gewalt und Gewaltprävention	»Interethnische Konflikte« (Kellermann)
	»Mathematische Modelle der Konfliktlösung« (Kotzmann)
	»Macht - Gewalt - Soziale Anerkennung« (Ofner)
	»Ethnische Identität und Friedensprozess« (Ottomeyer)
	»EU - Europa als Friedensprojekt?« (Hössl)
	»Peacekeeping und Peacebuilding: Vom Völkerbund zur UNO« (Stuhlpfarrer)
	»Gewalt und Gewaltprävention in der Schule« (Popp)

Abb. 2: Bereiche und Themen (Vortragender/e) der Ringvorlesung

Die einzelnen Ringvorlesungen bestanden jedes Mal aus drei Teilen, im ersten erfolgte ein jeweils halbstündiger theoretischer Input der beiden ReferentInnen, im zweiten bearbeiteten die Studierenden die Arbeitsaufträge der Vortragenden, um im dritten Teil die Arbeitsergebnisse zu präsentieren und sie mit den Vortragenden zu erörtern. Damit wurde gewährleistet, dass nicht nur theoretisches Wissen vermittelt wurde, sondern auch eine Vertiefung der neuen Zugänge und eine Einarbeitung in bereits bestehende Strukturen gegeben waren.

Alle Vorträge wurden von einer Mitarbeiterin des Hörfunksenders »Radio Agora«⁸ aufgenommen und in einer kommentierten Fassung gesendet. Ein Sendemitschnitt wurde universitätsintern auf der Seite des Instituts für Geographie und Regionalforschung veröffentlicht, sodass interessierte Studierende sich den Vortrag noch einmal anhören konnten bzw. jene Studierende, die eine Sitzung versäumt hatten, sich ebenfalls informieren konnten.

Die Rückmeldungen der StudentInnen zur Ringvorlesung zeigten ein sehr ambivalentes Bild. Die Studierenden merkten einerseits positiv an, dass einmal mehr die Komplexität des Begriffs deutlich wurde, dass zum Teil die Vortragenden sehr gut vorbereitet waren und ihre Ausführungen einen klaren Aufbau und eine verständliche Sprache aufwiesen. Andererseits kritisierten sie, dass in einigen Vorträgen der Begriff Frieden nicht erwähnt und auch keine direkten Zusammenhänge zum Thema hergestellt wurden. Sie vertraten zwar die Ansicht, dass das Thema indirekt erörtert wurde, doch hätten sie sich hier klarere Aussagen erwartet:

Obwohl ich während der Ringvorlesung äußerst skeptisch war, einerseits weil der Begriff des Friedens zu wenig beleuchtet wurde, andererseits weil alles sehr theoretisch erschien, hat mir in Endeffekt die Abhaltung der Ringvorlesungen doch eine neue Gedankenwelt eröffnet (St5).

Die Nachbereitung der Ringvorlesung in Form einer kurzen Zusammenfassung war daher für alle wichtig, da sie dadurch den »roten Faden« erkennen konnten und ihn in der daran anschließenden Gruppenarbeit aufgriffen und eigenständig weiterbearbeiteten:

Hier erkannten wir das erste Mal, dass die Themen der Ringvorlesung doch in gewisser Weise verbunden sind bzw. verbunden werden können. Durch die Vorgabe der Themen fanden wir sehr viele Querverbindungen, die wir einbauen konnten (St17).

Aus dieser studentischen Arbeit stammt auch der für diesen Beitrag gewählte Titel »Vom Kleinen und vom Großen Frieden«, da nach Meinung der Studierenden diese beiden Begriffe eine Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte der Ringvorlesung darstellten. Mit dem »Kleinen Frieden« ist die Welt des Privaten gemeint, während der »Große Frieden« den öffentlichen Raum, die Gesellschaft umfasst. Die Zusammenhänge lassen sich daraus ableiten, dass der gesellschaftliche bzw. politische Frieden meist als eine Voraussetzung für den persönlichen Frieden angesehen wird, die »Kultur des Friedens« aber auch den umgekehrten Zusammenhang sieht (ein Beispiel dafür sahen die Studierenden in den Bemühungen der EU-Friedensprojekte in Nordirland).

3.3.3 Die Projektphase und der Abschluss

Nach der intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema »Frieden« erfolgte die Einführung in das Thema »Projektunterricht« nach Frey (1996). Dabei wurden Grundlagen und die einzelnen Komponenten (Projektinitiative, Projektskizze, Projektplan, Durchführung, Abschluss – Präsentation und Evaluation) erörtert.

Die Themenwahl wurde mittels Nomineller Gruppentechnik (NGT) durchgeführt.

Im ersten Schritt schrieb jeder/e TeilnehmerIn drei mögliche Themen auf ein Kärtchen, diese wurden in drei Durchgängen vorgestellt und an der Tafel geordnet. Die Diskussion darüber führte zu einer Systematisierung durch die Verbindung von Themen und das Finden von Oberbegriffen. Im nächsten Arbeitsschritt beurteilten die Studierenden die Themen ausgehend von der Fragestellung, welches Thema sie am liebsten bearbeiten würden, mit drei, zwei und einem Punkten/Punkt.

Von den 15 genannten Schwerpunkten wurden letztendlich sieben gewählt.⁹ Die Gründe für die Themenauswahl lagen in den Inhalten der Ringvorlesung, weil das Interesse an einer Vertiefung geweckt wurde, oder umgekehrt weil bestimmte und für Studierende wichtige Aspekte in der Ringvorlesung gefehlt hatten (z. B. Internet, Kinderbücher, Friedensnobelpreis).

Nachstehende Themen und Fragestellungen wurden von den Studierenden bearbeitet:

Schwerpunkt	Themen / Fragestellungen (Beispiele)¹⁰
Gewalt in der Schule	Mit Kreativität gegen Gewalt – »Einer Für Alle, Alle Gegen Gewalt« – ein »kreatives« Schulprinzip? (Wie sieht die derzeitige Situation aus? Welche Mittel und Wege lassen sich in der Unterrichtsgestaltung finden?)
Friedens-erziehung	Das Interkulturelle Spiel des Friedens (Was heißt schulische Friedenserziehung? Welche Möglichkeiten gibt es?)
Analyse von Kinderbüchern	Frieden in Kinderbüchern (z. B. Sind allgemeine Friedenskonzepte kulturübergreifend definiert? In welchen Belangen unterscheiden sich einzelne Friedensdefinitionen aus interkultureller Sicht?)
Friedens-nobelpreis	Beleuchtung des Friedensnobelpreises anhand ausgewählter Fallbeispiele (Wie kam er zustande? Wer wurde damit ausgezeichnet? Was hat er bewirkt?)
Internet und Frieden	Frieden und Internet (Welche Möglichkeiten bietet das Netz für die Friedensarbeit? Welche Kriterien gibt es zur Beurteilung?)
Friedens- definitionen von NGOs	Friedensvorbilder und NGOs (Welche Rolle spielen diese »Friedensvorbilder« für die heutigen NGO's in Europa, Südasiens, Lateinamerika und Südafrika?)
Mobbing	Heute schon gemobbt? (Was heißt Mobbing? Wer sind die Täter / die Opfer? Was sind die Ursachen? Mobbing und »Kleiner Frieden«)

Abb. 3: Themen und Fragestellungen der Projektarbeiten

Nach der Entscheidung der Themenschwerpunkte erfolgte die Gruppenbildung (zumeist drei oder vier Studierende), die Auswahl eines Mitglieds des Leitungsteams als BetreuerIn sowie der Beginn der eigentlichen Projektarbeit. Der erste Arbeitsauftrag lautete, Ziele für die Arbeit zu definieren, Inhalte und Arbeitsschritte festzulegen, also Projektskizze und -plan zu entwerfen.

In dieser Phase war die Unterstützung durch die Lehrveranstaltungsleitung derart gegeben, dass Ideen und Vorschläge kritisch hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit (Zeit und Zugänge) hinterfragt wurden, um realistische Ziele formulieren zu helfen. Es zeigte sich, dass hierbei bei den Studierenden die größte Unsicherheit bestand, detailliert zu beschreiben, worin ihr Interesse lag. Die Erstellung des Arbeitsplanes war dagegen in den meisten Fällen kein Problem, es traten lediglich kleinere Schwierigkeiten in der Abschätzung des zeitlichen Aufwandes auf. Dies war u. a. darauf zurück zu führen, dass die Studierenden mit einigen Methoden, wie Fragebogenerstellung, keine Erfahrung hatten und sie daher die Arbeitsschritte nicht realistisch planen konnten.

Die Phase der Planung und Durchführung war derart gestaltet, dass innerhalb der Lehrveranstaltungen kurze theoretische Inputs erfolgten, ein gegenseitiger Informationsaustausch über den Verlauf der

Projektarbeit durch die Gruppen stattfand sowie Beratung der einzelnen Gruppen gegeben war. Für die Klärung offener Fragen/Probleme gab es zusätzliche Besprechungstermine, die individuell zwischen BetreuerIn und den Mitgliedern der Gruppe vereinbart wurden.

Den Abschluss der Projektphase bildete eine Präsentation der Ergebnisse (15 Minuten pro Gruppe). Der Ausklang dieser Einheit wurde von den Studierenden selbst gestaltet und beinhaltete das Vorlesen der selbst geschriebenen Geschichte »Lilly will böse sein« der Gruppe »Analyse von Kinderbüchern« und das Vorspielen des Liedes »Give Peace a Chance« (John Lennon) – unterlegt mit »Friedensbildern« von der Gruppe »Frieden und Internet«.

Die Studierenden waren sehr interessiert an den Ergebnissen der anderen Gruppen und vertraten mehrheitlich die Meinung, dass jede Gruppe großes Engagement in der Erfüllung der Aufgaben gezeigt hatte:

Ich persönlich war sehr überrascht über die gelungenen Präsentationen, auch die Inhalte wurden bestens aufbereitet und vorgestellt... Es fehlte nicht an Kreativität und vielfach spürte man eine Art Professionalität ... besonders toll erschien mir die Erfindung eigener Geschichten. Man sah, dass sich diese Gruppe, wie auch alle anderen, sehr intensiv mit dem Thema beschäftigt hatte (St8, S. 16).

Alle Präsentationen habe ich sehr interessant empfunden, die eine vielleicht etwas mehr als die andere. Vom Thema her betrachtet hat mich der Friedensnobelpreis sehr interessiert. Das ist ein Thema, über das ich vorher nicht wirklich Bescheid wusste, worüber ich aber immer etwas erfahren wollte. Jetzt weiß ich dank der Präsentation einiges darüber (St16, S. 15).

Der wesentlichste Kritikpunkt betraf die Zeit. In fast allen Rückmeldungen wurde darauf hingewiesen, dass fünfzehn Minuten zu kurz sind, um die Arbeit eines Semesters vorzustellen:

Die Präsentationen selbst waren meiner Meinung nach zu kurz angesetzt und sollten auf mehrere Tage verteilt werden. Es floss doch immerhin ein Jahr Arbeit ein, und somit sollte man den Studierenden die Chance geben, dies auch geeignet präsentieren (St2, S. 10).

Sie kritisierten aber auch ihre KommilitonInnen, die sich nicht an die Zeitvorgaben hielten:

Als erstes muss ich einmal sagen, dass wir alle schon lange früher gewusst haben, wie viel Zeit uns für die Präsentation zur Verfügung steht: und zwar 15 Minuten. Und da kann ich es nicht verstehen, dass sich andere nicht an diese Zeit halten (St21, S. 14).

Am Ende des Semesters erfolgte eine gemeinsame Rückschau in Form von zwei Evaluationssitzungen (eine zu den Projektarbeiten, die andere zum FÜPS selbst), um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Be-

urteilung von einzelnen Phasen zu diskutieren und aus den Erfahrungen Alternativen für die nächsten Durchgänge des FÜPS bzw. praktische Anregungen für den schulischen Alltag zu erarbeiten.

4 Die Projekte der Studierenden¹¹ zum Thema »Frieden«

Personell unterschiedlich stark zusammengesetzte Gruppen arbeiteten, wie bereits ausgeführt, an folgenden sieben Projekten:

- Friedensvorbilder und NGOs
- Beleuchtung des Friedensnobelpreises anhand ausgewählter Fallbeispiele
- Heute schon gemobbt?
- Frieden in Kinderbüchern
- Frieden und Internet
- Das interkulturelle Spiel des Friedens
- Mit Kreativität gegen Gewalt - »Einer für alle, alle gegen Gewalt«
- ein ›kreatives‹ Schulprinzip?

In der Folge werden die Konzeptionen, Inhalte und die konkreten Umsetzungsvarianten der einzelnen Projekte kurz vorgestellt.

4.1 Friedensvorbilder und NGOs

Konzeption:

Ursprünglich sollten nicht-staatliche Friedensorganisationen (NGO) aus verschiedenen Erdteilen auf ihre kulturspezifischen Friedensvorstellungen untersucht werden. Da sich herausstellte, dass sich die kulturell verschiedenen Friedenskonzepte nicht eindeutig NGOs zuordnen lassen, werden vier Persönlichkeiten - quasi als pars pro toto für unterschiedliche Kulturkreise - ausgewählt, die mit ihren Friedenskonzepten eine oder mehrere NGOs beeinflusst haben. Daraus ergibt sich folgende Konstruktion:

Kulturkreis	Persönlichkeit	NGO
westlich-europäischer	Bertha von Suttner	International Peace Bureau (IPB)
südasiatischer	Mahatma Gandhi	M. K. Gandhi Institute for Nonviolence
lateinamerikanischer	Paulo Freire	Paulo Freire Institute (PFI)
südafrikanischer	Nelson Mandela	African Centre for the Constructive Resolution of Disputes (ACCORD)

Abb. 4: Auswahl von Persönlichkeiten und NGOs

Inhalt:

Die vier »Tandems« (Persönlichkeit und entsprechende NGO) werden nach folgenden Richtlinien analysiert:

- Friedensdefinition und historischer Hintergrund im ausgewählten Kulturkreis
- Kurzbiographie des/r Vertreters/in
- Darstellung des (konkreten) Friedenskonzeptes
- Kurze Entstehungsgeschichte der NGO
- Wirkungsbereich, Projekte und Programme NGO

Projektprodukt:

Ein auf Literatur- und Internetrecherchen sowie auf Email-Interviews basierender Projektbericht von 137 Seiten.

Weiterführende Homepages:

International Peace Bureau: www.ipb.org; M. K. Gandhi Institute for Nonviolence: www.gandhiinstitute.org; Paulo Freire Institute: www.paulofreire.org; African Centre for the Constructive Resolution of Disputes: www.accord.org.za

4.2 Beleuchtung des Friedensnobelpreises anhand ausgewählter Fallbeispiele

Konzeption:

Die Projektziele dieser Gruppe sind:

- Hintergrundinformationen über Verleihungsstrategien des Nobelpreiskomitees herauszuarbeiten,
- den Prozess und die Kriterien von der Erfassung der vorgeschlagenen KandidatInnen über die Vorauswahl bis zur Verleihung aufzuzeigen,
- an Hand von ausgewählten PreisträgerInnen (vier Einzelpersonen und zwei Organisationen) die Intentionen des Verleihers mit den (nachhaltigen) Auswirkungen zu vergleichen. Die Auswahl der Einzelpersonen erfolgt nach regionalen (Österreich - Dritte Welt - Weltmacht USA) und geschlechtsspezifischen Kriterien. Für die Internationalen Organisationen ist der Bekanntheitsgrad ausschlaggebend.

Inhalt:

Der erste Teil des Berichts besteht aus Informationen über den Friedensnobelpreis. Besonderes Gewicht liegt dabei auf dem Auswahlver-

fahren und der Verleihung des Friedensnobelpreises im Wandel der Zeit. Beispiele für Organisationen, denen ein Friedensnobelpreis verliehen wurde, sind das Internationale Rote Kreuz (1917 und 1944) und Amnesty International (1977). Die ausgewählten Personen sind Bertha von Suttner (1905), Oscar Arias Sánchez (1987), Rigoberta Menchú (1992) und James Earl Carter jun. (2002).

Die angeführten Fallbeispiele werden nach folgenden Kriterien untersucht:

- Milieu und Lebensweg des/r Preisträgers/in
- Intention und Weltanschauung des/der Ausgezeichneten bzw. die Statuten der Organisationen
- auszeichnungswürdige Leistungen
- Intention(en) des Nobelpreiskomitees
- (nationale und internationale) Reaktionen auf die Verleihung
- Nachhaltigkeit der Friedenspreisverleihung

Projektprodukt:

Ein auf Literatur- und Internetrecherchen sowie Email-Anfragen basierender Projektbericht von 88 Seiten.

Weiterführende Homepages:

Nobelpreiskomitee: www.nobel.se; Carter Foundation: www.cartercenter.org

4.3 Heute schon gemobbt?

Konzeption:

Die Kernfragen dieses Projektes gruppieren sich um den Begriff »Mobbing«. Nach einer Klärung des Begriffes sollen die Ursachen und die Folgen herausgearbeitet werden; ergänzt durch eine Typisierung des »Mobbingopfers« und des/r »Mobbers/in«.

Nach einer eigenen Definition des »Kleinen Friedens« als Gegenbegriff zum »Globalen oder Großen Frieden« soll geklärt werden, ob Mobbing den »Kleinen Frieden« beeinflusst.

Zwei Interviews unterstützen und vertiefen die eigenen Recherchen. Eines ist entsprechend der Konzeption »theoretisch« (mit o.Univ.-Prof. Dr. Klaus Ottomeyer, Abteilung für Sozialpsychologie, Ethnopschoanalyse und Psychotraumatologie an der Universität Klagenfurt), das zweite »praxisorientiert« angelegt (mit Mag. Jutta Trampitsch, Psychotherapeutin für systematische Familientherapie in Klagenfurt).

Inhalt:

Den größten Teil der Projektstudie nehmen die theoretischen Grundlagen ein. Hier wird in fünf Kapiteln den Fragestellungen der Zielformulierung nachgegangen. Neben der Aufarbeitung von Mobbing und dem »Kleinen Frieden« sind es vor allem die vielfältigen Ursachen und die breite Palette an Folgen. Ein eigenes Kapitel ist der Mobbing-Prävention gewidmet. Im Anschluss an das Kapitel mit den Interviews versucht die Gruppe in einer »Konklusion« ihre eigene Meinung zum Thema und eine Bewertung des Recherchierten zusammenzufassen. Ihre Antwort auf die selbst gestellte Frage, »Ob Mobbing den ›Kleinen Frieden‹ beeinflusst?« lautet abschließend ja, denn »Mobbing bringt ihn für den oder die Betroffene aus dem Gleichgewicht, und in weiterer Folge auch den Frieden in der unmittelbaren Umgebung«.

Projektprodukt:

Ein auf Literatur- und Internetrecherchen und auf zwei Interviews basierender Projektbericht von 63 Seiten.

Weiterführende Homepages:

www.mobbinginfo.de; www.mobbing-info.ch; www.kidsmobbing.de

4.4 Frieden in Kinderbüchern**Konzeption:**

Ziel ist die Untersuchung vorhandener Kinderliteratur und deren Bearbeitung hinsichtlich ihrer Beiträge zum Thema Frieden unter besonderer Berücksichtigung weltweiter Literatur des 20. Jahrhunderts. Zu diesem Zweck soll nach einer Auswahl geeigneter, heterogener Friedensliteratur ein Kriterienkatalog zur Bewertung der Werke erstellt werden. Im Anschluss an eine Interpretation der dargestellten Werke wird eine subjektive Evaluierung durchgeführt.

Die konkreten Forschungsfragen der Gruppe lauten:

- Sind allgemeine Friedenskonzepte in den Texten kulturübergreifend definiert bzw. ausformuliert und wenn ja, wie sieht deren Realisierung aus?
- In welchen Belangen unterscheiden sich einzelne Friedensdefinitionen bzw. Darstellungen aus interkultureller Sicht?
- Inwieweit fließt der historische Hintergrund und/oder das soziale Umfeld sowie das Alter der Zielgruppen in die Entwicklung des Inhaltes eines Textes ein?

Inhalt:

Entsprechend der Konzeption ist der Inhalt der Internetdokumentation in die folgenden vier Teilbereiche gegliedert: Bücherliste, Interpretationen, Kriterienkatalog und Resümee. Im Abschnitt über die Kinderbücher sind 22 ausgewählte und weitere 36 begründet abgelehnte Bücher aufgelistet. Elf ausgewählte Bücher werden im anschließenden Abschnitt interpretiert. Der geplante Kriterienkatalog wurde nicht erarbeitet, da keine ganzheitliche Abdeckung mittels Formalkriterien gefunden werden konnte. Auf Grund der Erkenntnisse im abschließenden Resümee hat sich die Gruppe entschlossen, drei eigene Geschichten (»Lilly will böse sein«, »Der Fernseher«; »Die Biene, die ein Wespenkrieger sein wollte«) zu verfassen, in der eigene Ideen zum Thema Frieden aufgrund der Leseerfahrung mit den Kinderbüchern verarbeitet werden.

Projektprodukt:

Die Internetdokumentation, die unter <http://hekkas.com/projects/fueps> zu finden ist, besteht neben der Homepage aus weiteren fünf Pages: Motivation, Inhalt, Eigene Kinderbücher, Links und Projekt (in Druckversion 35 Seiten exklusive 32 Seiten Dokumentation des Projektverlaufs).

Weiterführende Homepages:

www.friedenspädagogik.de, www.education.wisc.edu

4.5 Frieden und Internet

Konzeption:

Nach einer Präsentation der Geschichte und des »Status quo« des Internets als frei zugänglicher Informationsquelle soll untersucht werden, »welche Möglichkeiten das Internet für die Friedensarbeit bietet bzw. bieten kann«. Es sollen die Vorteile genau so herausgearbeitet werden wie die Gefahren durch staatliche Überwachung und Zensur. Zur Auslotung und Dokumentation der facheinschlägigen Meinungen sind Befragungen per Email an Webseitenbetreiber zum Thema Frieden in Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie an die Wehrsprecher der österreichischen im Parlament vertretenen Parteien vorgesehen.

Der zweite konzeptionelle Teil sieht die Erarbeitung von Kriterien zur Analyse von Homepages und deren konkrete Anwendung bei Homepages von Webseitenbetreiber zum Thema Frieden vor.

Inhalt:

Das Kapitel »Geschichte des Internets« führt von der Schaffung durch das Militär im Zeitalter des Kalten Krieges über die Aneignung dieses Kommunikationsmittels durch die Wissenschaft bis zum weltweiten Durchbruch als frei zugängliche Informationsquelle. Die globalen Möglichkeiten für lokale Gruppen und Personen werden an Hand von Fallbeispielen gezeigt und im Anschluss werden die Vorteile des Internets aus dem Blickwinkel der Friedensbewegungen dokumentiert.

Das Kapitel »Internet und Homepageanalyse« enthält sowohl allgemeine Recherchen zu den zehn am häufigsten nachgefragten Begriffen und Bildern der letzten Jahre in den größten Suchmaschinen als auch die Ergebnisse zur konkreten Analyse von den deutschsprachigen Suchbegriffen »Frieden« und »Krieg«. Im Abschnitt der Webseitenanalyse finden sich die Ergebnisse von zehn beurteilten deutschen und englischen Webseiten zum Thema Frieden. Die »Ist-Zustandsmeinungsanalyse« gibt die Meinungen der interviewten Vertreter von ausgewählten Webseitenbetreibern wieder.

Ein besonderes Anliegen der Gruppe ist die Warnung vor der ständigen und meist unauffällig funktionierenden Überwachung des Internets durch Staaten, näher ausgeführt am Beispiel der USA und der VR China.

Projektprodukt:

Ein auf Internetrecherchen, Befragung per Email basierender Projektbericht von 66 Seiten sowie Schaffung eines (temporären) Internet-Portals.

Weiterführende Homepages:

www.friedensnetzwerk.at, www.friedensnews.at, www.frieden-und-sicherheit.de, www.frieden-stiften.org, www.friedenspädagogik.de, www.frauenfuerdenfrieden.ch, www.unitedforpeace.org, www.peace.org

4.6 Das Interkulturelle Spiel des Friedens**Konzeption:**

Über die Grundidee war sich die Gruppe schnell einig, mit einem interkulturellen Spiel etwas »Eigenes« zu kreieren, das auch im Unterricht umsetzbar ist. Das Ziel des Projektes liegt darin, mittels eines Spieles eine andere Möglichkeiten in der schulischen Friedenserziehung zu erarbeiten, um die Aufgeschlossenheit gegenüber Anderen/m

zu fördern. Auf Grund eigener Basisrecherchen zum Thema Friedenserziehung sollen von der Gruppe eine eigene Definition und die fördernden bzw. hemmenden Bedingungen für Friedenserziehung erarbeitet werden.

Im zweiten Teil werden – nach Überprüfung vorhandener Spiele auf ihre Verwendbarkeit zur Friedenserziehung – die Rahmenbedingungen des eigenen Spiels (methodische Überlegungen, Spielart, Spielregeln, Materialien) erörtert. Von zentraler Bedeutung für die Gruppe ist der Abbau von vorhandenen Vorurteilen und Missverständnissen gegenüber unterschiedlichen Kulturkreisen. Die Aussagekraft von Bildern und die interne Diskussion der SpielteilnehmerInnen stellt für die Gruppe ein wesentliches Mittel in der Bearbeitung dar, zudem soll von einer großen Heterogenität einer Klasse ausgegangen und diese optimal genutzt werden (»Pädagogik der Vielfalt«). Die Ergebnisse des Spieles sollen nach Möglichkeit in einer Nachbereitung (mit zusätzlichen Recherchen der SchülerInnen) vertieft werden.

Inhalt:

Es handelt sich um ein Würfelspiel, dem eine Weltkarte als Spielfläche zu Grunde liegt. Zu fünf Kategorien (Situationen, Wohnen und Leben, Traditionen, Religion, Menschen) gibt es verschiedene Bilder- und Fragekarten. Letztere beinhalten sowohl Wissensfragen als auch Gefühlsfragen. Beim Spielen nehmen die in der jeweiligen Gruppe diskutierte Selbst- und die Fremdwahrnehmung sowie die interpretierten Aspekte des Friedens eine zentrale Rolle ein, die – sofern personell möglich – auch von einem/r ModeratorIn unterstützt wird.

Projektprodukt:

Das »Interkulturelle Spiel des Friedens« mit Spielanleitung für eine Zielgruppe von SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren und ein Projektbericht von 20 Seiten.

4.7 Mit Kreativität gegen Gewalt – »Einer Für Alle, Alle Gegen Gewalt« – Ein ›kreatives‹ Schulprinzip?

Konzeption:

Ziel der Projektarbeit ist es, »sowohl angehenden als auch bereits tätigen Lehrpersonen eine Fülle an Möglichkeiten zu präsentieren, die ihren Unterricht mit Lebendigkeit erfüllen und gleichzeitig einen hohen didaktischen und pädagogischen Wert haben«. Welche Mittel und Wege

lassen sich aufzeigen, um den verschiedenen Erscheinungs- und Ausdrucksformen gewalttätiger Handlungen in der Schule bestmöglich entgegenzuwirken? Es sollen deshalb kreative Methoden und Konzepte entwickelt werden, die sich nicht auf eine bestimmte Form von Gewalt beschränken, sondern Gewalt als Grundproblem erfassen und Lösungsmöglichkeiten anbieten.

Auf der Schulebene soll die zum Schulprinzip erhobene Forderung nach einer gewaltfreien Schule die SchülerInnen dabei unterstützen, »ihre Kommunikation untereinander zu verbessern und Sozialkompetenzen zu entwickeln, die als Grundlage dienen sollen, Konflikte und Probleme effektiv und positiv zu bewältigen«. Deshalb werden vier Unterrichtseinheiten zu jeweils einer der vier Fertigkeiten – Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – konzipiert, die nicht nur das Denken der Schülerinnen und Schüler fördern und ihr Wissen erweitern, sondern gleichzeitig auch möglichst viele Sinne ansprechen und Gefühle und Empfindungen herausfordern.

Inhalt:

Am Beginn der Arbeit stehen zwei Überblickskapitel:

- »Mit Kreativität gegen Gewalt«. Umgang mit und Prävention von Gewalt an der Schule mit Hilfe kreativer Methoden und Unterrichtsformen.
- »Gewalt an der Schule«. Informationen über deutsche und österreichische Verhältnisse. Zur Abrundung der Recherchen wurde in einer 3. Klasse einer Hauptschule eine Befragung der Schülerinnen und Schüler durchgeführt.

Das Hauptkapitel der Projektarbeit bildet »Einer für alle, alle gegen Gewalt« (ein »kreatives« Schulprinzip). Hier werden Unterrichtseinheiten erarbeitet, die in der bewusst gewählten Reihenfolge – Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen – Anreize bieten, dies in der Praxis auszuprobieren. Direkt angesprochen werden die Unterrichtsgegenstände Englisch, Deutsch, Italienisch, Musik sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.

Projektprodukt:

Ein auf Literatur- und Internetrecherchen sowie auf einer Befragung basierender Projektbericht von 63 Seiten.

5 Evaluation – Auswertung der Logbücher

Die Rückmeldungen der Studierenden in den Logbüchern zu den einzelnen Phasen des FÜPS sind bereits an den entsprechenden Stellen eingearbeitet, daher werden in diesem Teil lediglich drei Aspekte ergänzend dargestellt:

- wie sich im studentischen Bewusstsein der Begriff Frieden verändert,
- wie die Studierenden die Umsetzbarkeit ihrer Erfahrung im Rahmen des FÜPS für die spätere Schulpraxis beurteilen, und
- welche Rahmenbedingungen zum Erfolg der Friedenserziehung beitragen.

5.1 Der Begriff Frieden

Die Rückmeldungen der Studierenden zu Veränderungen im Umgang mit dem Thema und dem Begriff selbst zeigen,

- dass erst die lange und intensive Auseinandersetzung die hohe Bedeutung des Themas erkennen ließ,

Ich selbst habe mich mit dem Thema Frieden zuvor, auch wenn es doch sein sehr wichtiges Thema ist, und auch ein von mir gewollter Zustand/Prozess ist, eher wenig bis gar nicht auseinander gesetzt, erst in Rahmen des Projektstudiums wurde aufgegriffen, welche Sichtweisen es für Frieden gibt,[...]. Und speziell im zweiten Semester musste ich mich selbst damit auseinandersetzen [...]. In meinem Teil der Arbeit hat mir imponiert, wie sehr sich Einzelne dafür einsetzen, ihr Leben opfern in Form von Lebenszeit, die sie investieren, um für Frieden zu kämpfen, aber auch ihr Leben selbst gefährden oder sogar sterben für Frieden (St12, S. 38).

- dass dadurch eine Erweiterung ihrer Sichtweise erfolgte,

Jetzt, rückblickend betrachtet, kann ich zweifellos sagen, dass ich eine gewaltige Bewusstseinsenerweiterung hinsichtlich des Themas »Frieden« erfahren konnte. Durch die Vorträge bekam ich persönlich erst einen Einblick, auf welche Art und Weise man sich mit dem Thema Frieden eigentlich beschäftigen kann. Die Zugangsweisen der einzelnen Gruppen waren erfreulicherweise sehr vielfältig: Neben der wissenschaftlichen Aufarbeitung des Themas wurden beispielsweise auch künstlerische Darstellungsformen, die sich dem Thema emotional annäherten, geboten (St4, S. 53).

Der musikalische und visuelle Ausklang dieser Präsentationsreihe hat mich sehr zum Nachdenken gebracht, wie weit der Frieden verbreitet ist und mit welchen Mitteln und Tätigkeiten er noch weiter verbreitet werden könnte (St24, S. 12).

Es hat auch meinen Blick auf den Begriff und die Bedeutung dieses oft salopp gebrauchten Wortes in der Umgangssprache geschärft, und die Bedeutung und Auswirkungen dahinter klar gemacht (St7, S. 38).

- dass die Basis für Frieden nicht nur global, sondern auch bei sich selbst zu sehen ist,

Die Basis für den Frieden wird mit dem »Kleinen Frieden« gelegt. Die Überlegungen, wann für den einzelnen Frieden herrscht, beginnen vorerst beim persönlichen Frieden. Ist man selbst mit seinem Leben zufrieden, ist man mit sich selbst im Reinen, erst dann ist die Umwelt des Einzelnen zu betrachten. In der Gesellschaft, in der jeder Einzelne lebt, arbeitet, liebt, sollte er sich geborgen, anerkannt, geschätzt fühlen. Natürlich muss jeder auch einiges dazu beitragen, um für andere Gleiches bieten zu können. Der »Kleine Frieden« ist die positive Auseinandersetzung mit mir und den Menschen in meiner kleinen Welt (St19, S. 10).

5.2 Nachhaltigkeit der Erfahrungen oder welche mögliche Auswirkungen ergeben sich für die spätere Schulpraxis?

Hier zeigt sich, dass mit Ausnahme einer Studentin alle die Meinung vertreten, dass sie durch diese Erfahrung angeregt wurden, Projektunterricht in der Schule durchzuführen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich und reichen von »Selbsterfahrung«, anregender Unterrichtsgestaltung bis zu Initiierung von Lernprozessen:

Jede zukünftige Lehrperson sollte gerade diese Erfahrung machen. Einerseits um dadurch mehr über sich selbst und andere zu erfahren, andererseits um sich Gedanken darüber zu machen, welche Inhalte und Eindrücke in die zukünftige Lehreraufbahn in Bezug auf Projekte/Projektunterricht mitgenommen werden sollten (St22, S. 18).

Ich möchte später auf jeden Fall Projekte mit meinen Klassen machen [...] Ich denke, dass ich meine beiden Fächer, Englisch und Deutsch, besonders gut eignen. Ich könnte mir beispielsweise vorstellen, kleine Projekte im Literaturunterricht zu machen, um die oft etwas »angestaubte« Literaturgeschichte für die Kinder und Jugendlichen lebendiger zu gestalten. Außerdem finde ich jede Art von Unterricht, die den Schüler stark einbindet, sehr wichtig für die Entwicklung der Jugendlichen (St20, S. 25).

Ich bin heute mehr als je zuvor für die Projektarbeit im Unterricht [...] Die Arbeit, die hinter einem Projekt steckt, die Umwege, die eventuell einzuschlagen sind, und das Ergebnis, sei es positiv oder negativ, tragen zu einem wichtigen Lernprozess bei, der sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft wichtig und lehrreich ist (St13, S. 2).

5.3 Förderliche Bedingungen für »Friedenserziehung«

Abschließend stellt sich die Frage, welche Faktoren (Konzept der Lehrveranstaltung, didaktische Arrangements, pädagogische Methoden) dazu beitragen, innerhalb des FÜPS friedenspädagogische Basiskompetenzen bei den Studierenden auszubilden. Offenbar sind die folgenden Rahmenbedingungen ausschlaggebend:

- Eine Voraussetzung besteht darin, dass das FÜPS als gemeinsames Modul von vier Lehrveranstaltungen angeboten wird. Damit ist sichergestellt, dass sowohl inhaltliche Schwerpunkte erörtert als auch grundlegende Handlungskompetenzen erworben werden können.

-
- Den Studierenden werden sowohl ihr eigener Zugang als auch unterschiedliche wissenschaftliche Positionen zugänglich gemacht. Denn damit wird eine »zweifache Interdisziplinarität« erreicht, zum einen durch das Kennenlernen der Sichtweisen und Handlungsmuster der Studierenden anderer Studienrichtungen, zum anderen durch das Sichtbarmachen von unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen durch eine Vielzahl an Vorträgen und durch die Podiumsdiskussion mit allen Vortragenden. Von Relevanz ist dabei aber auch die Diskussion über das Gemeinsame, über eine mögliche Verbindung zwischen den Ansätzen ebenso wie über die Differenzen und über das Trennende.
 - Die Basis für die Debatte sind idealtypischer Weise die Erkenntnisse/die Fragen/die Anmerkungen der Studierenden, während Vortragende und Leitungsteam die Rolle des/r »kritischen Freundes/in« und/oder des/r Moderators/in übernehmen. Eine Rolle, die ebenso in der Phase der Projektdurchführung zum Tragen kommt, denn es gilt hier insbesondere Studierende zur Selbstständigkeit anzuleiten und ihnen die Verantwortung für ihr Handeln zu übertragen – eine Rolle, die manchmal für Universitätslehrende eine neue Herausforderung darstellen kann.
 - Projektartiges Arbeiten, soziales und fachliches Lernen sind weitere Eckpfeiler in der konkreten Umsetzung, d. h. die Studierenden wählen selbst ihr Thema, die zu bearbeitende Fragestellung, den Ablauf, die Dokumentation und die Form der Präsentation. Das soziale Lernen erhält jedoch einen besonderen Stellenwert, indem es Teil des Portfolios ist und explizit in der Evaluation thematisiert wird. Die Betonung der Relevanz ist deswegen notwendig, um die Verbindung von sozialem und fachlich-inhaltlichem Lernen bewusst und plausibel zu machen. Für die Beurteilung und die Evaluation sind selbstverständlich die fachlichen Erkenntnisse von Wichtigkeit.
 - Zum Gelingen tragen zudem klare Vorgaben bei, d. h. schriftliche und mündliche Erläuterungen zur Beurteilung, zu den Verfahrensschritten sowie das Setzen von verpflichtenden, aber gemeinsam mit den Studierenden vereinbarten Terminen für die Erfüllung von Arbeiten (z. B. Termin für die Abgabe des Projektplanes, die Vorbereitung der Präsentation) und für die Besprechung der Projektarbeiten.
 - Zudem bestätigen die Erfahrungen, dass es Sinn macht, das FÜPS im zweiten Studienabschnitt anzusiedeln, da Grundkenntnisse in

den Methoden eine wichtige Grundlage darstellen sowie die Erfahrungen aus der Schulpraxis helfen, Ideen zur Übertragung der Erfahrungen auf die Schule zu entwickeln.

- Besonders hervorzuheben ist auch die fakultäts- und disziplinübergreifende Kooperation im Leitungsteam, da diese als Vorbildwirkung gesehen wird. Kritisch anzumerken ist dabei jedoch, dass diese sehr zeitintensiv ist, denn eine gute Planung und Zusammenarbeit benötigt viele Gespräche zur Klärung organisatorischer und inhaltlicher Fragen. Wichtig ist v. a. die Einigkeit in organisatorischen Belangen, während Differenzen in inhaltlichen Fragen, im methodischen Vorgehen eher befruchtend auf den Diskussionsprozess in den Lehrveranstaltungen wirken. Der zeitliche Mehraufwand ergibt sich aber auch aus dem Anspruch, dass alle Teile im Teamteaching durchgeführt werden, d. h. unabhängig von der Funktion und der eigenen Lehrverpflichtung nehmen alle Teammitglieder an allen Lehrveranstaltungen teil.

Es ist uns bewusst, dass die dargestellten Rahmenbedingungen sowohl sehr anspruchsvoll als auch eine ständige Herausforderung für alle Beteiligten darstellen. In den bisher durchgeführten Durchgängen konnten die Leitungsteams nicht allen Aspekten gerecht werden, jedoch wird intensiv daran gearbeitet, mit jedem neuen Durchgang einen weiteren Schritt in die angestrebte Zielsetzung zu setzen.

6 Fazit oder welche zentralen Konsequenzen können aus den Erfahrungen der Umsetzung gezogen werden?

Wenn man, wie in der Einleitung beschrieben, davon ausgeht, dass Friedenserziehung sowohl Basisausbildung als auch spezielle berufliche Ausbildung meint, so zeigt dieses Beispiel, dass die universitäre Friedenserziehung im Rahmen des FÜPS als Fundament, als Basisausbildung zu beurteilen ist, da im Zentrum die Vermittlung von allgemeinen Grundlagen zu den Aspekten Friedenskompetenz, Friedensfähigkeit sowie die Befähigung zum Friedenshandeln – im Kontext von Schule – steht.

In Bezug auf die Friedenskompetenz wurden aus der Vielzahl der bearbeitbaren Themen aufgrund der geringen finanziellen und zeitlichen Ressourcen die zentralen Elemente der Friedenserziehung gewählt und teilweise mit einem starken schulischen Bezug versehen, da das FÜPS ein Modul der LehrerInnenbildung darstellt:

- Auseinandersetzung mit dem Begriff »Frieden«
- Umgang mit Konflikten
- Soziale, gesellschaftliche und politische Entwicklungen
- Verständnis von Gewalt und Möglichkeiten der Gewaltprävention

Das Angebot dieser Kernelemente in der Ringvorlesung stellte die Grundlage für viele Diskussionen und die Auswahl der Themen für die eigene Projektwahl dar, um einerseits das Gehörte zu vertiefen und um andererseits weitere Inhalte hinzuzufügen (Prinzip der Offenheit).

Das innovative Element dieses Konzepts besteht jedoch nicht in den Inhalten, denn die gewählten Themen sind als allgemeingültig längst anerkannt. Das Progressive zielt vielmehr auf die veränderten Prozesse des Lernens (Prinzip der Eigenständigkeit, Prinzip der Übereinstimmung) und die Kompetenzentwicklung im Sinne der Vermittlung von Friedensfähigkeit und v. a. pädagogischem Friedenshandeln. Die Projektmethode nach Frey in Kombination mit dem Schreiben des Logbuches als Methode der Aktionsforschung hat sich bei der effektiven Umsetzung der Ziele bewährt. Denn die Studierenden waren nicht nur in der Bearbeitung engagiert, sondern lieferten auch überwiegend sehr gute und umfassende Arbeiten. Zudem zeigte sich ihre Kreativität in vielen originellen Beiträgen, wie z. B. in der Wortschöpfung »Vom Kleinen und vom Großen Frieden«, in der Gestaltung des »Interkulturellen Spiels des Friedens«, im Verfassen eigener Geschichten, in den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung.

Eine weitere interessante und für das Leitungsteam sehr schöne Erfahrung war, dass die Studierenden zunehmend mehr Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein ausbildeten und sich zu ExpertInnen ihres gewählten Themas entwickelten – also Friedensfähigkeit zeigten.

Es ist uns bewusst, dass damit die Welt nicht unmittelbar friedvoller wird, aber vielleicht ist eine LehrerInnenausbildung, die die Elemente der Friedenserziehung bewusst in den Mittelpunkt stellt, ein bedeutsamer Schritt für den »Kleinen Frieden«, der möglicherweise mit der Zeit Auswirkungen auf den »Großen Frieden« hat:

This might imply a gradual evolution where citizens who deeply value democratic traditions will work to see that they are maintained in their families, in their workplaces and communities, in their nations and in the world. Adoption of democratic procedures within educational environments may help to bring about a respect for diversity, valuing each individual, and the movement toward a general global well being.

Harris/Morrison 2003, S. 226

Anmerkungen

- 1 Zitiert nach Gugel/Jäger, <http://www.friedenspaedagogik.de>
- 2 Vgl. Wintersteiner, W., »Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe«, Beitrag in diesem Buch.
- 3 Siehe auch: Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000.
- 4 An der Universität Klagenfurt werden insgesamt neun Unterrichtsfächer angeboten, sechs von der Fakultät für Kulturwissenschaft (Deutsch; Englisch; Französisch; Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung; Italienisch; Slowenisch), drei von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft und Informatik (Geographie und Wirtschaftskunde; Informatik und Informatikmanagement; Mathematik).
- 5 Das Leitungsteam setzte sich aus drei Personen zusammen: Werner Wintersteiner (Fachdidaktiker, Institut für Germanistik), Friedrich Palencsar (Fachdidaktiker, Institut für Geographie und Regionalforschung) und Kornelia Tischler (Pädagogin, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung).
- 6 Die Zitate stammen aus den Logbüchern der Studierenden. Zur Wahrung der Anonymität wird dem Kürzel St (=Student/in) eine Zahl zugeordnet.
- 7 Das »Friedenszentrum Burg Stadtschlaining«, Burgenland, wurde in den 1980er Jahren gegründet und beinhaltet neben dem »Österreichischen Zentrum für Friedens- und Konfliktforschung«, das »European University Center for Peace Studies«, ein Museum und eine Bibliothek. (<http://www.aspr.ac.at/>)
- 8 Radio AGORA sieht sich »als Korrektor des politischen und kulturellen Mainstreams in Kärnten« und als Sender »für ein kritisches Hinterfragen mit intellektuellem Anspruch und gleichzeitig als Minderheitenplattform«. An erster Stelle steht die Forderung nach einer kulturellen Vielfalt in Kärnten, daran knüpft sich bei Radio AGORA »der Dialog der slowenischen mit der deutschen« Sprache (www.agora.at).
- 9 Nicht bearbeitet wurden die ebenfalls vorgeschlagenen Themen: Nichtstaatlicher Frieden, Konfliktbearbeitung, Konflikte in der Schule, Zivilcourage, Friedens- und Kriegspropaganda, Krisengebiete.
- 10 Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen studentischen Projekte ist unter Punkt 4 zu finden.
- 11 Die Studierenden waren: Bettina Blattinig, Gudrun Egger, Katharina Fritz, Björn Glavnig, Jutta Götzinger, Markus Hassler, Karin Hodnigg, Klaus Kanzian, Mirjam Kap, Martin Kastner, Christian Kazianka, Beatrix Kleinig, Sarah Koller, Armin Marktl, Christine Nagele, Melanie Pontasch, Susanne Probst, Elisabeth Rojacher, Klaus Scheicher, René Scheriau, Karin Wieser, Bettina Wohlgemuth, Dagmar Wolf, Ulrike Zechner und Julia Zernig.

Literatur

- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000.
- Frey, Karl: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim / Basel: Beltz Grüne Reihe 1996.
- Gamm, Hans-Jochen: Friedenserziehung und ihre immanenten Widersprüche. <http://www.uni-muenster.de> vom 11. Dezember 2004.
- Gugel, Günther/Jäger, Uli: Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Arbeitspapier von InWEnt und IFT, Version 2. Stand: 4/2004. <http://friedenspaedagogik.de> vom 11. Dezember 2004.
- Gugel, Günther/Jäger, Uli: Friedenserziehung - Anmerkungen zu Theorie und Praxis. http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe3.htm vom 13. September 2003.
- Harris, Ian M./Morrison, Mary Lee: Peace Education. Jefferson, North Carolina / London: McFarland&Campony 2003 (second edition).
- Jäger, Uli: Friedenspädagogik im neuen Jahrtausend. Erwartungen, Ansätze, Erfahrungen. http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe10.htm vom 13. September 2003.
- Senghaas, Dieter: Vorwort. In: Senghaas, Dieter (Hg.): Frieden machen. Frankfurt: Suhrkamp 1997. S. 9-25.
- Tischler, Kornelia: Protokoll der Lehrveranstaltung »Transdisziplinäre Einführung«. Universität Klagenfurt, WS 2003/04, vom 6. Oktober 2003.
- Wintersteiner, Werner: »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht« Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck: StudienVerlag 2001.

Friedenskonzepte

Werner Wintersteiner

Was heißt *Frieden*?¹

Plädoyer für einen politisch-kulturellen Friedensbegriff

Wenn wir Frieden herstellen,
definiert er sich selbst.
Deswegen ist Verwirklichung von Frieden
die einzige Form der Definition des Friedens,
die wir als denkende Menschen anerkennen dürfen.
Georg Picht, 1971

Frieden? *Asomdwoee* – kein Lärm, der mein Ohr belästigt! *Hedz>le* – Kühle des Körpers! Oder: *Khotso, pula, nala* – der Gruß »Frieden, Regen, Wohlstand«! Ich war sehr beeindruckt, welche Vielfalt an Ausdrücken für Frieden meine (größtenteils afrikanischen) Studierenden an der EPU² aus ihren Kulturen kannten, und wie sprechend, lebendig und positiv ihre Friedensvorstellungen waren. Dass diese Ausdrücke mit unseren westlichen Friedenkonzepten nicht unbedingt kompatibel sind, ist kein Wunder. Schließlich ist jeder Friedensbegriff historisch und kulturell bedingt, in einer konkreten Situation entstanden, für ganz bestimmte Zwecke geformt. Diese Begriffe unterscheiden sich nicht nur untereinander ziemlich deutlich, sondern auch jeder einzelne Friedensbegriff ist im eigenen Kontext oft umstritten. Das betrachte ich jedoch nicht als Nachteil, sondern als Zeichen einer lebendigen Diskussion. Schon Georg Picht, ein Pionier der wissenschaftlichen Friedensforschung, hat betont, dass es zum Wesen des Friedens gehöre, »dass er nicht definiert werden kann« (Picht 1975, zitiert nach Calließ/Weller 2004, S. 18). Er wollte damit sagen, dass die Auseinandersetzung um den Friedensbegriff einen notwendigen Bestandteil der nie abschließbaren politischen Debatte darstellt.³

1 Kein Frieden ohne Idee vom Frieden⁴

In diesem Text versuche ich nicht, eine Begriffsgeschichte des *Friedens* zu schreiben. Erst recht will ich nicht festlegen, was der Begriff *wirklich* bedeutet. Das wäre ein sinnloses Unterfangen, da es eine wirkliche oder richtige Bedeutung nicht gibt. Was aber sehr wohl möglich ist, ist

es, die Vor- und Nachteile bestimmter Definitionen abzuwägen und einen Vorschlag zu machen, welche Aspekte des Friedensbegriffs relevant für das Ziel der Friedensgestaltung sind. In diesem Sinne geht es mir darum, einen Begriff von Frieden herauszuarbeiten und abzugrenzen, der am ehesten dazu geeignet scheint, dem Ziel einer Gesellschaft mit möglichst geringer Gewalt nach innen und außen näherzukommen. Dabei gehe ich von folgenden Voraussetzungen aus:

Begriffe sind (nicht nur wissenschaftliche) Werkzeuge der geistigen Arbeit. Sie dienen – wie andere Werkzeuge – dazu, unsere Arbeit zu erleichtern und zu fördern. Was ein Begriff bedeutet, liegt nicht in ihm selbst begründet, sondern hängt davon ab, mit welcher Bedeutung wir ihn jeweils ausstatten. Dieses Ausstatten von Begriffen mit Bedeutung ist selbst bereits ein Terrain der ideologischen Auseinandersetzung – ein Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche. Das »Besetzen von Begriffen« ist inzwischen ein wesentlicher Teil des politischen Wettstreits geworden. Das gilt ganz besonders für »Schlüsselwörter« wie Frieden, die einen hohen emotionalen Wert mit vagem semantischen Gehalt vereinen. So bemühten sich z. B. die Militärs in den 1980er Jahren, als die Friedensbewegung ihren Höhepunkt erreichte, das österreichische Bundesheer als die »größte Friedensbewegung« zu propagieren. Der Sympathiewert des Begriffs Frieden sollte auf das Militär umgelenkt werden. Und es gibt heute kaum eine militärische Intervention, die nicht als »friedenssichernde Maßnahme« der Öffentlichkeit verkauft wird. Lediglich das Etikett »Kampf gegen den Terrorismus« oder, wie es noch unverblümter heißt, der »Krieg gegen den Terror« kann soviel mediale Attraktivität beanspruchen, dass es ohne pazifistische Verbrämung auskommt. Freilich bereitet man damit einer Aufwertung der militärischen Gewalt wieder den Boden.

Unsere Zivilisation ist von einer Kultur der Gewalt geprägt. Dies gilt auch für unsere Vorstellungen von *Krieg* und *Frieden* selbst. *Frieden*, wie er gemeinhin verstanden wird, ist selbst Bestandteil einer gewalttätigen Gesellschaftsordnung, nicht aber deren Alternative. Die *Kultur des Friedens* beginnt deswegen mit der Sichtung und Revision der Begriffe: Welches Bild machen wir uns vom Frieden? Was trägt dieses Bild dazu bei, dem Ideal einer gewaltfreien Gesellschaft näher zu kommen?

Zum Beispiel: Wer Krieg als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln bezeichnet, wird politische Lösungen zur Vermeidung von Kriegen suchen. Wer hingegen den Schwerpunkt auf den Zusammen-

hang zwischen Krieg und psychosozialen Bedürfnissen legt, wird vielleicht die politische Ebene vernachlässigen, aber dafür tiefere Verbindungen aufdecken, die einer politischen Betrachtungsweise entgehen. Wenn ich sage, Frieden ist unmöglich, heißt das, ich definiere Frieden als das Unmögliche. Wenn ich so tue, als käme es nur auf private *Friedfertigkeit* an, so nehme ich die politischen Probleme bei der Schaffung von Frieden nicht wirklich ernst. Wenn ich hingegen einen Begriff wie *Friedensfähigkeit* wähle, so schaffe ich eine Brücke zwischen dem Privaten und Politischen.

Am leistungsfähigsten ist wohl ein Friedensbegriff, der am *Frieden als Ideal* orientiert ist, zugleich aber erlaubt, *konkrete Schritte* zu benennen und zu gehen, um diesem Ideal näher zu kommen. Wir brauchen einen Friedensbegriff, der weit genug ist, um positiv einen wünschenswerten gesellschaftlichen Zustand zu bezeichnen, zugleich aber eng genug, um nicht einfach *alle* gesellschaftlichen Utopien zu umfassen. Der Friedensbegriff muss ein Arbeitsinstrument sein, tauglich für Friedensforschung, Friedenspolitik (staatlicher wie zivilgesellschaftlicher Akteure) und Friedenserziehung. Die ungeheuren Schwierigkeiten, zu einem dauerhaften und weltweiten Frieden zu kommen, dürfen nicht heruntergespielt werden, und auch mit dem Argument, dass es niemals Frieden geben könne, müssen wir uns ernsthaft auseinandersetzen. Aber das Ziel all dieser Bemühungen bleibt es, die Bedingungen für die Erreichung dessen, was wir meinen, wenn wir Frieden sagen, zu untersuchen, zu prüfen und herbeizuführen.

Um dauerhaften *Frieden* zu schaffen, müssen wir uns also zunächst eine andere *Vorstellung vom Frieden* machen. Oder etwas theoretischer formuliert: Wir müssen auch unseren »Denkstrukturen eine konstitutive und nicht nur epiphänomenale Bedeutung einräumen«, denn die Schemata unseres Denkens präfigurieren unsere Weltwahrnehmung, unsere »Interessen« und unser Handeln. Deswegen »hat die Arbeit an friedenswissenschaftlicher Begrifflichkeit nicht nur Bedeutung für das Selbstverständnis der Disziplin und ihrer Forschungsarbeit, sondern sie ist auch für die Friedenspraxis von unmittelbarer Relevanz« (Brücher 1992, S. 68).

Da die Arbeit an den Grundbegriffen wesentlich ist für die Praxis des Friedens, mündet mein Artikel in ein Plädoyer für eine Ausweitung des Begriffsfelds *Frieden*. Wenn wir einen *anderen* Frieden denken, so bestimmt das nicht nur unsere Vorstellung vom Frieden, sondern

verändert das Gefüge der Begriffe, das heißt ein neues Friedenskonzept wird auch den Krieg und alle anderen Begriffe im Umfeld neu denken. Dieser Friedensbegriff muss sowohl alltagstauglich sein als auch für die Wissenschaft brauchbar, oder, genauer formuliert:

Es müsste ein theoretischer Rahmen erstellt werden, der die Weite lebensweltlicher Einzugsbereiche alltagssprachlicher Verwendungen des Friedensbegriffs ebenso in Rechnung stellen kann wie die Notwendigkeit forschungspraktischer Verengung des Gegenstandes (Brücher 1992, S. 69).

Ich verfolge die Vorstellungen von Frieden in unserer Alltagssprache, in der Sprache der Wissenschaft ebenso wie in Bildern und Symbolen, wie sie in Friedensbewegung und Friedenspädagogik verwendet werden. Die sprachlichen Ausdrücke und die bildlichen Darstellungen ergänzen einander und ergeben zusammen ein vielfältiges Puzzle, ein Netzwerk an Bedeutungen, das ich einer ersten, vorläufigen Systematisierung unterziehen möchte.

2 *Frieden* in der traditionellen Kriegergesellschaft

Selbstredend sind in unseren heutigen Friedensbegriff viele Vorstellungen aus vergangenen Zeiten und anderen Kulturen eingegangen. Für die europäische Kultur sind vor allem vier Friedensbegriffe maßgeblich:

- Die lateinische *pax*, die in allen romanischen Sprachen wie auch im Englischen als Lehnwort, aber als Fremdwort auch im Deutschen wiederkehrt.
- Das hebräische *šalôm* bzw. arabische *salâm*, das aufgrund der jüdisch-christlichen kulturellen Prägung Europas entscheidend ist.
- Der auf germanische Wurzeln zurückgehende *Friede*, im Deutschen und in den skandinavischen Sprachen.
- Das slawische *mir*, mit einem speziellen Bedeutungsumfang.

2.1 Frieden – die Waffenbrüderschaft der eigenen Sippe

Das deutsche Wort *Frieden* leitet sich etymologisch von der Stammsilbe *fri* ab, die wiederum vom indogermanischen *pri* (lieben) stammt. Auf diese Wurzel gehen die Worte *frei* und *Freund* zurück. Die Freunde, das sind die Freien, nämlich die Stammverwandten im Gegensatz zu den fremdbürtigen Sklaven. Im Mittelhochdeutschen gab es das Wort *vriten* (schonen). »*Friede* müsste demnach ungefähr das ›Beieinandersein‹ im Sinne von ›das gegenseitige Behandeln wie innerhalb der Sippe‹ sein«⁵.

Der germanische Frieden bezog sich also auf die Verwandten bzw. Stammesangehörigen, die man liebt und schont. Sie sind schließlich die Verbündeten und Waffenbrüder im Kampf mit anderen Gruppen. Dies verweist bereits auf die Grenzen des Friedens, die mit den Grenzen des eigenen Clans zusammenfallen. Im germanischen und später altdeutschen Recht ist Friede der Zustand ungebrochener Rechtsordnung als Grundlage des Gemeinschaftslebens (König, Land, Burg, Marktfriede usw.).⁶ Frieden ist – so betrachtet – ein Bestandteil des Kriegssystems. Dies gilt erst recht für den wesentlich wirkungsmächtigeren Begriff *pax*.

2.2 Frieden als Legitimierung der Politik der Stärke

Pax bezeichnet ein Rechtsverhältnis (*pactum*), das den Kriegszustand zwischen den Menschen (vorübergehend) beendet hat. Es sichert den Bereich des Friedens innerhalb einer Welt, in der Krieg als selbstverständlich und notwendig erscheint – am umfassendsten innerhalb der *pax Romana*.

Der Geltungsbereich der *pax Romana* ist staatsrechtlich betrachtet das Gebiet der gesicherten und fest begründeten römischen Herrschaft. Die *leges, iura* und *iudicia*, mit deren unangetastetem Bestande die innere Ordnung und Wohlfahrt gewährleistet wird, sind zugleich die wesentlichen Merkmale der staatlichen Hoheit. [...] *ubique pax, ubique Romanae leges, ubique iudices nostri*. In dieser Bestimmung durch *leges* und *iura*, in denen das, was der Römer unter Frieden versteht, nach der rein staatlichen wie nach der kulturellen Seite hin ausreichend umschrieben ist, gewinnt die *pax Romana* die volle Bedeutung des *Imperium Romanum*. *Pax* bezeichnet den befriedeten Herrschaftsbereich des römischen Staates und weiterhin geradezu die Kultur, die, wie es scheint, sich allein unter seinem Schutze entwickeln konnte. (Fuchs 1926, S. 193 f., zitiert nach Eykmann/Schlereth, S. 63)

Dieser »Frieden durch Herrschaft« ist auch heute noch aktuell, als faktisches Handeln wie als theoretische Maxime, z. B. in der Form der *pax Americana*. Was dabei aber meist übersehen wird, ist die Ambivalenz dieses Konzepts. Es ist nicht einfach die zynische Unterwerfung und »Befriedung« der Schwächeren, es ist – als Programm militärischer wie kultureller Expansion – auch auf Schutz und Sicherheit aller, auch der unterworfenen früheren Gegner, ausgerichtet. Allerdings steckt auch in diesem Aspekt eine Ambivalenz: Man kann, unter Berufung auf die Schutz(macht)funktion jede militärische Intervention umso leichter rechtfertigen, sei es im Namen der Sicherheit der Freien Welt, der Ausbreitung der Demokratie, oder wie immer die Begründungen lauten mögen ...

2.3 Frieden als Einklang mit Gott, der Natur und sich selbst⁷

Der Begriff *šalôm* ist hingegen ganzheitlicher und weiter gefasst als *pax*. Er bezeichnet Ganzheit, Intaktheit, Wohlergehen, aber auch Vergeltung und Züchtigung. Wie das arabische *salâm* ist auch *šalôm* mit dem Verb *salima* verwandt, (sicher, gesund, unverletzt sein). Zu dieser Wortfamilie gehört auch der *Islâm*, die Religion des Sich-Ver-söhnens, Sich-in-Einklang-bringens (mit Gott). Damit entspricht der Inhalt von *šalôm* etwa der griechischen *eirene*, die Gerechtigkeit und Harmonie bezeichnet.

Eine ähnlich ganzheitliche Vorstellung von Frieden findet sich auch in anderen Kulturen: Frieden als Einklang und Harmonie drückt etwa der japanische/chinesische *heiwa/chowa* aus. Das chinesische *héping* meint sowohl ein soziales Verhalten wie auch im Einklang/gleichmäßig zu leben. Im Indischen finden wir eine Unterscheidung zwischen *ahimsa* (Gewaltlosigkeit), jenen Begriff, der für uns stark mit Gandhi verbunden ist, und *shanti*, das mehr die Harmonie ausdrückt. Der fernöstliche Harmonie-Begriff kommt dem Begriff *Gerechtigkeit* sehr nahe, was sowohl Gleichbehandlung aller als auch Bevorzugung der Besten, der Aristokratie bedeuten könne.⁸

Das slawische Wort *mir* hat die gleiche Wortwurzel wie das Adjektiv *milyj* (lieb) und bedeutete in altslawischer Zeit den liebevollen, freundschaftlichen Umgang. Ähnlich wie im Deutschen sind auch hier deutliche Verweise auf die (Stammes-)Gemeinschaft zu finden: *Mir* bedeutet im russischen Frieden, Friedensgemeinschaft, aber eben auch Bauern-gemeinde, es bezeichnet die russische Dorfgemeinschaft, wie sie vor 1917 bestanden hat bzw. deren Gemeinschaftsbesitz.⁹

All diesen Friedens-Begriffen ist gemeinsam, dass sie aktive Lebens-formen ausdrücken – Freundschaft, Liebe, Gesundheit, Sicherheit, Gerechtigkeit, Harmonie usw. In den vormodernen Gesellschaften und Kulturen stellte Frieden immer etwas Positives dar, und er hatte in traditionellen Gesellschaften offenbar einen wesentlich größeren Bedeutungsumfang als heute. Dies spiegelt sich auch in den klassischen Friedenssymbolen wie dem Ölweig (Olivenbaum)¹⁰ oder der Friedenstaube.¹¹

2.4 Zusammenfassung

Historisch-etymologisch gesehen, ist unser Friedensbegriff sehr eng auf Gewalt und Krieg bezogen – der deutsche *Friede* verweist indirekt auf

Waffenbrüderschaft, die lateinische *pax* direkt auf einen Friedensvertrag, der aber – siehe *pax Romana* – eher einem Friedensdiktat eines besiegten Gegners gleicht. Dass diese Bedeutung immer noch aktuell ist, zeigt, dass die politische Kultur der Gewalt selbst in modernen Demokratien weiterlebt.

Sofern der Friedensbegriff hingegen ganzheitlicher ist, ist er auch unpolitisch. Seine traditionell aktivische Bedeutung ist heute stark verblasst. Darin kommt zum Ausdruck, dass ein »politischer« Friedensbegriff aus vormodernen Gesellschaften nicht ausreichend an moderne »politisierte« Gesellschaftsformen angepasst und entsprechend weiterentwickelt wurde.

Das führt zu dem Dilemma, dass unser heutiger Friedensbegriff, wenn er weit und ganzheitlich gefasst wird, vor allem die Vorstellung von Ruhe und Harmonie und damit auch von Passivität ausdrückt. Unsere Vorstellung von Frieden ist, wenn sie nicht unmittelbar die Beendigung eines Krieges meint, ziemlich schal und unattraktiv geworden.

3 Frieden – nur Ruhe und Harmonie?¹²

3.1 Frieden als Zustand der Ruhe

Die vorherrschende Vorstellung verbindet mit Frieden vor allem Ruhe und Harmonie, wie etwa folgende Eintragungen belegen:

Zustand ungestörter Ordnung und Harmonie (Brockhaus/Wahrig, Deutsches Wörterbuch, Bd. 2)

Zustand der Ruhe, Harmonie, Beilegung einer (kriegerischen) Auseinandersetzung (Pfeifer, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen)

Frieden ist allgemein definiert als ein Zustand der Stille oder Ruhe, als die Abwesenheit von Störung oder Beunruhigung (Wikipedia)

Auffällig ist, dass in all diesen Definitionen Frieden als ein *Zustand* bezeichnet wird. Er ist keine Aktivität, ganz im Gegensatz zum Krieg, der als *Handlung* gedacht wird:

Wir stellen uns Krieg als eine Aktivität vor, bei der man sich zielbewusst engagieren kann. Es ist ein Handwerk, das Soldaten lernen können. Im Gegensatz dazu denken wir Frieden als eine Art Verfassung oder Zustand, der erreicht wurde oder einfach eingetreten ist. Im Gegensatz zum Kriegführen wird Frieden nicht als etwas gedacht, was wir tun können. (Cox, zitiert nach Boulding 1988, S. 141, eigene Übersetzung).

Diese Vorstellung ist tief in unserem Denken und in der Struktur unserer Sprache verwurzelt: Im Englischen bildet das Wort *war* auch ein Zeitwort, *to war*, während *peace* dazu nicht in der Lage ist. Im Deut-

schen kann man Krieg *führen*, aber keinen Frieden führen. Hier hat uns das Englische ein bisschen aus der Verlegenheit geholfen, indem wir *to make peace* mit *Frieden machen* übersetzt haben.³¹ Wir haben zwar keine Entsprechung zu *Krieg* > *kriegen*,³² denn *Frieden* > *frieden* gibt es nicht. Es gibt aber sehr wohl ein *befrieden*, das leider mit *bekriegen* einen großen Teil des Bedeutungsumfangs teilt. *Befrieden* ist offensichtlich unter dem Einfluss der lateinischen *pax* > *pazifizieren* zustande gekommen. Nirgends wird die Abhängigkeit unserer Friedensvorstellungen von einem System der Kriegskultur deutlicher. *Krieg* und *Frieden* gehören zusammen, sie haben dasselbe Geschlecht (im Deutschen männlich, in den romanischen Sprachen weiblich), sie bilden keinen Gegensatz wie *die Sonne* und *der Mond*. Es gibt den *Kriegsdienst*, während der *Friedensdienst*, ein Neologismus unserer Zeit, wie die Sache, die er bezeichnet, keineswegs allgemein bekannt ist.

Dass man vom Frieden nicht viel Aktivitäten erwartet, zeigen auch die Schwierigkeiten, ein *nomen agens* zu bilden: Diejenigen, die Krieg führen, sind *Krieger*, *Kriegstreiber*, *Kriegsherren*. Sie sind *kriegerisch*, also aktiv. Doch wie sollen wir die benennen, die sich für den Frieden einsetzen? *Frieder*, *Friedenstreiber* oder *Friedensherren* – wie absurd würde das klingen! Der tatsächlich existierende *Friedensstifter*, ein auf die Bergpredigt zurückgehender Begriff, ist ziemlich ausschließlich auf den christlichen Kontext bezogen und mutet wohl auch etwas altmodisch an. Wer für den Frieden ist, gilt als *friedlich*, als sanft oder sogar passiv, davon lässt sich kein Nomen für jemanden ableiten, der für den Frieden *tätig* ist. Innerhalb der Friedensbewegung ist deswegen der Ausdruck *Friedensarbeiter* propagiert worden, doch allgemein hat er sich nicht durchgesetzt, wohl aufgrund vielfältiger und vielleicht nicht ausschließlich positiver Konnotationen der Begriffe *Arbeit* bzw. *Arbeiter*. In der von Bertha von Suttner geleiteten Internationalen Friedensgesellschaft hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach langen Diskussionen der Begriff *Pacifist* etabliert, eine Ableitung, die ausgerechnet vom engsten und schwächsten Friedensbegriff stammt, aber von dem einzigen, der (politische) Aktivität assoziiert. Inzwischen ist auch der Begriff *Friedensaktivist* eingeführt worden. Sein zweifelsohne aktivischer Bedeutungsgehalt geht aber ausschließlich auf den zweiten Teil des Kompositums zurück und bestätigt somit neuerlich, dass dem Frieden selbst nichts Aktivisches zugetraut wird.

Umstritten ist der Ausdruck *Friedenskämpfer/in*. Kritiker meinen, die Friedensbewegung bei einer typischen Inkonsequenz ertappt zu haben, da Frieden und Kampf wohl das Gegenteil seien. Ich denke hingegen, dass in diesem Begriff die bewusste Aneignung der positiven Attribute von Aktivität und, mehr noch, von Widerstand, Aggression zum Ausdruck kommt, auf die wir bei der Definition des Friedens nicht verzichten dürfen.

3.2 Frieden als Harmonie und Konfliktfreiheit in der Sprache der Bilder

Wir dürfen, wie man sieht, Kampf nicht mit Krieg gleichsetzen, sonst wird es unmöglich, einen attraktiven Friedensbegriff zu schaffen. Genau diese Gleichsetzung liegt aber einer weiteren sehr verbreiteten Vorstellung vom Frieden zugrunde – Frieden als das Gegenteil von Kampf, als Harmonie und Konfliktfreiheit. Dies zeigt sich nicht selten in bildnerischen Darstellungen vom Frieden. Das erste Beispiel (Abb. 1) ist eine naive Kinderzeichnung, der man wohl schwer einen Vorwurf machen kann, im Gegenteil, man wird sie eher als gelungene Realisierung einer bestehenden Friedensvorstellung betrachten. Das zweite Beispiel jedoch ist einer aktuellen friedenspädagogischen Handreichung entnommen (Abb. 2), deren Naivität doch eher erstaunt. Beide zeigen ein »harmonisches« Bild von Gegensätzen, eine »ideale« Gesellschaft, die allerdings einen (in Abb. 1 sogar menschenleeren) Naturzustand, keine moderne Gesellschaft verkörpert. Es ist ein *Zurück zur Natur*, das die unvermeidlichen Konflikte der heutigen Zivilisation auszusparen trachtet. Frieden wird nicht als politisches Programm formuliert, sondern in einer (ihrerseits idealisierten) Natur gesucht: Wenn alle Lebewesen von Natur aus harmonisch sind, entstehen erst gar keine Konflikte. Dann sind auch keine gesellschaftlichen Anstrengungen nötig, um Konflikte zu beenden, die Versöhnung der Feinde anzubahnen oder Maßnahmen zur langfristigen Friedenssicherung zu treffen.



Abb. 1: Please Peace (Zeichnung aus einer Prager Schulklasse 2003. Lehrkraft Jana Hodurova).



Abb. 2: Culture of Peace
National Peace Council, UK 2000.

Diese nach wie vor populäre, in vielen Bildern tradierte Vorstellung vom »natürlichen Frieden« ist zutiefst unpolitisch. Sie leugnet die realen Widersprüche und Konflikte, die nicht in der Natur des Menschen, sondern in der Struktur der Gesellschaft liegen, und ist deswegen ungeeignet, einen gesellschaftlichen Frieden zu befördern. Die Suche nach Harmonie, die den Kampf zu vermeiden sucht, droht somit weltfremd zu werden. Der harmonische Frieden ist der große Schlaf, das Ende der Geschichte, die endgültige Einheit, nach dem *eschaton agon*, dem letzten Kampf. Dieser Frieden ist letztlich nicht von dieser Welt. Er bedeutet »Friedhofsruhe«, wie etwa in dem volkstümlichen Spruch:

Jede Stunde bringt Kampf, die letzte den Frieden.

Frieden ist die (überirdische, nicht aber utopische) Erlösung vom Krieg – der »ewige Frieden« des Kirchhofs, wie ihn Kant ironisch im Vorwort seiner gleichnamigen Schrift anspricht (Kant 1984).

Allerdings können sich diese populären Darstellungen einer idyllisch-friedlichen Natur auf eine berühmte Vorlage beziehen, nämlich auf eine alttestamentarische Bibelstelle, auf die Weissagungen des Propheten Jesaja, der in 11;6-9 verkündet (Die Bibel, 1980, 818):

- ⁶ Dann wohnt der Wolf beim Lamm, / der Panther liegt beim Böcklein.
Kalb und Löwe weiden zusammen, / ein kleiner Knabe kann sie hüten.
- ⁷ Kuh und Bärin freunden sich an, / ihre Jungen liegen beieinander. /
Der Löwe frisst Stroh wie das Rind.

- ⁸ Der Säugling spielt vor dem Schlupfloch der Natter, / das Kind streckt seine Hand / in die Höhle der Schlange.
- ⁹ Man tut nichts Böses mehr (und begeht kein Verbrechen) / auf meinem ganzen heiligen Berg; denn das Land ist erfüllt von der Erkenntnis des Herrn, / so wie das Meer mit Wasser gefüllt ist.

Man darf allerdings nicht vergessen, dass dieser »Naturzustand des Friedens« laut Jesaja erst nach einem Strafgericht Gottes entstehen kann, das mit der Bestrafung der Schuldigen und Vernichtung der Bösen endet: Dann sollen eine friedliche Natur und ein neuer Mensch entstehen, der von Natur aus friedlich ist.

Interessant ist deswegen der Vergleich obiger Bilder mit einer anderen, nur scheinbar idyllischen malerischen Interpretation der Vision des Jesaja. Rein formal ist »Das Friedensreich« des amerikanischen Malers Edward Hicks. (Abb. 3), das der Quäker und Pazifist an die einhundert Male gemalt hat, ebenfalls in einem naiven Stil kreiert worden. In seinem politischen Gehalt unterscheidet sich sein »Peaceable Kingdom« allerdings gewaltig von den Friedensidyllen.

Denn bei Edward Hicks ist nicht bloß der friedliche »Naturzustand« zu sehen. Im Hintergrund seines Bildes hat er die Siedler einer Quäkerkolonie platziert, die mit den Indianern Frieden schließen – eine Anspielung auf die Friedensverträge William Penns, der auf diese Weise Pennsylvania gründete. Der Frieden entsteht – nach Hicks – erst durch bewusstes Handeln der Menschen. Damit geht Hicks über die unpolitische Vorstellung von der Schaffung eines neuen, friedlichen Menschen und vom Frieden als einem Naturzustand beträchtlich hinaus. Er stellt Frieden als politisches Handeln, als Schaffung gesellschaftlicher Ordnung durch Recht und Vertrag dar. Das Friedensreich der Tiere und der Natur steht hier nicht anstelle des menschlichen Handelns, sondern hilft vielmehr als positive Utopie, diesem Handeln eine richtige Richtung zu geben.



Abb. 3: Edward Hicks.
The Peaceable Kingdom.

3.3 Frieden als Nicht-Krieg

Die Vorstellung von Frieden als Konfliktfreiheit ist, wie immer wieder zu betonen ist, apolitisch. Sie ignoriert die Tatsache, dass Konflikte ein Grundelement des sozialen und gesellschaftlichen Lebens sind. Wenn Frieden nun auf die politische Sphäre bezogen wird, so wird darunter gemeinhin ein »Nicht-Krieg« verstanden. Da Krieg aber allgegenwärtig ist, wenn auch zeitlich und räumlich begrenzt, wird Frieden auch für Menschen, die selbst nicht in kriegerischen Verhältnissen leben, zu etwas Abstraktem. Ist es angesichts dessen ein Wunder, dass es dann auch Kindern schwer fällt, zu sagen, was sie unter Frieden verstehen? Wenn man zum Beispiel SchülerInnen Frieden zeichnen und malen lässt, so kann man immer wieder feststellen, dass es ihnen viel leichter fällt, den Krieg darzustellen (vgl. Abb. 4 und 5). Zum Frieden fällt ihnen nicht viel ein. Nicht selten erhält man Zeichnungen mit Kriegssymbolen und Waffen, die bloß durchgestrichen werden. Die Kinder wissen einfach nicht, wie sie sonst den Frieden darstellen sollen. Krieg ist »handfest«. Der »abstrakte« Frieden erhält hingegen erst als Nicht-Krieg seine Konturen.



Abb. 4: Panzer

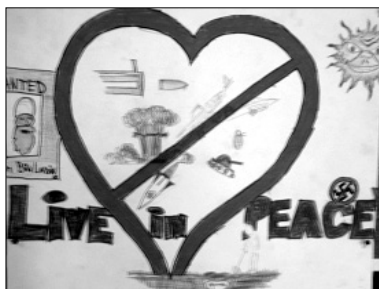


Abb. 5: Live in Peace

Zeichnungen einer Prager Schulklasse, 2003. Lehrkraft Jana Hodurova.

Wesentlich erstaunlicher ist allerdings, dass die Formel Frieden=Nicht-Krieg auch in Publikationen der Friedensbewegung, deren erklärtes Ziel die Überwindung der Kriegskultur ist, sehr häufig auftaucht. Offenbar ohne zu beachten, welche Botschaft sie damit aussenden, verwenden viele Friedensaktivisten *Bilder* und *Symbole* des Krieges, während sie vom Frieden *reden*. Sie bleiben damit eigentümlich dem verhaftet, was sie eigentlich bekämpfen wollen (Abb. 6–8).



Abb. 6: Die Friedensliste
BRD, 1980er Jahre



Abb. 7: Friedensvolksbe-
gehren, Österreich 2003



Abb. 8: Zeitschrift Friedens-
forum, Deutschland 2002

Die Darstellung von Waffen und von Zerstörung wird im Allgemeinen mit der Anklage gegen die Schrecken des Krieges gerechtfertigt. In den hier abgebildeten Beispielen ist aber die unbeabsichtigte Botschaft eher die Ästhetik der Waffe, sei es zum Spielzeug verharmlost (Abb. 6), sei es als Attribut der Männlichkeit (Abb. 7) oder als Ausweis technischer Perfektion (Abb. 8). In keinem Fall kann man dies als Propagierung von Frieden bezeichnen.

3.4 Zusammenfassung:

Vom langweiligen Frieden und attraktivem Krieg

Eine erste Sichtung des Begriffs ergibt einen schillernden Bedeutungsumfang, aber erstaunlicherweise keine besondere Attraktivität des Friedens. Der common sense konzipiert Frieden als polares Gegenteil von Krieg, wobei man dem Krieg die Attraktivität des Bösen bescheinigt und dem Frieden die Langeweile des Guten (Grafik 1):

Krieg

Böse

Dynamik

gestaltet

männlich

politisch

das, was immer schon war

Frieden

gut

Stillstand

erleidet

weiblich

unpolitisch

das, was nie sein wird

Grafik 1: Semantischer Gehalt von Krieg und Frieden

Diese polarisierende und idealtypische Gegenüberstellung fasst das Ergebnis der Konzeptionen von Krieg und Frieden zusammen, wie sie sich in unseren seit Jahrtausenden vom Krieg geprägten Gesellschaften herausgebildet haben. Der »militärisch-kulturelle Komplex« hat seit dieser Zeit alle unsere Lebensbereiche und natürlich auch die Begriffe, mit denen wir zu operieren gewohnt sind, nachhaltig beeinflusst.

Nicht nur unser Bild vom Krieg, auch unsere Vorstellungen vom Frieden sind über weite Strecken von der »Kultur des Krieges« geformt worden. Frieden wird als Bestandteil einer Welt gesehen, die sich dem Krieg verschrieben hat. Der Krieg, eine »Kulturleistung« der Menschheit¹⁵, erscheint in fetischisierter Form als ihr Gottvater, als *der Vater aller Dinge*. Frieden wird zu einer Funktion des Krieges, zu seinem letzten, nie erreichbaren Ziel, und damit zu seiner Legitimierung und Überhöhung. Genau dieses als *Frieden* bezeichnete Rädchen der Kriegsmaschinerie beschreibt Erich Fried in seinem »Spruch«:¹⁶

Ich bin der Sieg
 mein Vater war der Krieg
 der Friede ist mein lieber Sohn
 der gleicht meinem Vater schon

Die Friedensbestrebungen innerhalb des Kriegs-Systems haben deshalb meist einen Friedensbegriff hervorgebracht, der entweder mit diesem System voll »kompatibel« ist – einen für den Krieg brauchbaren Frieden – oder einer, der *absolut* nicht kompatibel ist – und damit einen für die Gesellschaft nicht relevanten Frieden. *Pax* wurde bis zur Kenntlichkeit an die Kultur des Krieges angeglichen, während *šalôm* so weit entrückt wurde, dass sein Reich nicht mehr von dieser Welt ist. Diese charakteristische Aufspaltung des Friedensbegriffs in den kleinen, irdischen Frieden und den großen, überirdischen Frieden setzt sich fort bis in unsere Alltagsvorstellungen. Wie oft hört man doch Sätze wie »Der Frieden beginnt im eigenen Haus« oder »Ohne inneren Frieden kein äußerer Frieden«. Sie haben ihre begrenzte Berechtigung, wenn sie den Spielraum der einzelnen Menschen aufzeigen, in ihrer privaten Umgebung eine Kultur des Friedens zu schaffen bzw. wenn sie darauf verweisen, dass jeder Mensch eine innere Kraft, vielleicht sogar einen spirituellen Antrieb braucht, um für den Frieden wirken zu können. Ihre Problematik besteht aber darin, dass sie das Denken und Handeln auf den Raum des Privaten beschränken.

In diesem Sinn ist auch das folgende Bild einer afghanischen Flüchtlingsfrau in Österreich zu verstehen: Es zeigt eine Familie auf einem Flüchtlingsboot. Trotz der offensichtlichen Bedrohung scheint ihnen die Sonne der Hoffnung. Die innersten Kreuze oder Sterne, rund um die Familie, sind alle in Rot gehalten. Sie verkörpern den »kleinen Frieden«, den die Menschen trotz äußerer Gefährdung um sich schaffen konnten, während die äußeren Kreuze in Schwarz Symbole der Gefahr und der Gewalt sind (Abb. 9).¹⁷



Abb. 9:
Flüchtlingszeichnung
»Der kleine und der große
Frieden« (2004).

Aber welche Zusammenhänge bestehen zwischen »kleinem« und »großem« Frieden? Alle Appelle an persönliche und private Friedfertigkeit – so sinnvoll und notwendig sie auch sein mögen – versagen dort, wo es darum geht, Frieden als gesellschaftlichen Zustand zu erreichen. Hier bieten sie entweder gar keine oder falsche Lösungen an, etwa den Gemeinplatz, dass wenn nur alle Menschen guten Willens sind, sich auch die politischen Konflikte friedlich lösen lassen. Diese Vorstellung ignoriert die realen Machtverhältnisse und Mechanismen politischer Einflussnahme, wie sie in allen, auch in demokratisch verfassten Gesellschaften bestehen. Wir brauchen aber einen Frieden, der nicht schon mit dem Kriegssystem seinen Frieden gemacht hat, wir brauchen einen *positiven und politischen* Friedensbegriff.

4 Auf der Suche nach einem positiven Friedensbegriff

4.1 Negativer und positiver Frieden

In der politischen Sphäre herrschte allerdings die längste Zeit ein »negativer« Begriff von Frieden vor, wie er vor allem vom klassischen Völkerrecht und der traditionellen Politikwissenschaft entwickelt wurde: Frieden als der vertragliche Zustand zwischen den Kriegen.

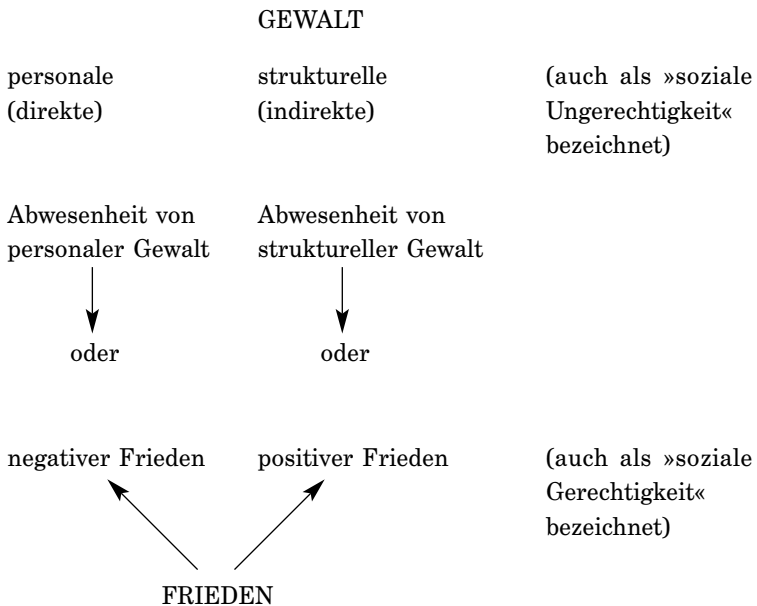
Diese Definition von *Frieden als Abwesenheit von Krieg* hat zweifelsohne den Vorteil, dass sie den Friedensbegriff sehr präzise und eng fasst, also einen politisch und wissenschaftlich brauchbaren Friedensbegriff festlegt. Allerdings um den Preis, Wesentliches zu verfehlen. Deswegen ist diese Definition von der seit den 1960er Jahren aufkommenden »kritischen Friedensforschung« problematisiert worden. Sie hat zurecht festgestellt, dass dieser Friedensbegriff unbrauchbar ist, um einen wünschenswerten gesellschaftlichen Zustand zu beschreiben. Jede Diktatur, die ihre Bevölkerung mit eiserner Repression niederhält, sodass es weder Rebellion noch (Bürger-)Krieg geben kann, wäre demnach als friedlich zu bezeichnen. Doch Frieden ist, wenn er irgendetwas Erstrebenswertes bedeuten soll, offensichtlich ein Begriff mit wesentlich größerem Bedeutungsumfang als Krieg. (Das ist, nebenbei bemerkt, auch der Grund dafür, dass – wie wir eben gesehen haben – der Friedensbegriff immer abstrakter als der des Krieges ist.) Daher ist es für die Sache des Friedens kontraproduktiv, ihn ausschließlich als das Gegenteil von Krieg definieren zu wollen.

Es ist besonders das Verdienst von Johan Galtung, ein begriffliches Instrumentarium entwickelt zu haben, das eine Kritik von repressiver Friedhofsruhe erlaubt, das die Gewalttätigkeit »friedlicher« Repressionssysteme aufdeckt.¹⁸ Es ist dies die Unterscheidung von direkter und struktureller Gewalt. Strukturelle Gewalt ist die nicht immer deutlich sichtbare, nicht immer personalisierbare Gewaltform politischer Machtsysteme und ökonomischer Herrschaftsverhältnisse.¹⁹ Wenn Gewalt, allgemein gesprochen, die Verhinderung von Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen bedeutet, dann ist auch ein Gesellschaftssystem gewalttätig, das – ohne eindeutige definierbare Akteure und ohne eindeutig isolierbare Akte – Menschen um ihre Lebenschancen bringt.²⁰ Galtung gibt ein Beispiel:

Wenn Menschen in einer Zeit verhungern, in der dies objektiv vermeidbar ist, dann wird Gewalt ausgeübt, gleichgültig ob eine klare Subjekt-Objekt-Beziehung vorliegt (wie z. B. früher bei einer Belagerung), oder auch dann, wenn keine solche eindeutige Beziehung existiert (wie beispielsweise bei der Art der Organisation der Weltwirtschaftsbeziehungen heute) (Galtung 1975, S. 13).

Mit anderen Worten, strukturelle Gewalt ist für Galtung ein anderer Ausdruck für soziale Ungerechtigkeit. Später hat Galtung diese Unterscheidung noch um eine dritte Dimension erweitert, um die kulturelle Gewalt. Kulturelle Gewalt ist die Legitimierung direkter und struktu-

reller Gewalt durch die Kultur (vgl. Galtung 1990). Diese Gewaltanalyse lässt sich mithilfe eines »Gewalt-Dreiecks« darstellen, bei dem die drei Ecken – direkte, kulturelle und strukturelle Gewalt – gleiche Bedeutung beanspruchen können. Doch genügt für unsere Zwecke zunächst die Unterscheidung von direkter und struktureller Gewalt. Sie erlaubt es, den Friedensbegriff voller zu fassen. Frieden ist demnach nicht bloß die Abwesenheit von kriegerischer bzw. von jeder direkten Gewalt, sondern auch von struktureller Gewalt oder sozialer Ungerechtigkeit. Daraus lässt sich eine Differenzierung in *negativen* und *positiven Frieden* ableiten. Wenn negativer Frieden bloß den Zustand des Nicht-Krieges meint, so bezeichnet positiver Frieden soziale Gerechtigkeit, wie die folgende Skizze zeigt (Grafik 2, Galtung 1975, S. 33):



Grafik 2: Die erweiterten Begriffe von Gewalt und Frieden

Diese analytische Trennung des Friedensbegriffs erlaubt es, deutlicher begrifflich zu machen, dass Frieden mehr ist als die Abwesenheit von Krieg. Andererseits kann sie den Eindruck von zwei getrennten »Etappen« bei der Verwirklichung des Friedens erwecken: Als ob es zuerst

bloß darum ginge, Krieg zu beenden oder zu vermeiden, und erst danach soziale Gerechtigkeit thematisiert werden dürfte. Obwohl es natürlich in der Praxis eine solche zeitliche Reihenfolge geben kann, ist eine Verallgemeinerung dieser Vorstellung doch sehr hinderlich. Denn häufig wird die Vermeidung von Krieg und Gewalt gerade von der Verminderung der Ungleichheit und Gewalt in der Gesellschaft abhängen. Positiver Frieden ist somit nicht nur die Voraussetzung, sondern der Gehalt jeder Friedensordnung.

Eine frühe Version des »positiven« Friedensbegriffs

Die Analyse des heutigen Weltzustandes hat drei Parameter des Friedens aufgedeckt, die unauflöslich ineinander gefügt sind: Frieden ist Schutz gegen innere und äußere Gewalt; Frieden ist Schutz vor Not; Frieden ist Schutz der Freiheit. Diese Parameter hängen derart zusammen, dass jede politische Ordnung friedlos sein muß und Gewalt erzeugt, die einen dieser Parameter unterschlägt.

Georg Picht, 1971

Diese Ausweitung des Friedensbegriffs, so notwendig sie ist, schafft aber auch neue Probleme. Wie soll *positiver Frieden* eingegrenzt werden, damit er nicht einfach zu einem Synonym für »gutes Leben« oder für »wünschenswerte gesellschaftliche Verhältnisse« wird? Wie kann Frieden ein theoriefähiger Begriff bleiben? Dabei ist natürlich nicht zu erwarten, dass man sich auf eine einzige Definition positiven Friedens einigen kann. Denn das Ziel »soziale Gerechtigkeit« ist – ebenso wie Frieden selbst – ein höchst umstrittenes Ideal. Ein Beispiel: Lange Zeit wurde, auch von Vertretern der Friedensforschung, darunter nur »Verteilungsgerechtigkeit« verstanden²¹, sowohl innerhalb der Gesellschaft wie in den internationalen Beziehungen. Die zahlreichen Identitätskriege, vor allem seit den 1990er Jahren, zeigen jedoch, dass *soziale Anerkennung* ein beinahe ebenso wichtiger Wert ist, dessen Verweigerung für Konflikte sorgt (vgl. dazu den Beitrag von Franz Ofner in diesem Band). Berechtigterweise wurde »Abwesenheit von Gewalt« bzw. »Soziale Gerechtigkeit« wesentlich weiter gefasst als in einem militärischen Sinn: Alle Formen gesellschaftlicher Gewalt wurden nach und nach zur Sprache gebracht und damit wurde positiver Friede immer weiter definiert: vor allem der Gender-Aspekt von Gewalt wurde thematisiert und damit auch das Tabu häuslicher Gewalt aufgebrochen.²² Nicht zuletzt wurde »Frieden mit der Natur« als integraler Bestandteil von Frieden erkannt.²³ Welche Aspekte aber in welcher Weise in den

erweiterten Friedensbegriff einfließen sollen, ist damit noch keineswegs endgültig entschieden.

Egbert Jahn bringt das Dilemma, positiven Frieden allgemein gültig zu definieren, auf den Punkt (Jahn 1995, S. 155):

In jeder Definition des Friedens als »mehr als Nichtkrieg« verbergen sich alle klassischen Differenzen und Kontroversen um unterschiedliche gesellschaftspolitische Zielvorstellungen über anzustrebende bzw. zu erhaltende soziale, ökonomische und politische Ordnungen, ergänzt um neue, z. B. ökologische Aspekte.

Dass jedem Friedensbegriff ein Gesellschaftsmodell implizit oder explizit zugrunde liegt, wird sich bei der Diskussion der folgenden Friedenskonzepte gleich zeigen. Diese Kontroverse ist unvermeidlich und notwendig. Die Frage stellt sich so: Wie kann *positiver Frieden* in modernen, d. h. politisch organisierten Gesellschaften sichergestellt werden? Welche Faktoren müssen berücksichtigt werden? Das bislang ausgefeilteste Konzept hat der deutsche Friedensforscher Dieter Senghaas mit seinem »zivilisatorischen Hexagon« vorgelegt.

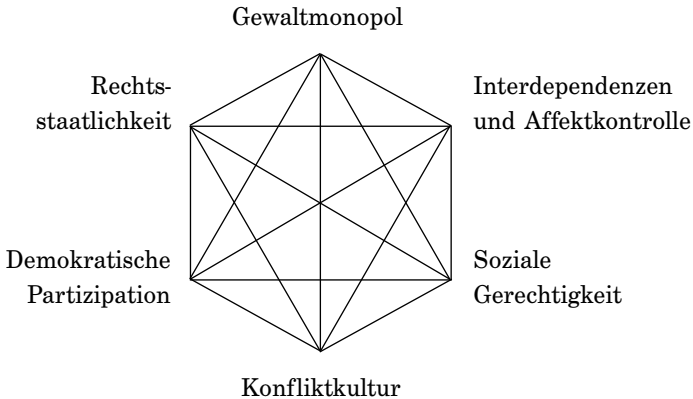
4.2 Frieden als Zivilisierungsprojekt?

Ausgangspunkt von Dieter Senghaas ist die Überlegung, dass es in der Moderne durch den Prozess der Zivilisation (wie ihn Norbert Elias beschrieben hat) und mithilfe der politischen Struktur der demokratischen Republik gelungen ist, die Gewalt in den sozialen Beziehungen der Menschen weitgehend zu senken und Kriege (zwischen Demokratien) zu vermeiden. Da nun zunehmend mehr und tendenziell alle Menschen in *modernen* Gesellschaften leben, in denen die Positionen der einzelnen nicht mehr statusmäßig fixiert und unveränderbar sind, sondern in denen ein Pluralismus an Lebensvorstellungen und an Interessen vorherrscht, gehe es darum, den Zivilisationsprozess auf alle Staaten und auf die Beziehungen der Staaten untereinander auszudehnen. Der Frieden müsse für solche, naturgemäß konfliktreiche und potentiell gewaltträchtige Gesellschaften konzipiert werden, und er könne nur als politisches Konzept der *Vereinbarung* sichergestellt werden, also »der Verständigung über Koexistenz gerade wegen der prinzipiell nicht überwindbaren Meinungs- und Interessenvielfalt. Formen und Formeln der Koexistenz zu finden, unter deren Prämissen anhaltende und unausweichliche Konflikte ohne Androhung und Anwendung von Gewalt ausgetragen werden, ist in modernen Massengesellschaften die zentrale zivilisatorische Aufgabe« (Senghaas 1995, S. 197).

Vor allem gehe es aber darum, diese Zivilisierung auch auf die internationalen Beziehungen zu erweitern, denn dort herrschten – im Gegensatz zur innerstaatlichen Ordnung – nach wie vor Anarchie und das Recht des Stärkeren. Damit kommt Senghaas zu folgender Definition von Frieden:

Frieden sollte [...] in inner- wie zwischenstaatlicher Hinsicht als ein gewaltfreier und auf die Verhütung von Gewaltanwendung gerichteter politischer Prozeß verstanden werden. In ihm geht es darum, durch Verständigungen und Kompromisse solche Bedingungen des Zusammenlebens von gesellschaftlichen Gruppen bzw. von Staaten und Völkern zu schaffen, die nicht ihre Existenz gefährden und die nicht das Gerechtigkeitsempfinden oder die Lebensinteressen einzelner oder mehrerer von ihnen so schwerwiegend verletzen, daß sie nach Erschöpfung aller friedlichen Abhilfemaßnahmen Gewalt anwenden zu müssen glauben. Frieden machen, so verstanden, ist also eine Aufgabe, die verfassungspolitische, institutionelle, materielle und emotionale Voraussetzungen hat (Senghaas 1997, S. 12–13).

Dazu sind eine Reihe von Voraussetzungen nötig, die Senghaas im folgenden Modell – von ihm als »zivilisatorisches Hexagon« bezeichnet – zusammenfasst (Grafik 3, Senghaas 1995b, S. 42):



Grafik 3: Das zivilisatorische Hexagon.

Dieses Konzept – und das ist sein größter Vorteil – zeigt, dass Frieden *machbar* ist. Senghaas hat ihn aus dem Reich der Utopien oder der allgemeinen politischen Ideen in das Reich der aktuellen, alltäglichen Politik geholt. Deutlich wie selten jemand zuvor hat Senghaas mit seinem Hexagon gezeigt, dass in modernen Gesellschaften Politik Friedenspolitik sein muss. Senghaas bringt die einzelnen Aspekte – die

sechs Eckpunkte des Hexagons – in einen Zusammenhang und insistiert darauf, dass *alle* Aspekte in ausreichendem Ausmaß verwirklicht werden müssen, um Frieden zu gewährleisten. Das erlaubt vielfältige Ansatzpunkte für friedenspolitische Arbeit und ihre wissenschaftliche Reflexion.²⁴

Das Senghaas'sche Modell steht zweifelsohne in der Tradition der republikanischen Friedensordnung, wie sie seit Immanuel Kant entwickelt und ausgebaut wurde. In Zeiten der Globalisierung ist es nur folgerichtig, diese Friedensordnung als weltweites Programm zu formulieren, wie dies etwa der britische Historiker Michael Howard getan hat (Howard 2001, S. 103–104):

Soll es also eine globale Friedensordnung geben, so muß eine Weltgemeinschaft geschaffen werden, deren Wesenszüge genau diejenigen sind, die auch eine binnensstaatliche Ordnung gewährleisten, und das erfordert die weitestmögliche Verbreitung jener Wesenszüge durch Gesellschaften, die bereits im Besitz derselben sind. Eine Weltordnung kann nicht geschaffen werden, indem einfach internationale Institutionen und Organisationen gegründet werden, die nicht auf natürliche Weise aus den kulturellen Anlagen und historischen Erfahrungen ihrer Mitglieder erwachsen. Zumindest bedarf es einer transnationalen Elite mit gemeinsamen kulturellen Normen, die diese in ihrer jeweils eigenen Gesellschaft durchsetzen und, wo immer möglich, die Mitstreiter in anderen Ländern von den Modifikationen überzeugen kann, die vorzunehmen sind, um diese Normen annehmbar zu machen.

In diesem Modell sind jedoch eine Reihe von Konfliktlinien enthalten, die durchaus nicht nur zum Frieden, sondern nicht selten zum Krieg führen können: Wie können diese »gemeinsamen kulturellen Normen« einer Friedensordnung formuliert werden, ohne zum Programm westlicher Dominanz über den Rest der Welt zu werden? Anders gefragt: Was ist an den Menschenrechten universal? Wo beginnen zu respektierende kulturelle Besonderheiten? Wieweit ist »demokratischer Friede« ein Programm zur Rechtfertigung kriegerischer Politik? Wie steht es damit, wenn etwa die Verbreitung von republikanisch-demokratischen Friedensordnungen mit Gewalt erfolgt (Beispiel Irakkrieg)? Allgemeiner: Wann schlägt das Geltendmachen von Menschenrechten in den gewaltsamen Kampf um Menschenrechte um? Die Grenzlinie zwischen Förderung der Demokratie und (kulturellem) Imperialismus ist oft schwer zu ziehen, wie auch umgekehrt Militarismus oder Rassismus sich als Kampf gegen Kulturimperialismus ausgeben.

Das »zivilisatorische Hexagon« ist ein analytisches Instrument, es darf nicht zur Rechtfertigung eines Kampfes der Kulturen missbraucht werden. Doch auch als analytisches Instrument muss es einer

Prüfung unterzogen werden. Meiner Auffassung nach greift es in mancher Hinsicht zu kurz, wenn es als umfassendes Modell der Bedingungen für einen dauerhaften Frieden verstanden wird (und das ist sein Anspruch). Mir scheint, dass Senghaas die Bedeutung der kulturellen Faktoren unterschätzt. Laut seiner Darstellung ist Friedenssicherung ausschließlich oder doch vorrangig die Aufgabe der Politik. Andere Bereiche werden ausgeklammert oder, wie die »Affektkontrolle« zur Randbedingung erklärt, zum »Gefühlsraum« (Senghaas 1995, S. 202), der die Herausbildung politischer Einheiten begleite. Für Senghaas, der hier Elias folgt, geht die Kontrolle von Affekten ziemlich direkt aus »den langen Ketten des Handelns« hervor, die Selbstbeherrschung, »als Voraussetzung von Aggressionshemmung und Gewaltverzicht« unabdingbar, sei auch »die Grundlage von Toleranz und Kompromissfähigkeit« (Senghaas 1995b, S. 200). In dieser linearen Darstellung wird die Eigenständigkeit kultureller Faktoren eindeutig vernachlässigt.

Senghaas sagt zwar richtig, dass auch mit einer optimistischen *best case*-Anthropologie Konflikte unvermeidlich sind und Friedenssicherung als Aufgabe ansteht. Aber, und das ist der springende Punkt, sein Modell setzt eigentlich eine *best case*-Anthropologie voraus. Denn die kulturelle »Pazifizierung« wird bei ihm quasi als Nebenprodukt politischer Veränderungen dargestellt, nach einer quasi-marxistischen »Das-Sein-bestimmt-das-Bewusstsein«-Theorie. Typisch dafür ist folgende Argumentation:

Gibt es in einer aufgegliederten [...] Gesellschaft faire Chancen für die Artikulation und den Ausgleich von unterschiedlichen Interessen, so kann unterstellt werden, daß ein solches Arrangement verlässlich verinnerlicht wird, [...] und kompromißorientierte Konfliktfähigkeit einschließlich der dafür erforderlichen Toleranz zu einer selbstverständlichen Orientierung politischen Handelns wird. [...] Die Herausbildung von geographisch umgrenzten dichten Interdependenzgeflechten übersetzt sich deshalb [...] in einen entsprechenden »Gefühlsraum«. Dieser ist ein Spätprodukt von Modernisierungsprozessen; er kommt in »nationaler Identität« oder auch »regionaler Identität« zum Ausdruck. Auf der Grundlage solcher politisch relevanter Tiefenbindungen oder »Ligaturen« (Dahrendorf) entwickelt sich die Fähigkeit, im Hinblick auf eine weit größere Zahl von Menschen als diejenigen, die einem unmittelbar nahestehenden, emphatisch zu denken und zu handeln (Senghaas 1995b, S. 202).

Die Formulierungen »wird verlässlich verinnerlicht«, »übersetzt sich«, »entwickelt sich« oder »wird zu einer selbstverständlichen Orientierung« suggerieren einen Automatismus und eine Zwangsläufigkeit, die so nicht gegeben sind. Sie erklären die Probleme, der sich die Arbeit

an der Kultur des Friedens annehmen will, für nicht existent. Doch schon ein Blick auf die Entwicklung von neuen Nationalismen und Rassismen, die den geographisch ziemlich weiten »Interdependenzgeflechten« gerade *nicht* entsprechen, zeigt, dass die kulturelle Sphäre doch als etwas viel Eigenständigeres, Tieferes und sich langsamer Entwickelndes gesehen werden muss, als Senghaas anzunehmen scheint. Der Galtung'sche Begriff der »kulturellen Gewalt« bzw. der Gegenbegriff »Kultur des Friedens« werden diesen Prozessen eher gerecht. Ohne den Abbau kultureller Gewalt, d. h. ohne Überwindung von Bedeutungssystemen, die Gewalt, soziale Ungerechtigkeit usw. rechtfertigen, werden auch die Beziehungen im Hexagon nicht funktionieren. Und obwohl natürlich der Zusammenhang zwischen etwa der sozialen Gerechtigkeit und der Demokratie unbestreitbar ist, ergeben sich die kulturellen Formen keineswegs von selbst, sondern sie bestimmen umgekehrt, was als gerecht oder demokratisch empfunden wird. Eine eigenständige Untersuchung und Bearbeitung der kulturellen Sphäre ist also ebenso wie die Politik Voraussetzung für Frieden. Mit dem Senghaas'schen Modell kann diese Aufgabe m. E. nicht ausreichend gedacht werden, die kulturelle Arbeit für den Frieden gerät aus dem Blickfeld. Ein Beispiel: Die Gender-Frage in Beziehung auf Krieg und Gewalt und die Kritik am Patriarchat kann mit diesem Modell nicht in den Blickpunkt gerückt werden.

Wenn aber die Aufgabe, die Kultur des Friedens zu entwickeln, vernachlässigt wird, besteht eine Gefahr, die Senghaas selbst so treffend formuliert hat, nämlich dass »der reiche Begriff des Friedens als Selbststeigerung der Gattung in moralischer wie rechtlicher Hinsicht durch den ärmlichen Begriff des Friedens B Verhinderung von Selbstvernichtung B aufgezehrt zu werden droht« (Senghaas 1995a, S. 11).

4.3 Kultur des Friedens

Die Bedeutung kultureller Faktoren als unverzichtbarer und eigenständiger Beitrag zum Frieden wird erst in jüngster Zeit, dem *cultural turn* der Sozialwissenschaften folgend, breiter diskutiert.²⁵ Viel zur Popularisierung der Fragestellung haben wohl der von der UNESCO propagierte Slogan »Kultur des Friedens« und die UNO-Aktivitäten beigetragen, das auf Initiative des ehemaligen UNESCO Direktors Federico Mayor Zaragoza zum Jahr der »Kultur des Friedens« erklärte Jahr 2000 mit der anschließenden Dekade der »Kultur des Friedens und der

Gewaltfreiheit für die Kinder der Welt«. ²⁶ Seither ist Kultur des Friedens ein beliebtes Schlagwort geworden, was einer Schärfung der Begrifflichkeit nicht unbedingt nützlich war. ²⁷

Grundgedanke der »Kultur des Friedens« ist die Erkenntnis, dass Kriege und Gewalt nicht nur Resultat politischer Handlungen und ökonomischer Prozesse sind. Die Wurzeln liegen tiefer. Wir müssen auch die tief verankerten kulturellen Muster überwinden, die uns für Gewalt »programmieren«: Gewohnheiten, Verhaltensweisen und Überzeugungen, die von Ideologien, oft aber auch von Religionen gestützt werden. Kultur des Friedens besagt vor allem: Ohne Leitbilder, Praktiken und Verhaltensmuster der Gewaltfreiheit kann es auch keine Veränderungen in Wirtschaft und Politik geben. Solche Praktiken zu entwickeln ist eine Aufgabe, die nicht nur Berufspolitikern und anderen Machträgern zukommt. Somit verschiebt sich die Perspektive von Frieden als einem Resultat politischen Handelns zu Frieden als einem Prozess, an dem sowohl Politik wie Kultur beteiligt sind.

Eine Kultur des Friedens bedeutet ferner eine Auflösung der schematischen Gegenüberstellung von Krieg und Frieden. Es ist eher angebracht, von einem »Peace-War-Continuum« (Barash 1991, S. 12) auszugehen und Zusammenhänge wie Übergänge ins Auge zu fassen. Das heißt unter anderem, dass Frieden – obwohl zweifelsohne nur durch strukturelle gesellschaftliche Änderungen dauerhaft zu sichern – nicht erst in ferner Zukunft abgestrebt werden kann. Frieden muss jetzt praktiziert werden, auch wenn die Voraussetzungen und Möglichkeiten gering sein mögen. Wie jede Revolution beginnt auch die »Revolution des Friedens« in den Köpfen.

Das bedeutet, dass Frieden nur mit friedlichen Mitteln hergestellt werden kann, oder – um mit Gandhi zu sprechen: *Es gibt keinen Weg zum Frieden. Frieden ist der Weg.* Der Begriff der Kultur des Friedens weist somit auch einen Weg zur Aufhebung des Zweck-Mittel-Dilemmas, das immer dann virulent wird, wenn behauptet wird, dass der Frieden nur mithilfe des Einsatzes von Gewalt und militärischer Intervention zu sichern sei. Mehr noch: Charakteristisch für ein Denken in der Kategorie »Kultur des Friedens« ist, dass es nicht auf das Gegenteil von Frieden – den Krieg und die Gewalt – fixiert bleibt, sondern nach den Bedingungen, Voraussetzungen und Wegen zum Frieden fragt – kurz: über Kriegsursachenforschung hinaus auch *Friedensursachenforschung* betreibt.

Kulturelle Erkenntnisse, wie sie in Erzählungen, Mythen und Bildern festgehalten werden, vermögen dabei eine die Zeiten überdauernde große mobilisierende Kraft zu entfalten. Dies soll an einem bekannten Beispiel gezeigt werden, dem Slogan *Schwerter zu Pflugscharen*, der in der Friedensbewegung, vor allem nach 1945, eine große Rolle spielt. Die Formulierung geht auf eine alttestamentarische Prophezeiung zurück. Beim Propheten Micha heißt es (Micha, 4, 3-4) (Die Bibel, 1980, 1054):

- ³ Er [der Herr, W. W.] spricht Recht im Streit vieler Völker, / er weist mächtige Nationen zurecht [bis in die Ferne].
Dann schmieden sie Pflugscharen aus ihren Schwertern / und Winzermesser aus ihren Lanzen.
Man zieht nicht mehr das Schwert, Volk gegen Volk, / und übt nicht mehr für den Krieg.
- ⁴ Jeder sitzt unter seinem Weinstock und unter seinem Feigenbaum, und niemand schreckt ihn auf.

Der Unterschied zur weiter oben diskutierten Prophezeiung von Jesaja ist augenfällig. Zwar erfolgt auch hier eine göttliche Intervention, diese ist aber kein Strafgericht, das die Bösen vernichtet und nur diejenigen verschont, die von Natur aus gut sind. Sondern es handelt sich um einen Rechtsspruch in einem Streit, einen Spruch, der vor allem die Macht der Mächtigen zurückdrängt. Damit ist ein Rahmen für eigene Anstrengungen der Menschen geschaffen, einen dauerhaften Frieden zu schließen:

- Frieden durch Recht (wenn auch durch den Rechtsspruch eines Allmächtigen), nicht durch das Recht des Stärkeren
 - Kein Krieg und keine gewaltsame Konfliktaustragung (»Man zieht nicht mehr das Schwert ...«)
 - Keine Vorbereitung auf den Krieg (»... und übt nicht mehr für den Krieg«)
 - Abrüstung durch Rüstungskonversion (»Schwerter zu Pflugscharen«, »Lanzen zu Winzermessern«)
 - Das Ergebnis ist eine Gesellschaft im Wohlstand (»Weinstock und Feigenbaum«) und in Sicherheit (»niemand schreckt einen auf«).
- Somit vereint dieser alte Slogan Abrüstung, Versöhnung und sogar Rüstungskonversion zu einem konsistenten Programm, das nach wie vor Gültigkeit beanspruchen kann. Es ist ein positives Friedensprogramm, das mehr als Nicht-Krieg bedeutet, und es ist ein sinnfälliger

Spruch, der immer wieder zu bildnerischen Darstellungen herausgefordert hat, wie z. B. der Statue vor dem UN-Hauptgebäude in New York (Abb. 10). Die Tatsache, dass, technologisch gesprochen, *Schwerter zu Pflugscharen* heute nicht mehr aktuell ist, streicht die metaphorische Bedeutung der eingängigen Parole umso mehr heraus.



Abb. 10: Statue vor dem UN-Gebäude, New York



Abb. 11: Sticker »Schwerter zu Pflugscharen«

Wie aktuell der Slogan tatsächlich ist, beweist die Tatsache, dass er in den 1980er Jahren zur Hauptparole und zum Erkennungsmerkmal der Friedensbewegung in der DDR wurde. Berühmt wurde der Sticker im Design eines Verkehrsschildes. Unter den konkreten Bedingungen der DDR-Gesellschaft nahm *Schwerter zu Pflugscharen* dabei eine besondere Bedeutung an:

- Es wurde ein international (von der UNO) anerkanntes Symbol verwendet, das von den Behörden nicht ohne weiteres diskriminiert werden konnte.
- Es wurde ein Slogan gewählt, der sich zugleich jeder Vereinnahmung durch die DDR-Staatspropaganda, für die Frieden immer eine zentrale Bedeutung hatte, widersetzte. Die Idee der bedingungslosen Abrüstung vertrug sich überhaupt nicht mit dem offiziell propagierten bewaffneten Frieden.
- Es wurde ein aktivisches und aktivierendes Bild gewählt, das der vorherrschenden gesellschaftlichen Lethargie entgegenstand.
- Die Berufung auf ein religiöses Bild stand in deutlichem Widerspruch zum den Atheismus propagierenden Staat und war somit ein Akt des Widerstands.

- Frieden erhielt eine volle, positive, aktive und rebellische Bedeutung – als Ungehorsam gegen die totalitäre Unterdrückung.
- Somit trug *Schwerter zu Pflugscharen* in erheblichem Maße dazu bei, der DDR- Friedensbewegung ein eigenständiges Profil zu verleihen.

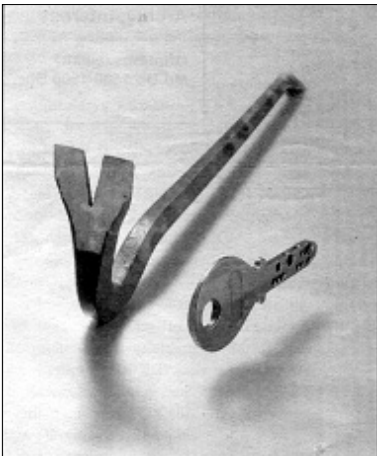
5 Zusammenfassung

Wir haben gesehen, dass das Dilemma der allgemein verbreiteten Konzepte von Frieden darin besteht, dass sie in und für eine Kultur der Gewalt und des Krieges entwickelt wurden. Die Aufgabe besteht darin, einen Friedensbegriff zu entwerfen, der diese Beschränkungen überwindet. Es geht, plakativ gesprochen, darum, *pax* und *šalôm* miteinander zu verbinden, d. h. einen ganzheitlichen, lebensweltlichen Frieden um die politische Dimension zu erweitern wie auch den politischen Frieden in kultureller Hinsicht zu vertiefen. Ich stelle einen komplexen und vielleicht sogar widersprüchlichen Begriff zur Diskussion, der *Frieden* definiert

- als ein politisches Programm, d. h. mehr als bloß persönliche innere Harmonie und konkreter als das ethische oder religiöse Ideal;
- in einem positiven Sinne, d. h. nicht nur als Abwesenheit von Krieg, sondern als Abwesenheit bzw. niedriges Niveau von (struktureller, kultureller und direkter) Gewalt (positiver Friede) und Vorhandensein von (sozialer) Gerechtigkeit;
- Frieden in einem umfassenden Sinne, der sowohl persönlichen Frieden, gewaltfreie Beziehungen zwischen den Geschlechtern wie im sozialen Leben insgesamt, politischen Frieden und auch »Frieden mit der Natur« einschließt;
- als ein globales Programm, das innergesellschaftlichen, staatlichen und internationalen Frieden als notwendige und zunehmend untrennbare Gesamtheit versteht;
- zugleich als eine Norm, die vom politischen Handeln nie ganz eingeholt werden kann, wodurch sie erst die Qualität der Norm und des Maßstabs erhält;
- als Prozess, in dem es darum geht, die Wirklichkeit nach einem Ideal zu formen, ohne das Ideal zu verraten und ohne auf konkrete Schritte zu verzichten, sich im anzunähern; das heißt aber auch, Frieden als Verfahren – was eine Logik von »Der Zweck heiligt die Mittel« verhindern soll;

- Frieden als *Friedenskultur*, d. h. als umfassende Praxis im Alltag, als Schaffung eines Bedeutungssystems, in dem Gewalt denunziert und nicht gerechtfertigt und für Identitätsbildung missbraucht wird, sowie
- Frieden als Aktionsfeld der Zivilgesellschaft, als Parole zum Ungehorsam, als einen Kampfbegriff zur Kritik und zum Widerstand gegen ein Gesellschaftssystem, das auf Gewalt und Krieg beruht.

Was wir aus traditionellen Gesellschaften lernen können, ist die Ganzheitlichkeit des Friedensbegriffs, wie er z. B. bei folgendem Gruß aus Burundi zum Ausdruck kommt: *Amahoro Amata n-Ubuki* (Du mögest Frieden, Milch und Honig haben!). Was wir darüber hinaus brauchen, sind jedoch neue Bilder vom Frieden, die diesen überzeugend als politisches Programm für moderne Gesellschaften transportieren, ohne damit eurozentristischen Vorurteilen Vorschub zu leisten. Da ist es mit Friedenstaube, Regenbogenfahne oder Anti-Atomzeichen alleine nicht getan. Wir brauchen wohl auch neue Bilder und Symbole, wie sie in Ansätzen von der heutigen Friedensbewegung entwickelt werden, zum Beispiel in dem originellen Beitrag der *Gruppe Schweiz ohne Armee* (GSoA). Das Bild zeigt anschaulich, dass Frieden die intelligentere Lösung beim Umgang mit Konflikten ist (Abb. 12). Während das Einbrecherwerkzeug die gewaltsame Lösung von Problemen symbolisiert, steht der Schlüssel für den respektvollen, der Natur des »Anderen« entsprechenden Umgang. So wie der Schlüssel ins Schloss



»passt« und damit keinen Widerstand beim Aufsperrn erzeugt und keine Zerstörung anrichtet, ist Frieden als Verfahren zu verstehen, welches die Besonderheit des Gegenübers akzeptiert und berücksichtigt. Ein Verfahren, welches großes technisches know-how und eine Menge an Kreativität erfordert.

Abb. 12: Frieden – die intelligentere Lösung. Quelle: GSoA

Dieser Frieden muss Ziel kultureller, politischer wie pädagogischer Friedensarbeit werden. Dass der Begriff dabei kontrovers diskutiert wird, dass es Einsprüche, Korrekturen und Präzisierungen gibt, zeugt von der Lebendigkeit der Debatte, ist Ausdruck des Interesses an der Beförderung des Friedens. Spezifische Aufgabe wissenschaftlicher Friedensforschung sollte es dabei sein, die Debatte um den Friedensbegriff immer wieder zuzuspitzen. Damit schützt sich die Wissenschaft vor der permanenten Tendenz, als Legitimation für politische Überzeugungen missbraucht zu werden, und gibt Anstöße für die Untersuchung der Bedingungen eines friedlichen Zusammenlebens – sie wird zur *Friedensursachenforschung*.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Peter van den Dungen (Universität Bradford) und Dieter Kinkelbur (Münster) für die genaue Durchsicht des Manuskripts und für die vielen wertvollen Anregungen, die ich von ihnen erhalten habe.
- 2 EPU = European University Centre for Peace, am österreichischen Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung in Stadtschlaining, Burgenland.
- 3 Tatsächlich ist die theoretische Debatte über den Friedensbegriff im deutschen Sprachraum seit Ende der 1970er Jahre ziemlich eingeschlafen. Seit Beginn des neuen Jahrhunderts ist allerdings eine deutliche Wiederbelebung festzustellen (vgl. z. B. Calließ/Weller 2004).
- 4 Dieser Aufsatz stützt sich in manchen Passagen auf Kapitels 3.1.1 von Wintersteiner 1999b, S. 103 ff.
- 5 Kluge 1989, Stichwort »Friede(n)«, S. 232.
- 6 Vgl. Duden. Das Herkunftswörterbuch, S. 205.
- 7 Vgl. Pasierbsky 1983, S. 16–17.
- 8 Vgl. Galtung 1987, S. 331.
- 9 Vgl. Duden. Das große Fremdwörterbuch. Mannheim 2000.
- 10 Der ionische Mythos beschreibt, dass Zeus, der Göttervater, die attische Halbinsel demjenigen der Götter oder Göttinnen versprach, der das originellste und zugleich nützlichste Geschenk bringen würde. Athene, die Göttin der Weisheit, gewann gegen Poseidon, den Gott der Meere, da ihr Geschenk ein Olivenbaum war, ein Symbol für Frieden und Wohlstand. So gab die Göttin der Stadt Athen ihren Namen und der wertvolle Olivenbaum wurde an den heiligen Hängen der Akropolis angepflanzt.
- 11 Zur Verwendung der Taube als Friedenssymbol vgl. Gugel u. a. 2002, S. 35 ff.
- 12 Für den kommenden Abschnitt stütze ich mich auf Johan Galtung, Begriffsbestimmung: Krieg und Frieden, in: Calließ/Lob 1987, Bd. 1, S. 331 ff., Kluge/Mitzka, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin: de Gruyter 1989, W. Pfeifer, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin: Akademieverlag 1993, Fritz Pasierbsky, Krieg und Frieden in der Sprache, Frankfurt: Fischer 1983, sowie Wintersteiner 1993.
- 13 Interessant ist ein Vergleich mit weiteren europäischen Sprachen: Im Französischen zum Beispiel wird das nüchterne englische *peace maker* meist mit *artisan de la paix*

- übersetzt, während für *war maker* der Ausdruck *va-t-en-guerre* steht. Im Französischen werden also, ähnlich wie manchmal im Deutschen, vormoderne Ausdrücke, die an altes Handwerk oder die traditionelle Feldschlacht (in den Krieg *ziehen*) erinnern, verwendet.
- 14 Diese Ausdrücke sind nach Auffassung der Sprachwissenschaft tatsächlich miteinander verwandt, d. h. *kriegen* = erstreiten heißt auch erhalten.
 - 15 Vgl. Keegan 1995.
 - 16 Aus: Erich Fried, Gesammelte Werke. Gedichte, Band 1. Berlin: Wagenbach 1993, S. 564. Ursprünglich erschienen in: Erich Fried. Befreiung von der Flucht.
 - 17 Ich verdanke dieses Bild der Studentin Mirjam Kap, die es im Rahmen des »Fächerübergreifenden Projektstudiums« zum Thema Frieden in die Diskussion gebracht hat (vgl. den Artikel von Kornelia Tischler und Friedrich Palencsar in diesem Buch). Sie hat es wiederum anlässlich eines von ihr durchgeführten Interviews dankenswerter Weise von Prof. Klaus Ottomeyer zur Verfügung gestellt bekommen hat.
 - 18 Vgl. vor allem Galtung 1975 und Galtung 1998.
 - 19 Der in der 1968-Bewegung sehr populäre Begriff der »repressiven Toleranz« umschreibt einen Teilbereich der strukturellen Gewalt.
 - 20 Reinhard Meyers weist allerdings darauf hin, dass sich diese Konzeption struktureller Gewalt, wenn auch nicht ihre Begrifflichkeit, bereits bei Marx (»Kritik der Politischen Ökonomie«) findet (vgl. Meyers 1994, S. 39 f.).
 - 21 Vgl. z. B. Czempiel 1995, S. 68.
 - 22 Vgl. dazu den Beitrag von Inge Nестele in diesem Band.
 - 23 Vgl. etwa Serres 1990 und als jüngstes Beispiel Wenden 2004.
 - 24 Zu einer genaueren Auseinandersetzung mit diesem Modell siehe Wintersteiner 1999a.
 - 25 Siehe Vogt/Jung 1997, Vogt 1999, Boulding 2000 oder Wintersteiner 2001.
 - 26 Vgl. Erklärung über eine Kultur des Friedens und Aktionsprogramm für eine Kultur des Friedens. Resolution A/RES/53/243 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 13. September 1999 . In: <http://www.unesco.de/>
 - 27 Für eine genauere Diskussion des Begriffs siehe Wintersteiner 2001, Kapitel 1 und 2.

Literatur

- Barash, David. Introduction to Peace Studies. Belmont: Wadsworth 1991.
- (Die) Bibel. Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung. Freiburg: Herder 1980.
- Boulding, Elise: Building a global civic culture. Education for an Interdependent World. New York & London. Teachers College Press, 1988.
- Boulding, Elise. Cultures of Peace. The Hidden Side of History. Syracuse: Syracuse University Press 2000.
- Brücher, Gertrud. Zur Theoriefähigkeit des Friedens aus der Sicht der neueren Systemtheorie. In: Jopp, Mathias (Hg). Dimensionen des Friedens – Theorie, Praxis und Selbstverständnis der Friedensforschung. (= Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung e. V. (AFK), Band XVII) Baden-Baden: Nomos 1992, S. 67–80.
- Calließ, Jörg/Christoph Weller (Hg.). Friedenstheorie. Fragen – Ansätze – Möglichkeiten. Rehbürg-Loccum, 2. überarbeitete Auflage 2004 (= Loccumer Protokolle 31/03).

- Czempiel. Der Frieden – sein Begriff, sein Strategien. In: Senghaas 1995a, S. 165–176.
- Fuchs, Harald. Augustin und der antike Friedensgedanke (1926). In: Eykman, Walter/Albert Schlereth (Hg.). Friede – die notwendige Utopie. München: Kösel 1972 (= Alternativen, Arbeitstexte für den Religionsunterricht, Sekundarstufe II, Heft 10), S. 63–64.
- Galtung, Johan. Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt 1975.
- Galtung, Johan. Begriffsbestimmung: Krieg und Frieden. In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhold E. (Hg.) Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. 3 Bände. Düsseldorf: Schwann, Bd. 1, 1987, S. 331 ff.
- Galtung, Johan. Cultural Violence. In: Journal of Peace Research, vol. 27, no. 3, 1990, S. 291–305.
- Galtung, Johan. Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich 1998.
- Howard, Michael. Die Erfindung des Friedens. Über den Krieg und die Ordnung der Welt. Lüneburg: zu Klampen 2001.
- Jahn, Egbert. Friedensbegriff. In: Pipers Wörterbuch zu Politik, Bd. 5, zitiert nach Senghaas 1995a, S. 450.
- Kant, Immanuel. Zum ewigen Frieden. Stuttgart: Reclam 1984.
- Keegan, John. Die Kultur des Krieges. Berlin: Rowohlt 1995.
- Kluge/Mitzka (Hg.). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter 1989.
- Lutz, Dieter S. Lexikon Rüstung, Frieden, Sicherheit. München: Beck 1987.
- Meyers, Reinhard. Begriff und Probleme des Friedens. Opladen: Leske + Budrich 1994.
- Pasiersky, Fritz. Krieg und Frieden in der Sprache, Frankfurt: Fischer 1983.
- Pfeifer, W. (Hg.). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin: Akademie Verlag 1993.
- Picht, Georg (1971). Was heißt Friedensforschung? In: Wilfried Graf/Ina Horn/Thomas H. Macho (Hg.). Zum Wissenschaftsbegriff der Friedensforschung. Ergebnisse einer Umfrage. Wien: VWGÖ 1989, S. 364–385.
- Senghaas, Dieter (1995a) (Hg.). Den Frieden denken. Frankfurt: Suhrkamp 1995.
- Senghaas, Dieter (1995b). Friedens als Zivilisierungsprojekt. In: Senghaas, Dieter (Hg.). Den Frieden denken. Frankfurt: Suhrkamp 1995, S. 196–223.
- Senghaas, Dieter (1995c). Zivilisierung und Gewalt: Wie den Frieden gewinnen? In: Wolfgang R. Vogt (Hg.). Frieden als Zivilisierungsprojekt – Neue Herausforderungen an die Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos 1995 (= Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung e. V. (AFK), Band XXI), S. 37–55.
- Senghaas, Dieter (Hg.). Frieden machen. Frankfurt: Suhrkamp 1997.
- Serres, Michel. Le contrat naturel. Paris: Champs Flammarion 1990.
- Vogt, Wolfgang R./Eckhardt Jung (Hg.). Kultur des Friedens. Wege zu einer Welt ohne Krieg. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997.
- Vogt, Wolfgang (Hg.). Friedenskultur statt Kulturkampf. Strategien kultureller Zivilisierung und nachhaltiger Friedensstiftung. Baden-Baden: Nomos 1999 (= Schriftenreihe der AFK, Band XXVI).
- Wenden, Anita (ed.). Educating for a Culture of Social and Ecological Peace. Albany: State University of New York Press 2004.
- Wikipedia, die freie Enzyklopädie: <http://www.physikerboard.de/lexikon/index.php/Frieden>, abgerufen am 21. 08. 2004.
- Wintersteiner, Werner (1999a). »Der Stern der Hoffnung über dem Herzen«. Das Konzept der »Kultur des Friedens« und seine Bedeutung für die Friedenserziehung.

- In: Nolz, Bernhard/Popp, Wolfgang (Hg.). Miteinander Lernen - Voneinander Lernen. Perspektiven für eine Kultur des Friedens in Europa. Münster: LIT 1999 (= Friedenskultur in Europa. Materialien zur Friedenserziehung, Band 1), S. 63-72.
- Wintersteiner, Werner (1999b). Pädagogik des Anderen. Münster: agenda 1999.
- Wintersteiner, Werner. »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.« Erziehung für eine »Kultur des Friedens«. Innsbruck-Wien-München: StudienVerlag 2001 (= ide-extra, Band 10).

Bildnachweis

- Abb. 1, 4, 5, 10, 11: Fotos Wintersteiner.
- Abb. 2: Flugblatt des National Peace Council, UK 2000.
- Abb. 3: Edward Hicks. Das friedliche Königreich. Etwa 1830. Ölgemälde. New York State Association, Cooperstown, New York. Aus: Der Mensch im Spiegel der Kunst, Bd. 2: Krieg und Frieden. Hgg. in Zusammenarbeit mit dem Weltverband der Lehrerorganisationen (WCOTP) und der UNESCO. Kunstkreis Luzern Freudenstadt Wien 1967.
- Abb. 6: Titelblatt eines Wahlaufrufs der Friedensliste, Bonn 1987.
- Abb. 7: Plakat des Friedensvolksbegehrens. In: Guernica, Zeitung für Friedenspolitik, Neutralität und EU-Opposition, Hgg. von der Friedenswerkstatt Linz, Heft 3/2004.
- Abb. 8: Titelblatt der Zeitschrift Friedensforum, BRD, Heft 2/2002.
- Abb. 9: Klaus Ottomeyer, Universität Klagenfurt.
- Abb.12: GSoA Zitig, Nr. 100, Nov. 2001, S. 1.

Peter Heintel

Die Macht der Konflikte – Konflikte der Mächtigen

1 Die Macht der Konflikte

1.1 Über die Notwendigkeit, Konflikte zu akzeptieren

Wer will schon Konflikte haben? Ich kenne niemanden, der sagen würde: »Wo ein Konflikt ist, dorthin gehöre ich«. Wir trachten danach, Konflikte zu vermeiden, halten sie für anstrengend, gefährlich und daher für überflüssig. Wir haben kein »gutes« Verhältnis zu Konflikten. Warum haben wir sie dann noch nicht abgeschafft? Vieles beherrschen und kontrollieren wir, Konflikte nicht. *Sie* scheinen uns zu beherrschen, und es ist mühsam, aus ihnen heraus einen befriedigenden Ausweg zu finden. Die Macht der Konflikte besteht offensichtlich darin, dass sie uns haben, nicht wir sie. Daher kann es nicht lauten: ich habe einen Konflikt, denn dann könnte ich ihn ja auch nicht haben, mich seiner entledigen, konfliktfrei durchs Leben gehen. Ich kann mir zwar vornehmen, einen Konflikt nicht an mich heranzulassen, mich nicht aufzuregen etc., in der Situation selbst ist jeder gute Vorsatz dahin, schon ärgere ich mich und bin mitten drinnen. Mag sein, dass es manchmal gelingt, sich zu beherrschen, teilnahmslos zu reagieren, aber es nützt mir nichts. Denn dann muss ich bemerken, dass plötzlich andere mit mir Konflikte haben und mich aus meinem Gleichmut herausholen, indem sie vorwurfsvoll sagen, man könne mit mir nicht streiten.

Konflikte sind meist, jedenfalls vorerst einmal, an negative Gefühle gebunden. Gefühle haben es aber an sich, dass sie kommen und gehen, so wie sie es wollen, nicht wie wir es planen. Wir können zwar etwas steuern, ja sie sogar unterdrücken, manchmal auf bessere Zeiten verschieben, vermeiden können wir sie nicht. Sie haben außerdem so etwas »Ganz-Körperliches« an sich, so dass der nüchterne Verstand nie ausreicht, sie zu bewältigen. Konflikte äußern sich körperlich; wir sind mit Leib und Seele beteiligt; sie üben eine gewaltige Macht über uns aus.

Woher aber kommt diese Macht, und warum ist sie so negativ besetzt?

Wir wollen Macht nicht, die wir nicht beeinflussen, kontrollieren können. Wir fürchten uns vor ihr, weil wir nie wissen können, wann sie zuschlägt, mit welcher Intensität und welchen Folgen. Sie überascht und überwältigt uns, lässt uns eben ohnmächtig erscheinen. Verständlich also, warum wir Konflikte nicht wollen. Sie machen uns eine Abhängigkeit deutlich, die anscheinend zutiefst unseren Rationalitäts- und Freiheitsvorstellungen widerspricht. Wir sind nicht »Herr im eigenen Haus«, wie Freud dies einmal in bezug auf das Unbewusste formuliert hat. Und ganz so benehmen wir uns auch in Konflikten: Wir lassen uns einfach in den Streit und die mit ihm verbundenen Emotionen hineinfallen und verlieren jede Distanz. Damit wird ihre Macht noch größer, als sie sein müsste.

Nun gibt es aber auch noch andere Freiheitsvorstellungen als die von Unabhängigkeit, Mach- und Kontrollierbarkeit. »Freiheit«, so formulierte die klassische Philosophie, ist »Einsicht in Notwendigkeit«. Dieser andere Zugang macht einerseits bescheidener, andererseits aber »effizienter«. Indem man Abhängigkeit akzeptiert, wird der Umgang mit ihr »freier«, distanzierter, facettenreicher. Es ginge also darum, zunächst einmal die Macht der Konflikte über uns als Notwendigkeit zu akzeptieren, wider jede emotionelle Abwehr.

Diese Akzeptanz gelingt uns auch in »konfliktfreien« Zu- und Umständen. Das Paradoxon lautet dann: Die Einsicht, dass Konflikte notwendig, ja wie noch zu zeigen sein wird, *sinnvoll* sind, habe ich immer dann, wenn ich gerade nicht in den Konflikt verwickelt bin. Als Beteiligter habe ich sie nicht.

Eingefangen in negativer Emotionalität fällt es mir schwer, mich vom Konflikt zu distanzieren, ihn aus weiterer Entfernung zu betrachten. (Ein Grund übrigens, warum man sich immer wieder »neutrale« Dritte als Vermittler, Schlichter, sogar Entscheider dazuholt.) Also scheint doch nichts anderes übrig zu bleiben, als sich über Verständnis und Einsicht dem Thema anzunähern, in der Hoffnung, dass es mit ihnen auch in konkreten Streitfällen leichter fällt, mit Konflikten umzugehen, aber auch mit dem Wissen, dass »Rückfälligkeit« ebenso wahrscheinlich ist.

Um über die Notwendigkeit von Konflikten und damit ihrer Macht über uns mehr Einsicht zu gewinnen, empfiehlt es sich, sich nach deren Ursachen umzusehen. Auch wenn wir sie unmittelbar nicht wollen, woher wird dieses Wollen ständig düpiert und als machtlos erwiesen? Woher kommen sie dann, die Konflikte?

In erster Annäherung könnte man – die negative Einstellung fortsetzend – natürlich meinen, sie entstünden aus Fehlern, Fehlverhalten von Individuen, aus Pannen und Irrtümern, eben weil wir keine perfekten Menschen sind und immer wieder auch Entscheidungen treffen, Handlungen setzen, die andere ärgern, kränken, verletzen, schädigen. Nun liegt zwar sicherlich in jeder Entscheidung ein Risiko, Wichtiges und Wesentliches zu übersehen – weshalb an »bestes Wissen und Gewissen« appelliert wird – und in der Notwendigkeit dessen, was Entscheiden heißt, sehr wohl etwas Prinzipielles an Konfliktursprung, dennoch bleibt die ganze Erklärung immer noch im negativen Duktus: Menschen sind unvollkommen, oder gar böse, und daraus entstehen Konflikte; was hat mir der oder die angetan. Auch die hier immer mitgemeinte Personalisierung und Individualisierung von Konfliktentstehung verkürzt das Problem und versucht sich kompensatorisch durch eindeutige Zurechnungsverfahren dort Klarheit zu verschaffen, wo es aber so schnell gar keine gibt. Im übrigen steckt dieses Vorgehen in der alten Schuld- und Opfertradition; auf sie will ich noch später eingehen, im Rahmen des zweiten Themas, der Konflikte der Mächtigen.

1.2 Vier Gruppen von Widersprüchen und Differenz

Um aus dieser nach wie vor bestehenden negativen Pointierung herauszukommen, muss also der Blickwinkel erweitert werden. Die einfache Frage lautet zunächst phänomenologisch: wo gibt es Streit, Auseinandersetzung, Uneinigkeit? Die erste, noch relativ abstrakte Antwort lautet: Überall dort, wo es Unterschiede, Differenzen, Widersprüche gibt, die sich nicht aus dem Weg gehen können, noch schärfer: die sogar voneinander abhängig, aufeinander angewiesen sind; wo daher immer wieder Entscheidungs- und Einigungszwang vorliegt. Konflikte sind so zunächst nichts anderes als eine bestimmte Umgangsform mit diesen Unterschieden, Widersprüchen, also eine erste notwendige Antwort auf ihr Bestehen. Letzteres wird wohl auch niemand Vernünftiger leugnen; auch nicht, dass wir immer wieder Antworten geben müssen. Wir bemerken daher bereits hier, dass der Ursprung der Konflikte in etwas von vornherein Bestehendem liegt, unabhängig von unserem Wollen und Wirken. Diese Sachlage spricht ihnen das Prädikat der Notwendigkeit zu. Nun bedeutet diese Entde-

ckung noch lange nicht, dass Konflikte deshalb positiv zu beurteilen wären, gar sinnvoll sein müssen. Es gibt ja auch so etwas wie ein »notwendiges Übel«. Wir müssen sie sozusagen in Kauf nehmen, weil uns nichts anderes übrig bleibt. Weitere Konkretisierungen müssen hier erfolgen.

Zunächst wäre den Spuren der Notwendigkeit nachzugehen; was sind denn diese notwendigen Widersprüche und Unterschiede, die »einfach« existieren? Ich will versuchen, sie in vier »Klassen« zusammenzufassen:

a) Anthropologisch grundlegende Widersprüche

Es gibt erstens Widersprüche, die an die Existenz des Menschen selbst gebunden sind, solche von gewaltiger Tiefe und Wirksamkeit. Sie lassen überhaupt vom Menschen als »Widerspruchswesen« sprechen. Solche *anthropologisch grundlegenden Widersprüche* sind beispielsweise der zwischen Mensch und Natur, Mann und Frau, Jung und Alt, Leben und Tod, usw. Auch wenn unsere gesamte menschliche Kulturgeschichte bereits immer wieder Antworten auf sie zur Verfügung gestellt, und in ihnen die beiden Seiten des Widerspruchs gleichsam verflochten hat, kann festgestellt werden, dass sie immer wieder aufbrechen, vor allem dann, wenn Kulturkontinuitäten brechen, Gesellschaften sich neu formieren wollen und müssen. Oft handelt es sich hier um innere revolutionäre Gesamtaktionen gegenseitiger Beeinflussung. Ändert man das Verhältnis zur Natur, hat das auch Konsequenzen für das Geschlechterverhältnis oder das von Leben und Tod. Wir dürften in einer globalen Umbruchszeit dieser Art leben. Höchste Ressourcenausbeutung der Natur steht einer neuen Form fundamentalistischer Ökodiktatur gegenüber, im Verhältnis der Geschlechter geht der Streit vom Ehebett (z. B. Vergewaltigung in der Ehe), über die Emanzipation der berufstätigen Frau bis zur Quotenregelung, der Generationskonflikt bekommt mindestens seit dem Thema der sogenannten »Überalterung« unserer Gesellschaft neue Dimensionen, abgesehen von anders gewordenen Pubertätswiderständen in einer »vaterlosen Gesellschaft«, und unsere gegenwärtigen Debatten um Sterbehilfe oder »palliative care« zwingen uns dazu, unser Verhältnis zum Sterben und zum Tod neu zu überlegen. All diese Fakten und Überlegungen markieren die Unterschiede wieder schärfer und sind von Konflikten begleitet. Und weil es um die Existenz des Menschen selbst geht, können sie auch heftig sein.

Wie unterschiedlich sie in der Geschichte auch beantwortet wurden, eine Tatsache liegt auf der Hand: man kann sie nicht dadurch aus der Welt schaffen wollen, dass man den Widerspruch selbst zu eliminieren versucht, also z. B. Abschaffung der Männer oder der Frauen, Abschaffung von Alter und Tod, totale Beendigung der Herrschaft des Menschen über die Natur. Zwar wurden in den Lösungen des öfteren Unterschiede in Bevorzungen gemacht, also Ungleichheiten hergestellt (Patriarchat, ewig jung sein wollen oder müssen, Todesüberwindung und weil sie nicht gelingt, seine Verdrängung), es geht aber nicht, einen Pol gänzlich auszuschalten. Würde man dies tun, hieße dies zugleich Vernichtung des anderen. Dies zeigt die gegenseitige Abhängigkeit; an ihr erkennt man die Notwendigkeit des Widerspruchs selbst, ebenso auch ihr Konfliktpotential.

Wiederum ist es von vornherein nicht so klar, ob diese Widerspruchsexistenz des Menschen für ihn Segen oder Fluch bedeutet. In der Geschichte haben sich die Denker, meist beeinflusst vom unmittelbaren Zeitgeschehen entweder auf die eine oder die andere Seite geschlagen. Fortschritt- und Veränderungspotential werden hier ebenso geortet wie Selbstvernichtungs- und Irrtumsmöglichkeiten. Deshalb können für die einen auch hier noch die Konflikte - vor allem in ihren Lösungen - etwas Schlechtes, für die anderen aber etwas Gutes sein. Eine letzte Antwort könnte fiktiv ohnehin erst vom Ende der Geschichte gegeben werden (»Die Weltgeschichte ist das Weltgericht«); weil dies aber ein bloßes Gedankenexperiment bleibt, gibt es hier eben keine Sicherheit. Wenn wir daher sagen, Konflikte sind sinnvoll, dann nur in zweierlei Hinsicht: erstens, dass es uns gut ansteht, die Notwendigkeit der Widersprüche mit frohem Mut anzunehmen, zweitens, dass die Sinngebung bei uns selbst liegt und über »gute« Konfliktlösungen erreichbar erscheint. Allerdings ist es daher notwendig, diese nach ihrem Wert zu reflektieren. Weil Lösungen immer den Risikocharakter an sich tragen, bedürfen sie auch einer fortwährenden sinnvermittelnden Überprüfung (Prozessethik). Nicht von vornherein ist jeder Konflikt sinnvoll, er wird es erst durch einen ihn reflektierenden Prozess.

b) Unterschiede sozialer Konstellationen

Eine zweite Art von notwendigen Konflikten hat ihren Ursprung in *Unterschieden sozialer Konstellationen und Gebilden*. Insbesondere an den systemischen Schnittstellen finden sich zahlreiche Widersprüche.

Solch unterschiedliche Gebilde sind beispielsweise das Individuum, die Person, das Paar, die Gruppe, die Organisation, Systeme und Institutionen. Die Widersprüche beginnen im Individuum selbst; wer oder was bin ich wo – die berühmte Identitätsfrage. Nicht überall bin ich derselbe, nicht überall gleich offen und zugänglich. Ständig muss entschieden werden, und nicht selten kommt es in mir selbst zu Konflikten, weil ich lieber anders wäre, als ich mich gebe. Ein Paar hat andauernd mit den unterschiedlichen Individuen zu tun, die einerseits sie selbst sein und bleiben wollen, andererseits auch Gemeinsames wollen. Beharren sie zu sehr auf sich selbst, ist die Paarkonstellation gefährdet, verschmelzen sie zu sehr im Gemeinsamen, weiß das Individuum schließlich nicht mehr, wer es ist. Die Konflikte von Dreiecksformationen sind – bekannt auch unter dem Titel Eifersucht oder Rivalität – Dauerstoff aller dramatischen Literatur; und wer zu seiner Ehe ein Kind dazubekommt, weiß wovon ich spreche. Gruppen können höchst intolerant auf Spaltungstendenzen, also auf signifikante Unterschiede in ihnen reagieren. Tut sich ein einzelner besonders hervor, betont er nachdrücklich seine Individualität, wird er entweder zurückgepfiffen oder ausgeschlossen.

In Organisationen und Institutionen wiederum finden ganz andere Prozesse statt als in Gruppen; es herrschen ganz unterschiedliche »Sozialgesetze«. Überhaupt beschreibt der Wechsel von direkter Kommunikation (face to face) zu indirekt-anonymer einen gewaltigen Schritt in eine Abstraktion, die uns emotionell nicht behagt. Deshalb versuchen sich auch Abteilungen, so gut es eben geht, gegen die Organisation zu schützen und abzugrenzen (der sog. Abteilungsegoismus), während Organisationen wiederum bestrebt sind, allzu »dichte« Gruppen wieder aufzulösen, weil sie zu Recht als Bedrohung verstanden werden. Die Illusion, Gruppenstrukturen, Teams (z. B. im Projektmanagement) nahtlos und konfliktfrei in Organisationen einführen zu wollen, wurde rasch aufgeklärt, denn auch hier gilt, Differenzierungen schaffen neue Unterschiede – hier im Bereich des Sozialen – und diese sind Ursprung notwendiger Konflikte.

Institutionen sind nun Organisationen besonderer Art; sie sind nämlich jene Einrichtungen der Menschen, die auf ewige, und letztlich unlösbare Widersprüche (vor allem jene existenzieller Dignität) ebenso ewige Letztantworten geben. Auch wenn dieses Paradoxon herausgearbeitet ironisch klingt, wir brauchen sie schon deshalb, weil Lösungen

eine gewisse Dauer (und damit Stabilität) und eine allgemeine Verbindlichkeit brauchen. Sie stellen sie eine gewisse Zeitdauer außer Streit. Organisationen hingegen wurden ab einer gewissen Zeit funktional gebaut. Gute Organisationen arbeiten daher ständig an der Verbesserung ihrer Funktionalität; sie geben sich selbst keine Ruhe. Institutionen aber brauchen Ruhe, Gelassenheit, Dauerhaftigkeit, Kontinuität.

Unsere soziale Welt erweist sich somit als ein komplexes Ursprungsfeld von Konflikten. Wir sind ständig von Widersprüchen umgeben und daher in Konflikte notwendigerweise verstrickt. Aber müssen wir wiederum aus dieser Notwendigkeit positiv Sinn erschließen? Die Notwendigkeit besteht zweifelsfrei. Ich kann schwer etwas dagegen machen, ein Ich zu sein, einen Wunsch nach einer dauerhafteren Beziehung zu haben; in Gruppen wird man ohnehin meist unfreiwillig hineingestellt und kann sie sich nicht aussuchen. Doch wären nicht die vielen Organisationen, wir hätten keine Zivilisation. Die Notwendigkeit also ist einzusehen, wo aber liegt der Sinn? Wir stehen vor dem gleichen Problem wie vorhin. Der Sinn der Konflikte liegt nämlich in der jeweils guten Lösung – auf Zeit. Er liegt im Glückempfinden, der jeweiligen Sozialkonstellation bestmöglich Genüge getan zu haben; d. h. aber zugleich von ihr nicht absolut beansprucht, »aufgefressen« zu werden.

Einleuchtend ist aber, dass wir für diese Art von Konflikten (betrachtet man ihre ganze Komplexität) Orte und Zeit brauchen, um in ihnen die jeweiligen Widersprüche zu prozessieren. Eine der Gründe, warum wir uns mit Konflikten so schwer tun, warum sie eine derart unmittelbare Macht über uns haben, liegt wohl darin, dass uns beides fehlt oder wir aus der Negativüberzeugung, die wir haben, uns beides nicht nehmen. Wir haben anscheinend wenig Vertrauen zu uns selbst, zusammen gute Lösungen zu erreichen (positiv streiten zu können), und damit beginnt sich die Spirale nach unten zu drehen. Wir fallen in jenes Streitverhalten zurück, das unsere negativen Vorurteile bestätigt, in dem nicht Widersprüche Gleichberechtigter prozessiert werden, sondern wo es um Sieger und Verlierer, Schuldige und Opfer geht. Ist einmal ein Konflikt auf dieser Schiene, bekommt man ihn kaum von ihr herunter und er endet meist in gegenseitiger Erschöpfung. In ihr liegt wenig Sinn, es sei denn, sie führt zur Einsicht, dass es so nicht geht.

c) Systembedingte Widersprüche

Der dritten Gruppe können alle *systembedingten Widersprüche und Konflikte* zugeordnet werden. Jedes Sozialgebilde schafft sich seine eigene (Kultur-)Welt; klimatische geographische Bedingungen spielen hier ebenso eine Rolle wie Auffassungen über Zusammenleben, Aufgabenteilung, Arbeits-Produktionsverhältnisse, Traditionsbildung, Rechtsauffassungen, Riten, Formen der Verehrung etc. Dass je nach Bedingungen und Voraussetzungen, nach kollektiv oft unbewussten Vorentscheidungen sich auf der ganzen Welt recht unterschiedliche Kulturen entwickelt haben, ist keine neue Erkenntnis und muss uns auch nicht durch Bücher wie »Der Kampf der Kulturen« in Erinnerung gebracht werden. Tatsache ist, dass es aus Mangel gegenseitiger Verstehbarkeit und damit aufgrund eigener Verunsicherung seit jeher solche Kämpfe gab, und noch heute ist das Thema Fremdheit Kulminationspunkt vieler Konflikte.

Der Grundwiderspruch, der allen besonderen Erscheinungen vorausliegt, besteht m. E. in folgender Dialektik: Soziale Gebilde und damit die in ihnen entwickelten Kulturen brauchen (räumliche, quantitative, organisatorische) Grenzen, und Grenzen setzen heißt immer auch Ausschluss anderer. Ohne Grenzen diffundieren Systeme und verlieren kollektive Handlungsfähigkeit. Auf der anderen Seite gibt es nicht nur mehrere solcher Systeme, die sich berühren, sogar überschneiden, bei näherem Hinsehen lösen sich die Grenzen immer wieder auf, erweisen sich als virtuelle, fiktive Setzungen. Als derart fragile Gebilde müssen sie umso mehr geschützt und verteidigt werden. Zusätzlich gibt es natürlich nicht nur immer wieder Emigrations- und Migrationsbewegungen (manchmal ganze Völkerwanderungen), sondern ständigen kleineren und größeren Grenzverkehr. An diesen Orten wird paradoxerweise der Widerspruch oft weniger wahrgenommen als im Zentrum. Vor Ort kennt man sich und hat miteinander zu leben gelernt.

Aufgrund der Globalisierung sehen wir uns immer mehr veranlasst, die systembedingten historischen und kulturellen Unterschiede zu respektieren. Nachdem man sie zunächst unter dem Anspruch einer gemeinsamen ökonomisch-technologischen Vernunft zu bagatellisieren versuchte, wird allmählich der Ruf nach »diversity« laut. Die Widersprüche müssen sich auch deshalb verschärfen, weil sich im *world-wide-web* die klassischen Raumgrenzen aufzulösen beginnen und das Problem virulent werden wird, nach welchen Gesichtspunkten in

Zukunft Grenzsetzung geschehen wird und wie denn überhaupt Sozialgebilde ihre Kulturräume aufbauen werden. Ein Konfliktfeld wird wahrscheinlich darin bestehen, dass sie sich permanent gegen den Druck der Grenzauflösung zur Wehr setzen müssen und daher Gefahr laufen, im traditionellen Identitätsmuster an der Entwicklung der Geschichte nostalgisch vorbeizuträumen. Eines scheint jedenfalls klar zu sein: Die Globalisierung, die Entgrenzung der Kommunikation durch Technologie, ist eine Herausforderung an alle traditionellen Systeme. Und sie werden sich verändern. Niemand kann heute voraussagen, was bleibt, was neu entwickelt wird, welche neuen Grenzsetzungen erfolgen werden.

Um aber vom »Großen« ins »Kleinere« zu kommen: Systemwidersprüche gibt es überall dort, wo Systemgrenzen festgesetzt werden und sich innerhalb derselben eine eigene Kultur und Funktionslogik entwickeln kann. Man kann in diesem Zusammenhang die sogenannte Ausdifferenzierung unserer modernen Gesellschaft als »Systemexplosion« bezeichnen. Radikale Arbeitsteilung und fortschreitende Spezialisierung wurden möglich, die Gesellschaft insgesamt »funktions-tüchtiger«. Der Erfolg auf dem einen Gebiet hat aber einen Preis auf dem anderen. Zwei Widerspruchsfelder tun sich auf. Zum einen ist es unvermeidlich, dass sich Funktionsgebiete (als eigene Organisation, aber auch innerhalb von Organisationen) eingrenzen und in sich eine eigene Kultur entwickeln. Zum anderen gibt es laufend Koordinationsprobleme, die mit dem Komplexitätswachstum weiterer Ausdifferenzierung immer größer werden. Diese beiden Widerspruchsfelder ziehen vielerlei Konflikte nach sich. Einige Beispiele mögen zur Illustration genügen. In Produktionsunternehmen gibt es den bekannten Dauerkonflikt zwischen Produktion und Verkauf, vorgelagert aber meist schon den zwischen Forschung und Entwicklung und den Prototypenerzeugern. Es sind verschiedene Denk- und Handlungswelten, die sich zwar theoretisch, selten aber emotionell verstehen. Das Koordinationsproblem wird spätestens dann relevant, wenn man in einer Projektorganisation alle Bereiche zu vereinigen sucht. Naturwissenschaftliche Einrichtungen verstehen solche der Geisteswissenschaften nicht und umgekehrt; bereits die verschiedenen Fachterminologien fungieren nicht bloß als inneres Handwerkszeug, sondern auch als Grenzschutz.

In Systemkulturen geht es ums Überleben von Kollektiven und wenn möglich um die Organisation eines »besseren Lebens«. Sie

graben sich in unser gesamtes Sein, unser Verhalten, unser Weltverständnis ein; sie wollen nicht erschüttert, relativiert werden, von dauerhafter Orientierung sein. Auch wenn wir Leute vom Autoritätsverlust der sie tragenden Institutionen sprechen hören, Werteppluralismus und -relativismus verkündet werden – kaum passiert etwas Ernsthaftes, wird an eine »Wertegemeinschaft« erinnert und zum »Schulterchluss« aufgerufen. Wenn gewählte Formen des Lebens und Zusammenlebens gefährdet werden, wird sofort irgendeine Kultur beschworen und rekonstruiert, auch wenn es diese gar nicht augenscheinlich gibt. Es darf also nicht wundern, dass Systemkonflikte in der Geschichte mit aller Härte ausgetragen wurden; es standen kollektive Existenzformen auf dem Spiel. Viele endeten in Kriegen, die man aus Verlegenheit, andere Lösungen wählen zu können, mit der Glorie der Gottgewolltheit (heilige Kriege) und der schicksalhaften Notwendigkeit versah. Ihre Vorbereitung und Begründung diente immer auch der eigenen Höherwertung. Man war eben besser, vertrat die höheren Werte und musste sie verteidigen. Glaubenskriege waren so oft die grausamsten, weil alle »Streitpartner« von der Absolutheit und Göttlichkeit ihrer (Kultur-) Wahrheit überzeugt waren, d. h. im Grund nicht verlieren durften.

Wir sehen, unser Umgang mit systemischen Konflikten ist nicht gerade vorbildhaft. Ein Grund liegt natürlich auch in ihrer Komplexität und der Schwierigkeit, Verantwortliche zu finden, die sich auf »friedliche« Auseinandersetzungen verstehen könnten. Die Systemrepräsentanten eignen sich dafür schon aus psychologischen Gründen kaum. Sie sind ja am meisten mit dem System identifiziert, jeder Zweifel, jede Relativierung würde sie in ihrer Autorität schwächen. Man fände zwar vielleicht andere, diese aber haben meist zu wenig Macht.

Dennoch ist hier erst recht davon auszugehen, dass diese Konflikte nicht nur notwendig sind, sondern auch Sinn haben. Geht es doch in ihnen um Sinnkonstitution überhaupt. Systemkonflikte beweisen nämlich zweierlei: erstens, dass gesetzter Sinn, egal von welchem System er kommt, relativierbar ist, keinen absoluten Anspruch vertreten darf; zweitens aber auch, dass Sinn notwendig ist, unverzichtbar fürs Überleben und Glück menschlicher Existenz. Auch wenn also in unserer Vergangenheit die Systemkonflikte sehr oft mit Gewalt oder Unterwerfung »gelöst« wurden, sie sind auch in dieser Gestalt Zeugnis für die Bedeutung von Sinn. Die bezeichnete Dialektik zwischen

Relativierbarkeit und Unverzichtbarkeit, zwischen Grenznotwendigkeit und Grenzdurchlässigkeit eröffnet dem Konflikt aber weitere Sinndimensionen: Er ist sinnvoll für Erkenntnis und Wertverständnis anderer Kulturen, sowie diese selbst in einen Begründungszusammenhang verwiesen werden, und er ist schließlich Voraussetzung für die Organisation der Koordination. Die Unumgänglichkeit von Koordination hat unsere extreme Arbeitsteilung bereits nachgewiesen, zugleich, dass sie ohne Konflikte nicht möglich ist, also nicht von vornherein da ist, nur weil es einen guten Willen gibt. Die Globalisierung und die virtuelle Entgrenzung realer Räume werden von der anderen Seite her die Fragen eingrenzbarer Sozial- und Kulturräume radikalieren. Hier werden Konflikte auftreten, die sich gegen die schleichenden Identitätsdiffusionen richten und die Thematik der Sinnkonstitution neu stellen lassen. Ihre Sinnhaftigkeit liegt damit sozusagen tautologisch auf der Hand: ihr Sinn ist Sinnkonstitution.

d) Historische Ungleichzeitigkeiten

Die vierte Gruppe von Widerspruchsfeldern, die Konflikte nach sich ziehen, könnte auch zur vorhergehenden gezählt werden, ich möchte sie aber wegen ihrer gegenwärtigen Bedeutung gesondert aufführen. Ich nenne sie diejenige *historischer Ungleichzeitigkeiten*; mit dieser Bezeichnung soll nicht auf indirektem Weg eine Wertung eingeführt werden; es gäbe eben fortschrittlichere Systeme und zurückgebliebene oder gar rückschrittliche. Es ist uns der Fortschritt, so wie ihn vergangene Generationen fast ausschließlich positiv verstanden haben, zu problematisch geworden, als dass wir ihn zum Maß aller Dinge machen könnten. Dennoch gibt es auf mehreren Ebenen Entwicklungsunterschiedlichkeiten, die zu Konflikten führen. Agrarisch strukturierte Gesellschaften stehen industrialisierten und hochtechnologisierten gegenüber; religiöse Fundamentalismen intellektueller Aufklärung. Und selbst innerhalb von Systemen gibt es Teile, die sich als weiterentwickelt und solche, die von diesen als stagnierend bezeichnet werden. Gerade die Einführung der diversen Computertechnologien und der elektronischen Kommunikation hat oft Risse in Organisationen deutlich gemacht, die schwer heilbar waren. Hiezu kommt, dass wir uns seit einigen Jahren in einem unreflektierten innovationshysterischen Veränderungsfieber befinden, das uns ohnehin laufend Konflikte beschert.

Der Grundwiderspruch liegt aber tiefer und ist an die Existenz eines in seine Geschichte getretenen Menschengeschlechts gebunden. Er lautet *bewahren und/oder verändern*, und solange sich der Mensch als offen auf seinen Zukunftsentwurf gerichtet erkennt, wird er, wenn er nicht daran gehindert wird, versuchen zu entwickeln, zu verbessern, zu verändern. Es werden ihm zwar dort und da immer wieder Grenzen gesetzt, es gibt aber keine bestimmte, endgültige Grenze, von der her alle anderen bezeichnenbar wären. Man spricht von seiner prometheischen, faustischen Natur. Andererseits kann das Wagnis ins Grenzenlose zu gehen auch gefährlich, existenzbedrohend sein; auch dafür werden viele historischen Beispiele und literarische Gleichnisse als Zeugen anzubieten sein. Gerade aber, weil es die bestimmte Grenze, das ausgewiesene Maß nicht gibt (die Diskussion um die Bio- und Gentechnologie beweisen es), muss die Argumentation, die Lösung des Widerspruchs auf eine höhere Ebene verlegt werden. Zunächst sind aber Konflikte angesagt. Die Bewahrer (von den anderen gern als die »Ewig-Gestrigen« bezeichnet) kämpfen gegen die Veränderer, und beide wollen sich gegenseitig als die Besseren nachweisen. In dieser Auseinandersetzung kommt meist das Recht des Widerspruches selbst unter die Räder; es gibt Gewinner und Verlierer, wobei letztere immer bestrebt sein werden, ersteren nachzuweisen, dass es sich um gar keinen Gewinn handelt. Die vielen Organisationsveränderungen der letzten Jahre sind Produkt dieser Art von »Konfliktlösung«. Weil sich oft aufgrund von Widerstand und Beharrungsvermögen die Veränderer nicht wirklich durchsetzen konnten, wurde an ihren Konzepten gezweifelt und ein neues Veränderungsmodell nachgeschoben u. s. f. Wie viel an Kosten mit letztlich unanwendbaren Computer(Hardware und Software)-Installationen in den Sand gesetzt wurden, davon wird gern unter dem Titel »Kinderkrankheiten« verniedlichend gesprochen.

Gegenwart und Geschichte bescheinigen uns also keinen ausgereiften Umgang mit diesem Grundwiderspruch. Sie zeigen auch wechselnde Sieger und Verlierer, jedenfalls viel an Gewalt. Es gab Zeiten, da unterdrückten die Bewahrer mit inquisitorischen Mitteln jede aufkeimende Veränderung und solche, ich zähle unsere dazu, in denen alles, was »neu« ist, schon allein dadurch ein Wertprädikat erhält. (So heißt bei uns jede Veränderung gerne eine »Reform«, auch wenn sie nachweislich konservative bis rückschrittliche Züge aufweist; also auch Veränderungen ins Vergangene gelten als etwas Neues.) Evolutionen

sind uns meist so irgendwie passiert, Revolutionen waren blutig und nicht immer erfolgreich («Die Revolution frisst ihre Kinder»). Erkennbar ist aber aus dem allen, dass sich Geschichtsentwicklung auf der Basis von Konflikten ereignet. Sich in sie hineinbegeben heißt diese als Notwendigkeit zu akzeptieren; auch hier zeigt sich die Macht der Konflikte über uns und unsere Entwicklungen.

Wie aber steht es hier mit dem Sinn? Gerade die jüngsten Ereignisse der Geschichte, Weltkriege, Holocaust, Terrorismus haben immer wieder auch an ihm zweifeln lassen. Immer wieder hat man sich fragen müssen, ob denn Fortschritt, ob Geschichtsentwicklung Sinn in sich haben, oder ob man nur zur Selbstberuhigung von einer »Sinnggebung des Sinnlosen« ausgehen muss. Leider muss vermutet werden, dass bei dem geschilderten Umgang mit dem Widerspruch nach dem Sieger-Verlierermodell die Sinnfrage wirklich schwer beantwortbar wird. Kriege zu gewinnen heißt meistens von Unterlegenen nichts zu lernen. Es gewinnt daher eine Form der Einseitigkeit. Und sie kann niemals einen Gesamtsinn in sich repräsentieren. So erweist sich auch jeder Fortschritt, der alles Gewesene ausrottet, das nicht zu ihm passt, als einseitig und darin anfällig. Er beschwört förmlich sein Gegenteil wieder hervorzutreten, und dieses rächt sich mit ebenso barbarischer Einseitigkeit.

Man kann also den Sinn des Konfliktes »Verändern-Bewahren« weder auf der einen noch auf der anderen Seite suchen wollen, sondern nur im gestalteten Konflikt selbst. Insofern kann er wiederum sinnkonstitutiv sein und uns davor bewahren, den Sinn irgendwo außerhalb und dort vergeblich zu suchen. Die ganze Geschichte bisher hat dies versucht, aus Mangel, wie ich behaupte, adäquater Widerspruchsbewältigung. Die Globalisierung im großen wie im kleinen stellt m. E. die bisher größte Chance und Herausforderung dar. In unabweisbarer Form ist uns unsere Gattungsgeschichte zum Thema geworden. Viele Einzelgeschichten formen sich erst jetzt zu einer Universalgeschichte – bisher war diese ja nur perspektivisch vorhanden. Und diese Einzelgeschichten und -entwicklungen sollen und werden ihr Recht anmelden. Erst wirklich ausgetragene und gestaltete Konflikte mögen dann zu Ergebnissen führen, in denen klar geworden ist, was zu bewahren, was für Veränderungen freizugeben ist. Erst in diesem Gestaltungsprozess kann Geschichtssinn entstehen, weil wir wissen, warum wir etwas wollen.

2 Konflikte der Mächtigen

Unsere Themenwahl enthält noch einen zweiten Abschnitt; in ihm sollen Überlegungen über die Konflikte der Mächtigen angestellt werden. Sicherlich, die Mächtigen haben ihre Konflikte genauso wie andere Menschen auch und ließen sich daher unter das von uns im ersten Abschnitt Formulierte subsumieren. Auch sie sind mit den vier Widerspruchsfeldern konfrontiert und den daraus resultierenden Konflikten; auch sie sind den geschilderten Reaktionsformen ausgeliefert und werden sich daher als Individuen nicht anders verhalten als alle anderen Menschen.

Wenn wir uns aber dennoch über die Konflikte der Mächtigen Gedanken machen wollen, dann kann nur ein Aspekt Bedeutung haben: Ist das Verhältnis der Macht zu Konflikten ein besonderes, oder noch allgemeiner formuliert, ist Macht auf ihre Art nicht selbst eine spezielle Antwort auf Konfliktsituationen, denen sie einerseits ihre Existenz (zumindest teilweise) verdankt, mit denen sie aber auch einen besonderen Umgang pflegt? Wenn aber Macht an ihrer Erhaltung interessiert ist, so müsste aus dieser These gefolgert werden, dass sie dafür Konflikte braucht, bzw. sie auch für sich verwendet. In einem Satz: Macht verdankt sich Konflikten und braucht sie zu ihrer Erhaltung. Welche Konflikte nun die Mächtigen untereinander so haben, interessiert uns hier weniger, wohl aber der innere Zusammenhang zwischen Macht und Konflikt; und in zweiter Linie, in welcher Weise Mächtige diesen ausnützen können.

2.1 Konflikte als Bestätigung der Macht

Zur Begründung unserer These greifen wir einen anfangs geäußerten Gedanken wieder auf. Es hieß dort, wo es Unterschiede gibt, lauert Konfliktpotential, nämlich dann, wenn deren Trennung nicht gelingt oder nicht möglich ist, sie also voneinander abhängig sind. Wie können Unterschiede sowohl miteinander, gemeinsam sein (Ziele verfolgen, sich nicht gegenseitig behindern etc.) als auch als Unterschiede bestehen bleiben? Wie ist (operational) das Gemeinsame erreichbar, wie wird der Erhalt der Unterschiede garantiert? Auch wenn die politische Geschichte voll ist von hegemonialer Unterwerfung, d. h. letztendlich der Ausrottung von Unterschieden, finden sich innerhalb der Organisation arbeitsteiliger Gesellschaften auch andere Beispiele. Unterwerfung ist dann vollkommen »gelingen«, wenn die unverträglichen

Unterschiede ausgerottet sind, nicht mehr existieren (was in Amerika mit den Indianern beinahe gelungen ist und in der WTO weltweit auf wirtschaftlichem Gebiet eine subtile Fortsetzung gefunden hat). Es ist zu beobachten, dass Völker, die sich historisch an hegemoniale Macht »gewöhnt« haben, auch später dazu neigen, die »Gleichschaltungstendenzen« fortzusetzen. Daher sind sie immer wieder auf der Suche nach Abweichungen, Unterschieden, »Schurkenstaaten«, die ihr weltgeschichtliches Recht auf Unterwerfung bestätigen. Diesen politischen Mächten dient der Konflikt für ihre, über ihren Einflussbereich als Staat hinausgehende Interventionspolitik und deren Rechtfertigung. Von Zeit zu Zeit bedarf es daher eines Konfliktes, der die Macht bestätigt. Und er muss außerhalb des eigenen Territoriums gefunden werden, weil dieses sonst Gefahr läuft, in sich Unterschiede relevanter Art zu konstruieren.

Europa hat hier bis vor kurzem noch hegemoniale Strategien gepflegt. Nationalstaaten versuchten in ihnen Europa zu »einigen« – vergebens. Die Gründung der EU versucht ein anderes Programm und ist daher als ein gewaltiger Schritt in eine neue Versuchsrichtung anzusehen. Freilich, so scheint mir, müssen sich die alten Großmächte erst daran gewöhnen. Überlegenheit (technisch, ökonomisch, quantitativ – Mehrheiten) neigt dazu, Widersprüche, Konflikte »auf ihre Art zu lösen«, d. h. sie zu eliminieren, zu unterwerfen. Um aber dies ständig bestätigt zu bekommen, braucht sie auch von Zeit zu Zeit diese Widersprüche, um sich an ihnen beweisen, bewähren zu können. Sie ist nie »selbstzufrieden«, sie sucht sich auch Unterlegene, und dass sie diese sind, ist am besten durch einen Konflikt darzustellen. Auch Hierarchien und sonstige Autoritäten bedürfen zeitweise dieser Bestätigung; ihre Überlegenheit können sie vor allem dann unter Beweis stellen, wenn sie die Unterlegenen kritisieren, also eine Konflikt provozieren. Da sie aber auch die Macht haben, die Lösung zu bestimmen, ist klar, was dabei herauskommt. Der Überlegenheitsabstand wird klargestellt.

2.2 Hierarchische Macht als spezifische Form der Konfliktlösung

Wir deuteten schon an: arbeitsteilige Organisationen waren aus sich heraus gezwungen, eine andere Form von Macht zu entwickeln. Diese soll uns jetzt beschäftigen. In arbeitsteiligen Gesellschaften hat es wenig Sinn, Unterschiede durch Ausrottung oder Gleichschaltung beheben zu

wollen. Man braucht Handwerker und Händler, Bauern und Militärs, es hätte fatale Folgen, würde man alle Differenzen wieder aufheben wollen. Es wäre der Rückfall in Stammesgesellschaften mit minimal ausgeprägter Arbeitsteilung. Zwar tendieren hierarchisch organisierte Sozialgebilde nach wie vor zu Unterordnungen, unterschiedlichen Verteilungen von Privilegien, man hütet sich aber vor Unterwerfungen, die es dem jeweiligen Stand schwer machen würden, seiner speziellen Tätigkeit bestmöglich nachzukommen. Man weiß, dass man dabei nur sich selbst schaden würde. Dennoch, egal, ob es sich um Stämme und Völkernschaften, um Stände und arbeitsteilige Gruppierungen handelt, die in einem Reichsverband »zusammengezwungen« werden, die systemischen Widersprüche sind da und werden sogar jetzt erst so richtig entwickelt. Damit wird deren Koordination zu einer besonderen Aufgabe, aus der sich schließlich ein eigener Berufsstand herausbildet. Priester, Verwalter, Politiker sind verantwortlich für die Organisation der Kooperation. Für die Bewahrung ihrer Regeln, für Sanktionierungen bei deren Verfehlung. Die Verantwortung für Koordination und Kooperation (d. h. für »das Ganze«) wird an eigene Stände und Berufe delegiert, eine »doppelte« Arbeitsteilung entdeckt. Die einen nehmen spezifische Arbeitsaufgaben wahr, die anderen koordinieren diese. Erstere sind dazu schon deshalb nicht »fähig«, weil sie mit ihrer Tätigkeit voll ausgelastet sind. Die möglichen Konflikte werden ihnen abgenommen. Ihre eigene Existenz, d. h. die Sicherung ihrer Tätigkeit im Verband wird ihnen von den Verwaltern und Organisatoren garantiert. Diese sind für die Sicherung des Ganzen zuständig und dies bedeutet überproportionalen Machtzuwachs. Hierarchische Macht entsteht also als Organisations- und Koordinationsnotwendigkeit und der Delegation derselben samt den damit verbunden Konflikten.

Trifft unsere Analyse der Widerspruchsfelder zu, dann wurde hierarchische Macht eingesetzt, um eine spezielle Konfliktlösung zu gewährleisten und damit den Zerfall von Systemen dauerhaft zu verhindern. Bereits die Koordination von Unterschieden (Menschen, Interessen etc.) schafft Konflikte, Koordination ist aber für komplexere Systeme unverzichtbar. Also ist es klug, an die Koordinationsverantwortung die Konfliktlösungskompetenz anzubinden. Man schlägt zwei Fliegen mit einem Schlag und kann noch dazu von der Annahme ausgehen, dass in den hierarchischen Kommunikationsknoten deshalb die Kompetenz am besten aufgehoben ist, weil dort alle Informationen zusammenfließen. (vgl. Abb. 1):

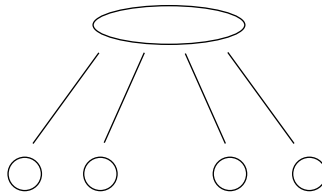


Abb. 1: Hierarchische Kommunikationsknoten

Damit werden sie zu Orten der Übersicht und »gerechter«, »neutraler« Entscheidung. Konflikte der Mächtigen wären somit die Konflikte der anderen, die sie bestmöglich zu lösen hätten. Ihre Macht ist dann unbestritten, wenn ihnen das gelingt; wo nicht, bedeutet es Machtverlust. Diesem kann systemgemäß dadurch entgegengearbeitet werden, dass man Konflikte erzeugt, für die man einzige Lösungsinstanz bleibt (in Hierarchien durch »divide et impera«; manchmal genügt es schon, mehr Einzelgespräche zu führen als sonst üblich). Insofern lässt sich sagen, Konflikte der Mächtigen sind jene von ihnen selbst initiierten, die sie an der Macht halten, ihre Macht bestätigen. Denn diese Macht war natürlich nie unbestritten. Die Gründe dafür sind in folgenden Tatsachen zu suchen:

- es ist ganz schwierig, in Konflikten gerecht zu entscheiden;
- die partielle Enteignung der Konfliktkompetenz entmündigt die Konflikträger und belastet die Entscheider in mehrfacher Hinsicht;
- Übersicht gibt es nur dort, wo die Informationen gut fließen und alle verarbeitet werden können;
- das hierarchische Machtgefüge sorgt dafür, dass es kaum Konflikte mit Mächtigen gibt (geben darf), damit gibt es wenig kritische Rückmeldung (der Vorgesetzte weiß nie genau, wie gut und gerecht er ist);
- in der Verwechslung von Positionsmacht mit persönlicher Autorität steckt immer die Gefahr der Willkür;
- Machtverlust läuft selten über Aufklärung; Machterhaltung nützt manipulativ die genannten (alten) Reaktionsmuster für Konflikte (hierarchische Macht tut sich schwer mit demokratischen, vor allem konsensausgerichteten Konfliktlösungen).

Die genannten Widersprüche bedürfen einer näheren Erläuterung.

2.3 Die Dilemmata hierarchischer Macht

Macht und Gerechtigkeit

Gerechtigkeit ist nicht nur ein Thema von Gesetz (vor dem ja alle gleich sind), Staat und Politik, es ist grundsätzlich mit dem Dasein von Macht verbunden. Macht wiederum ist unabdingbar mit Organisation und Hierarchie verknüpft. Letztere ist eine Struktur von Über- und Unterordnung, ein System eines Machtgefälles. Die Frage, die hier immer zu stellen war, lautete: »Wie ist Macht (die notwendig ist) *gerecht* ausübbar? («Salomonische Urteile«)

Es war sicher einer der größten Fortschritte in der Zivilisierung der Menschen, die Möglichkeit entwickelt zu haben, Konflikte an Entscheidungsinstanzen zu delegieren und dafür Organisationsformen zur Verfügung zu haben. Nach wie vor ist zur Kenntnis zu nehmen, dass bei der negativ-emotionellen Gesamtgestimmtheit in Konfliktfällen es Streitpartnern immer noch sehr schwer fällt, den Konflikt miteinander, untereinander auszumachen. Hier hilft Konfliktdelegation, weil sie emotionelle Entlastung bringt. Wichtig ist diese darüber hinaus in anonymen Kommunikationsformen, wo sich (wie z. B. im internationalen Recht) Konfliktpartner gar nicht zu Gesicht bekommen.

Emotion und Konfliktkompetenz

Emotionelle Entlastung, Delegation der eigenen Konfliktkompetenz ist aber ein recht zweischneidiges Schwert. Die negativen Emotionen werden nicht wirklich durchgearbeitet, sie bleiben meist auf dem Stand, sich »im Recht« zu fühlen, gewinnen zu wollen; und dies auf allen Seiten der Beteiligten. Der Verlust der eigenen Konfliktkompetenz macht zusätzlich unsicher. »Fremde Mächte« agieren meinen Konflikt. Eine nachhaltige emotionelle Entlastung findet daher gar nicht statt, es wird sozusagen nur verhindert, dass gegeneinander »losgegangen« wird, dass gegenseitige Vernichtungswünsche realisiert werden können.

Umso größer wird der Bereich des Hoffens, Wünschens, der Phantasie. Alle die damit verbundenen Projektionen bekommen jene ab, die sich »neutral« des Konfliktes annehmen. Für die Streitpartner heißt aber psychologisch Neutralität, Objektivität zunächst, dass ihnen zu ihrem Recht, von dem sie überzeugt sind, verholfen wird. »Audiatur et altera pars« ist zwar rational nachvollziehbar, emotionell aber eher eine Bedrohung. So unterscheidet sich formale, strukturelle »Systemge-

rechtigkeit« sehr wohl von einer subjektiv und emotionell vorgestellten Gerechtigkeit. So gerecht ein Urteil auch sein will, es wird dennoch meist als nicht ganz gerecht empfunden.

Für beide Seiten ist das psychologisch eine missliche Ausgangslage. Sie zu »überwinden« setzt die »Spielchen« der Macht mit Konflikten in Gang. Die Verführung der Macht, sich auf eine Seite zu schlagen, ist nicht unverständlich, man hat dann wenigstens einen Teil für sich gewonnen. Diesen Impuls »verstehen« die Konfliktpartner schnell; sie versuchen von ihrer Seite aus die Gunst der Urteilenden zu gewinnen. Bestechung gibt es, seit es Organisationen und Konfliktdelegation gibt, und diese reicht von finanziellen Zuwendungen bis hin zu psychologischen Abhängigkeitsversprechungen. Macht tut hier aber gut daran, sich zu überlegen, auf welche Seite sie sich schlägt, so manche Entscheidung hat sie selbst schon hinweggefegt, weil sie die unterlegene Seite unterschätzt hat.

Effizienter für den Machterhalt ist aber ein anderes Spiel: abwechselnd einmal dem einen, dann dem anderen Streitpartner Hoffnungen zu machen – und dies über einen möglichst langen Zeitraum. Dafür dienlich sind Einzelgespräche, die für genügend misstrauische Phantasie sorgen, so dass der Konflikt am Kochen bleibt.

Unsere Schwierigkeit mit Konflikten umzugehen, fördert natürlich die Bereitschaft, sie zu delegieren. Konfliktkompetenz-Entmündigung ist also nicht nur Sache von Machterhalt. Vorgesetzte z. B. fühlen sich sehr oft und viel zu früh zuständig, weil sie der oft nicht unberechtigten Meinung sind, die Streitpartner schaffen es nicht aus sich heraus. Hinzu kommt der spürbare Systemdruck, der dafür auch verantwortlich macht, dass jeder Vorgesetzte »Ruhe hat in seinem Laden«. Nun kann es ja sogar Vorgesetzte geben, die auch nach Meinung der Betroffenen sich ständig bemühen, halbwegs gerecht zu entscheiden. Der Effekt ist aber gerade dann nicht sehr produktiv. Er fördert weiterhin die Delegation und plötzlich wird er schon für die kleinsten Streitereien verantwortlich gemacht.

Es darf nämlich nicht übersehen werden, was sich hier auf emotionaler Ebene abspielt. Konfliktdelegation ist immer auch verbunden mit einem Identifikationsverlangen. Der Entscheider soll meine Sichtweise annehmen. Insbesondere wenn es mir schlecht geht, fordere ich dieses Verständnis. Ich signalisiere einen Hilferuf. Wer anders als der Mächtige könnte mir auch helfen? Die Art von Identifikationswünschen führt meist ein regressives Verhalten mit sich, das zwar auf der einen

Seite wiederum Macht etabliert, auf der anderen aber bei partieller Verweigerung umso gekränkter und aggressiver reagiert. Dem Mächtigen wiederum schmeichelt das Angebot und er wird viel dazu tun, ihm gerecht zu werden. Hilfeversprechen sind seit eh und je geeignet, Machtfülle zu vergrößern. Allerdings weiß man instinktiv auch, wie dünn das Eis ist und wie leicht sich Kränkung und Enttäuschung einstellen. Um diese zu verhindern, ist man oft nur allzu bereit, zu viel zu versprechen, ohne es später halten zu können. Die Struktur will Objektivität und Neutralität. Im Rechtswesen hat man vieles arrangiert, um sie zu schützen und ihren Spielraum zu erhalten. Im betrieblichen Alltag ist dieser Schutz keineswegs garantiert, es ist fast unvermeidlich, dass der Vorgesetzte, die entscheidende Instanz, in die Konflikte von allen Seiten hineingezogen wird.

Konfliktdelegation und Macht

Delegierte Konfliktlösung bedarf aus sich heraus der Macht. Erstens muss die Lösung halten und durchgesetzt werden; an die Entscheidung müssen sich alle Betroffenen halten, wenn nicht, müssen sie dazu gezwungen werden. Zweitens geht es um das Recht der Selektion: Was an Tatbestand, Motiven, Ursachen und Begründungen wird berücksichtigt, was vernachlässigt? Beide Fälle machen das Verhältnis zur Macht konfliktträchtig.

Es ist unmöglich, alle Motive aller Streitparteien zu berücksichtigen. Jede Entscheidung ist ein Kompromiss zwischen den angebotenen Ursachen, Gründen, Interessen und Forderungen der Konfliktpartner und den geltenden Regeln, Vorschriften, Gesetzen, die jeweilige Systeme zu ihrem sozialen Überleben ausgearbeitet und festgesetzt haben. Letztere beschreiben auch die Grenzen der Ursachenforschung. Jeder Vater, jede Mutter, jeder Vorgesetzte, jeder Richter, alle wissen, dass bei genauerem Hinsehen, bei Berücksichtigung aller Vorgeschichten, ein Gang »ins Unendliche« angesagt ist. Dieser erschwert jede Urteilsfindung, wenn er sie nicht überhaupt verunmöglicht (oft wurde ja schon diskutiert, ob und wofür man »die Gesellschaft« bestrafen soll, die ihre Verbrecher ja hervorbringt, zumindest »Kavaliersdelikte« duldet, unterstützt). Urteilen heißt eben ur-teilen, d. h. notwendigerweise einen Teil hervorheben und ihn zum Wesentlichen, Ganzen zu machen. Mit diesem Teil sind aber meist die Betroffenen nicht einverstanden; sie fühlen *sich* zu wenig berücksichtigt und rebellieren dage-

gen, innerlich und äußerlich. (In alternativen Konfliktlösungsverfahren, Mediation, Konsensverfahren stellt sich immer wieder heraus, dass manchmal die Streitparteien selbst nicht genau wissen, worum es ihnen geht; Substitutionskonflikte treten oft an die Stelle der eigentlichen Hintergrundsbedürfnisse: Gestritten wird z. B. in einer Erbnachfolge um ein Silberbesteck, eigentlich geht es aber um die Lösung der Frage: Wer kann der Familientradition besser Kontinuität sichern?)

Um sich gegen diese Rebellionen zur Wehr setzen zu können, braucht die entscheidende Instanz Sanktionsmacht; diese erhält sie meist vom System, das sie repräsentiert. Freilich werden hier Konflikte nicht wirklich gelöst, sondern bestenfalls unterdrückt. Folgendes Paradoxon wird sichtbar: Konfliktdelegation produziert strukturell aus sich heraus fast immer neue und zusätzliche Konflikte, die eben mit dem Verfahren selbst zusammenhängen. Diese sind von anderer Qualität als die ursprünglichen; manchmal sorgen sie erst im Verfahren für Eskalation. In den meisten Hierarchien gibt es die Möglichkeit, an höhere Stelle zu berufen. Aber auch diese Möglichkeit verhindert nicht das Grunddefizit, sondern nährt nur die Illusion, weiter oben sei höhere Wahrheit und Gerechtigkeit. Manchmal mag das zwar aus zufälligen Gründen heraus so sein, im Grunde geht es aber auch dort um Letzt-Urteile, um Entscheidungen, die eine systembestätigende Ruhe wiederherzustellen imstande sind.

Konflikte und die Stabilität von sozialen Systemen

Soziale Systeme neigen wie alle anderen auch zu einer Homöostase, d. h. sie versuchen, inneres Gleichgewicht zu schützen und zu erhalten. Konflikte stellen immer eine Gefahr dar. Sie stellen zunächst das Trennende in den Vordergrund und bringen Unruhe. Diese darf nicht zu groß, jedenfalls nicht systemgefährdend werden. Von vornherein muss daher jedes System beweisen, dass es für alles, was trennt, inneren Zerfall androht, Lösungen und Regeln zur Verfügung hat, die wiederum Einheit, zumindest zweckentsprechendes Zusammenleben versprechen. Zugleich aber *braucht* es die Konflikte, um sich selbst und den Sinn seiner Lösungen unter Beweis zu stellen. Und hier spielt sich eine eigentümliche kollektive Psychologie ein, die weitreichende Konsequenzen hat:

Jedes Sozialsystem braucht einen minimalen kollektiven Sinnkonsens. Die in ihm Lebenden müssen eine gewisse Überzeugung davon haben, dass sie in einem halbwegs passablen Umfeld leben, dass die

Regelungen, Gesetze, Konfliktlösungen entsprechen. Wo dies nicht der Fall ist, zerfallen eben diese Systeme oder es gibt Aufstände, Revolutionen. Wie schon gesagt, bedarf es zum Schutz dieses Sinnkonsenses Repräsentanten desselben und Sanktionsmöglichkeiten. Es gehört – jedenfalls bisher – zur Systemerhaltung *aller* Sozialgebilde, in denen anonyme Kommunikation organisiert werden musste, dass sie Instanzen geschaffen haben, die für Konfliktlösungen (Konfliktdelegation) zuständig gemacht wurden. Selbst wenn man heute andere Konfliktlösungsmuster versucht (eben z. B. Mediation), bleibt doch diese »Letztzuständigkeit« unverzichtbar. Man kann nicht voraussetzen, dass es für alle Streitfälle immer konsensuelle Lösungen gibt.

Von Systemrepräsentanten, Normvertretern, Konfliktlösungsautoritäten wird aber psychologisch notwendigerweise eine gewisse (intellektuelle und emotionelle) Identifikation mit den von ihnen vertretenen Grundsätzen und Lösungen verlangt. Man wendet sich schließlich »vertrauensvoll« an sie, unbefriedigend wäre es, wenn man sich hier lauter Zweifeln gegenüber sähe. Die verlangte Identifikation hat aber Konsequenzen. Es findet gleichsam eine psychologische »Wandlung« statt. Man ist von der Wahrheit und Richtigkeit des zu Vertretenden völlig überzeugt, meint nicht einmal mehr Begründungen bereithalten zu müssen; man versteht sich als Exekutor des Systemsinnes. In diese Richtung bekommt man auch immer wieder Aufmunterung. Die Gerechtigkeitswünsche und -vorstellungen der Streitparteien wollen ebenso Letztwahrheiten, in denen sie bestätigt werden. Und auch wenn sie immer wieder enttäuscht werden, es bleiben Hoffnung und Wunsch. Schließlich wollen ja beide Seiten die Wahrheit des Systems, in dem sie leben, bestätigt wissen.

Die Versuchung, Sündenböcken zu schaffen

Für diese Bestätigung eignen sich natürlich besonders jene Konflikte, die an den Grundstrukturen des Systems selbst rütteln. Gegen diese muss »mit aller Schärfe« vorgegangen werden, zugleich kann das System an ihnen exemplarisch seine Macht demonstrieren. Gerade in instabilen Situationen helfen diese Konflikte. Es ist gut, wenn man in ihnen Schuldige, Opfer findet, an denen man seinen eigenen Sinn beweisen kann. An ihnen kann sich jedes System »entlasten«: Wenn man einen oder mehrere Schuldige hat, muss man im eigenen Fundament nicht mehr nachschauen. Und alle Resignierten und Ent-

täuschten werden mitgerissen und schöpfen neue Hoffnungen in den alten Mustern. Nicht zu verwundern braucht es daher, dass Hinrichtungen früher Volksfestcharakter hatten und auch heute noch verstärktes öffentliches, mediales Interesse genießen, und zwar nicht bloß deshalb, weil man die Todesstrafe Land auf, Land ab diskutiert.

Die sogenannten Mächtigen (die Systemrepräsentanten, oder auch jene, die aus der bestehenden Homöostase die meisten Vorteile für sich herausholen können) werden daher über die ihnen zugesprochene Konfliktdelagation an ihrer Machterhaltung arbeiten, wahrscheinlich weit über ihre »Pflicht« hinaus. Insbesondere in Schieflagen des Systems besteht daher immer die Gefahr restriktiver Expansion. Man braucht mehr Opfer für eigenen Sinnbeweis (es ist schon auffallend, diese Zeitpunkte zu beobachten, wo im Rechtssystem Strafen verschärft werden, wo die Todesstrafe neu diskutiert wird; ebenso lässt die dauernde Aufforderung, kollektive Opfer zu bringen, aufhorchen; schließlich begründet man auch ganz vordergründig die Entlassungen mit »Gesundshrumpfen«, mit der Überlebensfähigkeit des Restes). So werden die Konflikte der Mächtigen hauptsächlich für die Stabilisierung von Systemen verwendet, denen auch sie ihre Existenz und Position verdanken. – Umgekehrt: Wie kommt man an die Macht? Indem man destabilisierende Konflikte schürt und neue Sinnangebote und Konfliktlösungen verspricht.

2.4 Auf dem Weg zu einer »Konfliktkultur«

Neuerdings wird viel von »Konfliktkultur« gesprochen; dass es an ihr meist mangle, dass sie nicht ausreichend ausgebildet sei. Hier deutet sich ein Bewusstseinswandel in unseren Systemen an. Früher war man stolz darauf, wenn es möglichst wenig Konflikte gab, wenn es »friedlich« zugeing. Konflikte sollten vermieden werden, wo immer es nur ging. Schließlich waren im Sinne der hierarchischen Konfliktdelagation jeweils Vorgesetzte dafür zuständig, dass möglichst wenig Störfälle auftraten, möglichst wenig Konflikte für Unruhe sorgten. Traten zu viele Konflikte auf, wurde dies daher als Zeichen von Führungsschwäche oder überhaupt -unfähigkeit angesehen. Die hier wieder stattfindende Personalisierung (in Richtung Opfer) konnte noch eine Weile dafür sorgen, dass die Struktur selbst außer Streit blieb. Die gegenwärtige Forderung nach einer Streit- oder Konfliktkultur aber

rüttelt an dieser, weil sie indirekt zugibt, dass sie nicht nur für Konfliktlösungen nicht ausreichend geeignet ist, sondern zur Kenntnis bringt, dass Konflikte etwas »Nützliches« sein könnten, also nicht unbedingt vermieden werden sollten.

Woher dieser Gesinnungswandel? Er speist sich m. E. aus zwei Quellen: Erstens aus der Verunsicherung des gesamten hierarchischen Systems aufgrund mangelnder Rückmeldung und Selbstkritik; zweitens aus der Einsicht, dass Ausdifferenzierung und Komplexitätssteigerung Konflikte und Widersprüche schafft, die hierarchisch nicht mehr lösbar sind, die anderer Kommunikationsstrukturen bedürfen.

In klassischen Hierarchien gab es eine gewisse *Kongruenz von Macht- und Weisheitsgefälle*. Aufgrund einer Simplizität von Entscheidungsmaterien konnten Vorgesetzte auch dank zugearbeiteter großer Übersicht besser informiert, »weiser« sein als ihre Untergebenen. Kommunikations- und Organisationsstruktur ließen also aus ihrer Strukturlogik heraus Machtposition und Wissensgrad übereinstimmen. Kritik »von unten« durfte es eigentlich nach ihr nicht geben, weil untere Chargen nie so viel wissen konnten wie die oberen; sie waren weitgehend Exekutoren ihrer Aufträge. Denken begann erst ab einer gewissen Stufe, den anderen wurde es tendenziell sogar untersagt; es stört nur, weil man sich mit Inkompetenz zu lange aufhalten müsste. Die Haupttätigkeit bestünde außerdem nur in Erklären und Begründen, etwas Neues, Veränderndes sei ohnehin nicht zu erwarten. Außerdem seien Zweifel und Anfragen ohnehin schädlich für die Stabilität des Gesamtsystems, weil sie indirekt zu erkennen gäben, dass vielleicht doch die Kongruenz zwischen Macht und Weisheit nicht ganz so stimmt, wie sie sich einschätzt. (*Fragen* wird emotionell gern in eine obsessive, subversive Richtung gerückt: Es wird selten nur als sachbezogenes Vorgehen aufgenommen; befragte Personen fühlten sich eben sehr rasch als Personen *in Frage gestellt* und in ihrer Kompetenz angezweifelt. Auch aus diesem Grund wird in Hierarchien viel zu wenig gefragt, in Konflikten meist gar nicht.)

Wenn aber nun zwischen Weisheit und Macht eine Diskrepanz augenfällig wird, wird meist eher auf die Macht zurückgegriffen. Unsicherheit neigt in Hierarchien dazu, autoritär zu werden. Tatsächlich verfügt sie aber auch über *Positionsmacht*. Von vornherein weiß man nie, in welcher Weise von ihr Gebrauch gemacht wird. Dieser Schwebezustand verunsichert wiederum den Fragesteller, vor allem

aber den Kritiker. Er wird zur Vorsicht neigen, oft auch mit seiner Kritik hinterm Berg halten. Dieses Verhalten bleibt nur dann folgenlos, wenn entweder Vorgesetzte tatsächlich im Besitz der höheren Wahrheit sind oder wenn es um nichts Wesentliches geht. Beides ist heute nicht mehr vorauszusetzen. Im Gegenteil, es findet vielerorts so etwas wie eine Dependenzumkehr statt. Hierarchiespitzen werden immer abhängiger von Mitarbeiterkompetenzen, -informationen und Besprechungen und Bewertungen ihrer Entscheidungen. Was auf der einen Seite noch Positionsmacht geblieben ist, sieht sich jetzt einer hierarchieumkehrenden Kompetenzmacht gegenüber. Allein dies muss für einen ständig zu managenden Widerspruch sorgen; zumal man von oben nun ganz andere Töne hört als früher: Man solle »mitdenken«, kreativ sein, Verantwortung übernehmen, jeder ein »kleiner Unternehmer« sein, etc.

Erkannt wurde also, dass klassische Hierarchien nur mehr suboptimal funktionieren, dass sie Rückmeldungen »von unten« brauchen, über kritikfähige Mitarbeiter verfügen sollten, sowie über Vorgesetzte, die Kritik nicht nur vertragen und annehmen können, sondern diese sogar zu organisieren gelernt haben. Die Kongruenz zwischen Machtposition und Weisheit ist nie von vornherein gegeben, sie muss immer wieder neu hergestellt werden. Und dies erfordert tatsächlich in mehrfacher Hinsicht Konfliktkultur, etwas, das Systeme und Organisationen bisher nicht wirklich lernen konnten. Kultur heißt nämlich, nicht irgendwie und beliebig in den alten Mustern zu streiten, sondern Konflikte zuzulassen, zu akzeptieren, Szenarien für sie vorzusehen, sie organisatorisch zu pflegen. In dieser Dramaturgie bekommen es bisher Mächtige nun tatsächlich mit anderen und neuen Konflikten zu tun. An die Stelle von Lösungs- und Entscheidungsaufgaben treten Strukturierungs- und Steuerungskompetenz. In traditionellem Sinn bedeutet dies aber vordergründig Machtverlust; verdankt sich doch hierarchische Macht gerade der Delegation von Lösungskompetenz.

Der Übergang von einer hierarchischen Positions- und (Einzel-) Entscheidungsmacht zu einer steuernd-moderierenden Anforderung an Führungskräfte vollzieht sich auf vielen Ebenen, nicht bloß auf der von Konflikten. In vielen Zusammenhängen sind heute »die Mächtigen« auf kollektive Entscheidungsprozesse angewiesen und daher darauf aus, auf möglichst vielen Ebenen Konsens- oder Kompromissmöglichkeiten für alle Beteiligten vorzusehen. Allerdings kulminiert die Thematik im Thema Konflikt auf besonderer Weise.

Der Widerspruch von hierarchischer Führung und effizienter Konfliktlösung

Schon die Ausgangssituation enthält Konfliktpotential. Ihr zugrunde liegt ein Strukturwiderspruch: Hierarchische Positionsmacht ist im Sinne der Konfliktdelegation zur Entscheidung aufgerufen und verpflichtet, Konfliktsteuerung, -management und -pflege hingegen muss Entscheidungsverweigerung üben. Letztere »kratzt« wiederum an den Vorstellungen hierarchischer Positionsmacht. Wir haben es daher in speziell auftretenden Konfliktfällen nicht nur mit diesen zu tun, sondern bereits mit einer ihnen vorgeordneten strukturellen Konfliktlage. (Nach Gesprächen mit Larissa Krainer scheint es mir sinnvoll, diesen Aspekt – den *strukturellen Widerspruch* – aufgrund seiner Bedeutung als eigenes Widerspruchsfeld, als fünfte Gruppe aufzunehmen.) Sie ist auch darin erkennbar, dass Organisationen normalerweise für Konfliktanalysen, -behandlungen und -lösungen weder Raum noch Zeit vorsehen oder gar »reserviert« haben. Dieser Mangel verhindert Gelegenheit und lässt wiederum auf Einzelentscheidungen zurückgreifen. Sie sind am schnellsten. Betrachtet man allerdings, was sie oft auslösen und welche Zeit damit verbracht wird, sie zu kritisieren, sich den Konsequenzen zu verweigern etc., wird der Preis schneller Entscheidungen deutlich: Sie binden viel an Energie und verzögern spätere Abläufe.

Die Rückgriffe werden aber auch gestützt durch einen Mangel an Bereitwilligkeit und Übung. Theoretisch ist zwar der Widerspruch zwischen strukturell hierarchischer Führung und ihrer Aufhebung in moderierender Kontextsteuerung längst erkannt und beschrieben worden. Praktisch wird er aber immer noch nicht nachvollzogen. Auch ihm gegenüber verhält man sich eingefangen in die »klassischen« Konfliktreaktionsmuster. Man akzeptiert Trennung oder ein »Entweder-Oder«; sieht sich entweder einem »hierarchischen« Führungsstil oder einem partizipativen verpflichtet. Beides mit- und nebeneinander darf nicht sein. Der Widerspruch wird nicht akzeptiert und ausgehalten. Dies führt oft dazu, dass ständig Doppelbotschaften ausgegeben werden und sich niemand mehr auskennt. Diese Verwirrungen und Unsicherheiten bringen dann wiederum den hierarchisch-sicherheitsgebenden Stil hervor.

Auch wenn ebenso längst akzeptiert wird, dass alle Versuche, Emotionen aus den Funktionalzusammenhängen von Organisationen zu verbannen, gescheitert sind und man sich umgekehrt bemüht, sie aufzuwerten, ja zur Bedingung von »Intelligenz« zu machen, solche, die mit

Konflikten verbunden sind, will man nicht zur Geltung kommen lassen. Widersprüche – und das oben Geschilderte zumal – führen nun aber zu Konflikten, und Konflikte ohne Emotionen verdienen ihren Namen nicht, sie gibt es nicht. Jede Führungskraft hat heute diesen strukturellen Konflikt bereits *in sich* und dort zu verarbeiten; und je nach Situation und Aufgabe berührt er einmal mehr und einmal weniger. Er bringt Emotionen hervor, die sich natürlich direkt und indirekt auf die ganze Umgebung auswirken. Dass diese Auswirkungen sehr oft negativ ankommen, hängt mit der beschriebenen Unsicherheit zusammen. Dieselbe negative Grundstimmung verhindert aber gleichzeitig produktive Auseinandersetzung. Der Konflikt schwillt im Untergrund, flackert dort und da auf, wird wieder unterdrückt und zeitigt manchmal unerwartete Eruptionen. Zugleich steigen Erwartungs- und Verantwortungsdruck nach alten Mustern. Die einen meinen, »dass endlich etwas geschehen müsse« – gemeint sind natürlich die mit der Positionsmacht –, die Mächtigen hingegen leiden unter der Tatsache, dass sie nicht schon längst alles in Ordnung gebracht haben. Meist führt der Leidensdruck auf dieser Seite, gekoppelt mit der Annahme der Erwartungswünsche, ebenso wiederum in hierarchische Reaktionsformen zurück.

Distanz versus Abgehobenheit

Diese Beschreibung gegenseitiger Bedingtheiten soll nicht als Mitleidskundgebung gegenüber den Mächtigen begriffen werden. Es ist immer noch komfortabler, die Macht zu haben, über die Konflikte anderer zu entscheiden, als selbst einer solchen unterworfen zu sein. Allerdings gibt es schon eine fatale Schicksalsgemeinschaft im Umgang mit Konflikten. Die grundsätzlich negative emotionelle Besetzung und unser an sie geknüpftes Reaktionsmuster verhindern gerade diesen verlangten Übergang von einer Lösungs- zu einer Steuerungsautorität. Für diesen Schritt sind nämlich verschiedene Bedingungen notwendig, die sich nicht von selbst einstellen. Zunächst muss der Konflikt *von allen* Beteiligten als solcher akzeptiert werden; schon das allein ist schwierig. Dann muss man bereit sein, ihn sich gemeinsam anzusehen; dies bedeutet, ihn noch eine gewisse Zeit ungelöst aushalten zu müssen. Schließlich muss man einen der grundlegendsten Widersprüche gemeinsam balancieren, nämlich den von Distanz und emotionellen Engagement. Distanz brauchen wir, um uns überhaupt einem Konflikt »nüchtern-analytisch« annähern zu können; von vornherein haben wir diese als selbst Betroffene

nie zu Verfügung. Wir sind in unseren unmittelbaren Emotionen gefangen; der Konflikt »hat uns«. Geben wir ihnen nach, endet das fast immer in den vier alten Reaktionsformen (Flucht und Verleugnung, Angriff und Verteidigung, Resignation und Schicksalsergebenheit, Aktionismus und Antrieb zu Schnelllösungen). Diese Reaktionsmuster lösen sehr selten den Konflikt, sind daher Verstärker unserer negativen Erwartungen im Zusammenhang mit Konflikten. Also müssen wir uns um Distanz bemühen. Dieser »Münchhausenakt« braucht aber Unterstützung. Es genügt nicht, wenn einzelne Konfliktpartner ihn dort und da für sich versuchen und für sich in Anspruch nehmen, andere aber ganz wo anders kämpfen und daher im Verhalten der anderen ohnehin nur Waffen ausmachen. Es hilft auch wenig, nur ad hoc zu reagieren, eben wenn alle schon im eskalierten Konflikt verfangen sind. Feuerlöschaktionen dieser Art sind selten nachhaltig erfolgreich. Sicher gibt es viele bereits entwickelte Konfliktdiagnostikinstrumente, die zur Anwendung gebracht Distanz ermöglichen und schaffen; nur, wer wendet sie an, zu welcher Zeit und hat damit Erfolg? Wer in einem richtigen Streit auf »instrumentelle Distanz« geht, wird besonderer Mittel verdächtigt und daher zurückgewiesen. Die Unterstützung bedarf daher eines adäquaten Rahmens und muss organisatorisch und institutionell verankert sein. Widersprüche und die aus ihnen resultierenden Konflikte bedürfen eines Ortes, in dem sie vorkommen können; und dieser muss in regelmäßigen Zeitabständen besucht werden. Seine Einrichtung bedeutet bereits Distanzierungsmöglichkeit zu schaffen.

Nun ist aber das Problem damit noch nicht gelöst. Distanz ist notwendig, aber nicht ausreichend. Die negativen Emotionen, Wünsche, Befürchtungen sind durch ihre bloße Einrichtung noch nicht aufgehoben. Daher muss ihnen Platz eingeräumt werden. Zu *Münchhausen* kommt noch eine besondere Art von *Schizophrenie*. Trotz Distanz, trotz eines vorweggenommenen Wissens um die Notwendigkeit und auch Sinnhaftigkeit von Konflikten, trotz aller antizipierten Konsensbereitschaft, müssen Prozesse durchlaufen werden, in denen die alten Muster sich gegenseitig abkämpfen müssen. Die Gefahr von Rückfällen in Distanzlosigkeit ist ebenso groß wie die verfrühter Scheinkonsense, wo die Distanz Flucht in Harmoniebedürfnisse befördert. Aus Konfliktforschung und -interventionen wissen wir bereits viel über diese Prozesse, ihre Phasen, die Fallen, die in ihnen aufgestellt sind. Dieses Wissen kann in Steuerungskompetenz übersetzt werden,

diese muss allerdings eingeübt werden. Von Mächtigen und Führungspersönlichkeiten wurde bisher angenommen, sie könnte das alles von sich aus. Da aber gerade hierarchische Macht strukturell gegensätzliche »incentives« setzt, ist diese Fähigkeit überhaupt nicht ausgeprägt. Daher auch die Kritikunfähigkeit des Systems: Kritiken beinhalten immer Konfliktpotential, nimmt man sie an, müsste man sich mit ihnen näher beschäftigen. Hofschranzentum und Schmeichelei ersparen diese Mühe. Sie sind immer noch verbreiteter als gut eingerichtete Feedback-Systeme, in denen sich Organisationen kritische Selbstbeobachtungen eingerichtet haben. Es ist aber gerade die strukturell angelegte Konfliktvermeidung, die die Macht der Mächtigen immer abstrakter, abgehobener werden lässt. Es wird dies als »Verlust der Basis«, als Tätigkeit »am grünen Tisch«, als zentralistische Abgehobenheit diagnostiziert. Abgehobenheit ist fehleranfällig und daher mit Unsicherheitsgefühlen begleitet. Wohin deren Kompensation führt, können wir in aller Vielfältigkeit beobachten: sie muss ihre Konkretheit, Relevanz, Unverzichtbarkeit unter Beweis stellen. Resultat sind ständig neue Maßnahmen, die den Betroffenen als ihre »Realität« verkauft werden. Verhalten diese sich ihr gegenüber »widerspenstig«, weiß Macht, was sie zu tun hat. Auch wenn das Verkaufen der Maßnahmen heute subtiler geworden ist (man organisiert sogar Rückmeldungen, ohne sie aber wirklich zu berücksichtigen), letztlich sind es doch die alten Taktiken der sich am Leben erhalten wollenden Macht.

3 Warum wir gerade heute alternative Formen des Umgangs mit Konflikten brauchen

Auf ein letztes Kapitel soll abschließend noch eingegangen werden. Konfliktakzeptanz und -steuerung im oben geschilderten Sinn gefährdet nicht bloß hierarchische Autorität alter Prägung, sie problematisiert auch die Autorität einseitiger systemischer Eigenlogiken.

Wohl waren auch früher schon die hierarchischen Autoritäten Systemrepräsentanten. Die Handlungsspielräume für willkürlich gebrauchte Macht waren immer schon beschränkt und an die Funktions- und Überlebenslogik von Systemen geknüpft. Allerdings waren letztere an Personen leichter identifizierbar, als es heute der Fall ist. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die wenigen wirklich

Mächtigen sich *als Personen*, als handelnde Individuen klarer darstellen konnten; man konnte ihnen in ihrer Tätigkeit als Systemerhalter und als dafür Verantwortliche gleichsam zusehen. Andererseits waren sie – das zugleich wiederum als Aufhebung von Individualität – mit dem System, das sie repräsentierten, viel intensiver und inniger verschmolzen; sie exekutierten seine Fundamente, Normen, seine Gesamtkultur. Ihre Freiheit, ihr Wille war daran gebunden und ihr Ursprung meist als göttlich ausgewiesen. Wenn man sich gegen sie richtete, bekam man es mit dem ganzen System zu tun. Eine Niederlage bedeutete meist Ausschluss aus dem Systemverband.

Zwar lassen sich mit diesem Bild durchaus auch Parallelen zur Gegenwart verbinden, eine Veränderung von großer Tragweite ist aber eingetreten: sowohl die Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft in eine Vielzahl von Systemen, als auch die »Entdeckung« des neuzeitlichen Individuums (Subjekts, Ichs) hat die innere Verbindung von (Autoritäts-)Person und System(-repräsentanz) nachhaltig gelockert. Die Person ist »Umwelt« der jeweiligen Systeme, versichert uns daher die Systemtheorie in Erkenntnis dieser neuen Lage. Die Autorität ist von den Personen in sachlogisch-funktionale Zusammenhänge hinübergewechselt. Personen repräsentieren sie nicht mehr als solche, sondern sind selbst Funktionen derselben. Zwar ist es immer noch nicht egal, welche Person für welche Position ausgewählt wird, ihr Handlungs- und Freiheitsspielraum ist aber relativ eingeschränkt. Es dominiert die vorgängige Macht des funktionalen Sachzwanges. Hinter dieser versteckt sich die eigentliche Macht der Profiteure. Zwar sind ihre Interessen und Gewinne durchaus identifizierbar, man weiß, wem letztlich die Sachzwänge nützen, es ist dieses Wissen aber aus mindestens zwei Gründen folgenlos. Der erwünschte Abbau von Machtungleichgewichten und dementsprechender Ungerechtigkeit müsste erstens darangehen, ganze Systeme umzubauen und außer Kraft zu setzen, was ein gewaltiges Unterfangen ist, für das wir auch keine geeigneten Verfahren und Organisationsformen eingeübt haben, zweitens müsste er zur Kenntnis nehmen, dass es weit mehr Profiteure gibt, als man zunächst vermutet; meist gehört man selbst auch zu ihnen. Zwar gibt es zweifellos ein »Spitzenfeld« von Nutznießern, es gehört aber zur neueren Systementwicklung ebenso etwas dazu, was Widerstand erschwert; es ist die großartige Fähigkeit zur Verallgemeinerung und Einvernahme, die moderne Systeme auszeichnet, sie schließen nicht

einfach aus, sondern lassen mitprofitieren, solange sie sich nicht als Ganzes gefährdet fühlen.

In gewisser Weise sind wir als potentielle und reale »Systeminsassen« immer schon bestochen, bevor uns noch zu Bewusstsein kommt, was eigentlich gespielt wird. Partizipationsversprechen an Vorteil und Nutzen, sowie deren abgestufte Einhaltung, machen prinzipiellere Fragestellungen obsolet; es geht daher meist nur mehr um ein quantitatives Mehr oder Weniger. Verteilungskämpfe sind aus Gerechtigkeitsgründen zwar immer legitim, man bleibt in ihnen aber meist Gefangener der jeweiligen Systemlogik. Solange nicht erhebliche Einbußen zu fürchten sind, wird sich die bestehende Macht auch tunlichst auf diese Kämpfe und Konflikte einlassen; sie stabilisieren eher als dass sie gefährden und ändern an den Parametern nichts. Es ist viel unklüger, die »nackte« Macht hervorzukehren, seine Gewaltfähigkeit zu zeigen oder gar nach alter Manier auszuschließen. Dann kann nämlich jener »Kurzschluss der Gewalt« Konsequenz sein, in dem sich Personen wiederum gegen Personen aufmachen, die dann mit Privatpolizei versehen in Ghettos leben müssen, oder wo wenigstens versucht wird, die »Symbole« der Systeme zu treffen – übrigens unter bestmöglicher Ausnützung der Funktionalität der Systeme selbst, wie jüngst geschehen. Im Terrorismus ist somit entweder die Gewalt der Ausgeschlossenen zu sehen oder ein Kampf, der sich gegen eine ganze Systemlogik zu stellen versucht; der uns vorzuführen versucht, dass hinter den Sachzwängen Menschen mit bestimmten Interessen stehen. Es ist hier nicht Aufgabe zu analysieren, welche Interessen ebenso hinter terroristischen Organisationen stehen mögen. Es geht vielmehr darum, aufzuzeigen, welche neuen und selbstverursachten Konflikte der Macht sich abzeichnen. Die abschließende These könnte nämlich lauten: Unreflektierter, sich universalisierender Sachzwang (hinter dem natürlich Machtinteressen von Personengruppen stehen) bringt organisierten Terrorismus hervor. In ihm versuchen Menschen bis zur freiwilligen Selbstaufgabe den Beweis zu führen, dass Personen immer noch mehr Bedeutung haben als Systeme. Normalerweise läuft die Argumentation umgekehrt. Die etablierten Systeme behaupten meist, im Terrorismus sei die Person nicht so viel wert. Aber erstens ist zu bedenken, dass es Lebensformen gibt, die von sich der Überzeugung sind, nichts mehr zu verlieren zu haben (schließlich waren sich auch Platon und Aristoteles darin einig, dass der Tod einem schändlichen Leben vorzuziehen sei), zweitens wird

in einer Jenseitsversprechung gerade die besondere Person aufgewertet und für das Diesseits zum Märtyrer und Heiligen gemacht.

Von den USA bis zu den Slums der Mega-Städte der dritten Welt gibt es ein ungeheures Machtgefälle, übrigens auch immer mehr bereits in den USA selbst. Dessen Aufrechterhaltung und Verteidigung endet immer in Gewalt, die Gegengewalt erzeugt. Die bisherige Taktik, alle Menschen zu Systeminsassen und Anteilseignern am Gewinn zu machen (sie zu »bestechen«), dürfte an der Ressourcenknappheit und den hohen Niveaus der Spitzennutznießer scheitern. Es wird daher laufend Ausschluss produziert (die Diskrepanz zwischen Arm und Reich wird immer größer). Organisiert sich dieser gegen die Wurzeln seines Ursprungs, muss er geradezu terroristisch werden, auch weil er zunächst alternativlos ist. Eigentlich wehrt er sich ja »nur« gegen die Nichteinhaltung von Versprechungen, aus der unmittelbaren Erkenntnis heraus, dass das Machtsystem selbst an Grenzen gekommen ist, die es ihm auch in Zukunft unmöglich machen werden, seinen »Segen« gleichmäßig über die ganze Welt zu verteilen. Gegengewalt löst aber ihrerseits wieder Gewaltreaktionen aus, und die Spirale kann sich gefährlich weiterdrehen, bedenkt man allein das Vernichtungspotential, das uns zur Verfügung steht. Allerdings kann dieser weltgeschichtliche Konflikt bestmöglich der Verschleierung seiner Ursachen dienen. Im Gegenteil, er aktiviert alte Reaktionsmuster gegenüber Konflikten, die sowieso Reflexionsfähigkeit einschränken. Diese können von bestehender Macht natürlich weiterhin direkt und indirekt ausgenutzt werden. Was aber zusätzlich verdeckt bleibt, ist das Versagen der Sachzwänge selbst, ihre einseitige Unvernünftigkeit; ihre strukturelle Gewalttätigkeit. Sich universalisierende Systeme (Globalisierung) stehen immer vor einem unlösbaren Paradoxon, das sie zu vertuschen versuchen. Universell sein heißt alles in sich mit einbeziehen wollen; die Einseitigkeit und Beschränktheit der zweck- und zielgerichteten Sachlogik verhindert aber gerade dieses. Zwei Strategien verhindern eine Verdeutlichung dieses Paradoxons: die Aufrechterhaltung des Konflikts mit Terroristen und die pseudowissenschaftliche und pseudoreligiöse Ausstattung des eigenen Systems. Es versucht mit letzterem zu zeigen, dass es tatsächlich Allzuständigkeit beanspruchen kann. Es kann uns nützlich sein, diesen unseren eigenen »religiösen Dogmatismus« genauer anzusehen, bevor wir uns ausschließlich auf den religiösen Fanatismus der Anderen werfen. Religionskriege waren übrigens immer die schlimmsten in der Geschichte.

Franz Ofner

Macht, Gewalt und soziale Anerkennung

1 Fragestellung

In meinem Beitrag möchte ich zeigen, daß sozialen Prozessen, ganz gleich auf welcher Ebene sie stattfinden, ein sensibles und labiles Verhältnis zwischen Macht und sozialer Anerkennung innewohnt und daß dieses Verhältnis entscheidend für eine friedliche oder gewaltsame Austragung von Konflikten ist. Gemäß dieser Auffassung ist Frieden nicht Abwesenheit von Konflikten und Anwesenheit von Harmonie, sondern eine Form der Konfliktaustragung, bei der soziale Anerkennung zwischen den Mitgliedern einer sozialen Einheit dominiert, während ein Beharren auf Machtansprüchen letztlich zur Anwendung von Gewalt bzw. zu kriegerischen Auseinandersetzungen führt.

Im folgenden werde ich so vorgehen, daß ich zunächst die von mir präferierten sozialtheoretischen Konzepte von Macht und sozialer Anerkennung vorstelle, sodann auf die Bedeutung dieser Phänomene für die Dynamik sozialer und gesellschaftlicher Prozesse eingehe und schließlich darauf aufbauend unterschiedliche Formen der Konfliktaustragung herausarbeite.

2 Macht

Eine in der Soziologie einflußreiche Definition von Macht stammt von Max Weber: »Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht« (Weber 1980, S. 28).

Diese Definition ist sehr vage und unbestimmt; sie bedarf einer Erweiterung und Präzisierung. Sie berücksichtigt lediglich den Mächtigen und beinhaltet als Merkmal von Macht bloß die Durchsetzungsfähigkeit seines Willens, sie sagt aber nichts über die Gegenseite und deren Schwäche aus. Der Terminus »Widerstreben« könnte so interpretiert werden, daß – zumindest unterschwellig – Gewalt oder Gewaltandrohung im Spiel ist. Dies trifft aber in vielen Fällen nicht zu. Neh-

men wir etwa den Fall, wo sich auf eine ausgeschriebene Stelle aufgrund hoher Arbeitslosigkeit eine große Zahl von Personen bewirbt: Hier hat der Unternehmer eine Machtposition gegenüber den BewerberInnen und kann bis zu einem gewissen Grad seine Lohnvorstellungen durchsetzen. »Widerstreben« ist daher wohl im Sinne von »gegen den Willen« der anderen Seite zu verstehen. Woran aber liegt es nun, daß Widerstreben nicht hilft? Warum kann sich die schwächere Seite nicht einfach abwenden und den Stärkeren links liegen lassen? – Gehen wir zurück zu dem Beispiel der Bewerber/innen um einen Arbeitsplatz: Offensichtlich sind sie auf ein Arbeitsverhältnis als Einkommensquelle angewiesen: Der Unternehmer verfügt über etwas, von dem die BewerberInnen abhängig sind.

Genau diesen Gedanken der *Abhängigkeit* hat der amerikanische Sozialpsychologe Richard M. Emerson in die Machttheorie eingebracht (vgl. Emmerson 1962). Abhängigkeit stellt demnach den Gegenbegriff zum Begriff der Macht dar. Sie besteht darin, daß ein Akteur* – sei es eine Person, eine Organisation oder eine andere soziale Einheit – zur Befriedigung seiner Bedürfnisse oder zur Verfolgung seiner Interessen auf die Ressourcen eines anderen Akteurs angewiesen ist. Dieser Akteur kann Abhängigkeit dazu benutzen, Bedingungen zu stellen, unter denen er bereit ist, seine Ressourcen dem anderen zur Verfügung zu stellen. Die Verfügung über Ressourcen einerseits und die Abhängigkeit anderer von diesen Ressourcen andererseits machen die Beziehung aus, durch die Macht konstituiert wird. Abhängigkeit und Macht sind demnach komplementäre Begriffe zur Beschreibung sozialer Beziehungen.

Ressourcen und die Abhängigkeit von ihnen können sehr unterschiedliche Gestalt annehmen. Ihre Gestalt hängt von der Art von Beziehung, vom sozialen Feld ab, um das es geht. Es kann sich dabei um die Verfügung über Produktionsmittel (Kapital) einerseits und Besitzlosigkeit andererseits handeln wie in dem oben angeführten Beispiel von Unternehmer und Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Andere

* Ich verwende den Terminus »Akteur« als allgemeine Bezeichnung einer sozialen Einheit, der Handlungen zugeschrieben werden. Es können darunter einzelne Personen oder kollektive Akteure unterschiedlichster Art verstanden werden: Familien, Freundeskreise, Vereine, Organisationen, Wirtschaftsverbände, politische Parteien, Länder und Staaten. Kollektive Akteure beinhalten interne soziale Beziehungen, die sie hinsichtlich bestimmter Aktivitäten zu einer Einheit machen, und sie stehen nach außen in Beziehungen zu anderen Akteuren.

Beispiele sind Expertenwissen auf verschiedenen Gebieten (Medizin, Naturwissenschaft, Technik, Management) oder handwerkliches Können einerseits und das Angewiesensein auf diese Leistungen von Experten oder Handwerkern in verschiedenen Situationen andererseits. Die Macht der Eltern über ihre Kinder beruht unter anderem auf der Abhängigkeit der letzteren von den Versorgungsleistungen der Eltern und deren Möglichkeit, ihnen Wünsche zu erfüllen oder zu versagen. Ferner ist Macht in sozialen Strukturen (Traditionen und Gewohnheiten, moralischen Regeln, Gesetzen) eingeschrieben, insofern sich Akteure auf sie gegenüber anderen berufen können, um bestimmte Interessen geltend zu machen und durchzusetzen.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, daß Macht das soziale Handeln und die Austauschbeziehungen zwischen Menschen betrifft:

- Sie kennzeichnet das Verhältnis zwischen Bedürfnissen/Interessen der einen Seite und die Verfügung über Ressourcen zur Befriedigung dieser Bedürfnisse/Interessen auf der anderen Seite,
- und sie beruht auf der Möglichkeit dessen, der die Ressourcen besitzt, dem Akteur, der diese Ressourcen benötigt, Bedingungen zu stellen, d. h. von ihm bestimmte Gegenleistungen zu fordern und durchzusetzen.

Die Stärke von Abhängigkeit ist somit durch zwei Faktoren bedingt:

- Durch die *Bindung eines Akteurs an seine Bedürfnisse und Interessen*. Seine Abhängigkeit wird um so größer sein, je stärker er/sie auf ganz bestimmte Bedürfnisse und die entsprechenden Ressourcen fixiert ist – sei es aufgrund biologischer Bedingungen (Nahrung, Wohnung, Kleidung etc.) oder sei es aufgrund von Lern- und Sozialisationsprozessen (z. B. Konsumverhalten, Karriereorientierung, Sucht) oder anderer Erfordernisse (bestimmte Rohstoffe, Maschinen, Kommunikationsmittel, Qualifikationen etc.). Andererseits mildern die Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben oder auf andere Ziele zu verschieben, und Flexibilität in der Art der Befriedigung (geringe Fixierung auf eine spezielle Ressource) den Grad der Abhängigkeit ab, weil es aufgrund eines geringeren Leidensdrucks oder minimaler Kosten leichter fällt, auf eine bestimmte Ressource zu verzichten und eine Alternative zu wählen, wenn das Gegenüber harte Bedingungen stellt.

- Der zweite Faktor liegt in der *sozialen Erreichbarkeit* von Ressourcen. Eine starke Konzentration der Ressourcen in wenigen Händen erhöht die Abhängigkeit, da der Akteur, der die Ressource benötigt, dem, der über sie verfügt, ausgeliefert ist und keine Alternativen besitzt. Eine breite Verteilung der Ressourcen in der Gesellschaft vermindert die Abhängigkeit, da auch die Besitzer von Ressourcen von den Leistungen anderer abhängig sind und somit in Konkurrenz miteinander stehen. Verschiedene Bedingungen können für die Verteilung verantwortlich sein. Eine eingeschränkte Erreichbarkeit kann etwa durch die Eigentumsverhältnisse, die geographische Verteilung der Ressourcen, geringe Mobilität der Gesellschaftsmitglieder oder mangelnde Information über alternative Angebote bedingt sein.

In konkreten sozialen Beziehungen sind Abhängigkeiten und Machtpotentiale für die beteiligten Akteure keineswegs immer offensichtlich, da dies eine genaue gegenseitige Kenntnis der Situation, der Handlungsabsichten und der Kompetenzen voraussetzen würde. Oft werden die Abhängigkeiten erst im Verlauf der Interaktion sichtbar, wenn um die Bedingungen von Austauschprozessen verhandelt wird und die Akteure Entscheidungen fällen müssen. Man kann also davon ausgehen, daß Machtverhältnisse auf der Grundlage der skizzierten Faktoren ausgehandelt werden und das Ergebnis auch von persönlichen Fähigkeiten der Beteiligten, etwa von ihrem Geschick und ihren sozialen Kompetenzen, abhängen.

Abhängigkeit und Macht sind *universelle* Merkmale des Zusammenlebens, insofern jedes Mitglied einer sozialen Einheit und einer Gesellschaft auf die Leistungen anderer angewiesen ist. Abhängigkeit ist geradezu ein *konstitutives* Merkmal von Vergesellschaftung, sie kann gewissermaßen als »Kitt« des Zusammenlebens betrachtet werden.

Ferner sind Abhängigkeits- und Machtbeziehungen immer *reziprok*, sobald ein Austauschverhältnis zustande kommt. Das heißt, daß in Austauschbeziehungen beide Seiten abhängig sind und beide Seiten Macht besitzen. Gehen wir nämlich davon aus, daß Person A von Person B abhängig ist, dann hat B Macht über A und kann ihm gewisse Bedingungen stellen. Dies bedeutet aber, daß auch A über eine bestimmte Ressource verfügt, von der B etwas haben möchte, und insofern ist auch B abhängig von A und besitzt A demgemäß Macht über B. – Dies läßt sich an den oben erwähnten Beispielen demonstrieren: Unternehmer sind auf Arbeitskräfte angewiesen, Experten und

Handwerker sind von Aufträgen abhängig, Eltern sind von ihren Kindern z. B. insofern abhängig, als sie in sie bestimmte Hoffnungen und Erwartungen setzen, die die Kinder erfüllen können oder auch nicht.

Reziprozität ist jedoch nicht gleichzusetzen mit *Symmetrie*. Machtbeziehungen sind in der Regel *asymmetrisch*, d. h. daß die Abhängigkeiten der Beteiligten voneinander unterschiedlich stark und daher die Machtpotentiale ungleich zwischen ihnen verteilt sind. Asymmetrische Machtbeziehungen stellen deshalb den »Normalfall« dar, weil zufällige Ungleichgewichte in der Verteilung von Machtpotentialen, die z. B. aufgrund besonderer Begabungen oder Leistungen oder aufgrund von Machtdelegation in »heiklen« Situationen (bei Gefahr oder zur Regelung von Knappheiten etwa) entstehen, die Tendenz haben, sich zu verstärken und zu perpetuieren. Denn Macht bedeutet, daß jemand den Austausch von Ressourcen zu seinen Gunsten beeinflussen kann, und die Anhäufung von Ressourcen stellt wiederum den Ausgangspunkt für die Abhängigkeit anderer dar. Macht beinhaltet also einen sich selbst verstärkenden Mechanismus. Asymmetrie der Macht hat zur Folge, daß die stärkere Seite die Austauschbedingungen der schwächeren Seite bis zu einem gewissen Grad diktieren kann.

3 Soziale Anerkennung

Mit dem Konzept sozialer Anerkennung und deren Bedeutung in sozialen Beziehungen hat sich in den letzten Jahren der Sozialphilosoph Axel Honneth intensiv auseinandergesetzt (vgl. Honneth 1994). Er knüpft damit an eine theoretische Tradition an, die vom jungen Hegel ausgeht und von dem amerikanischen Sozialpsychologen George Herbert Mead aufgegriffen wurde, um sie der empirischen Forschung zugänglich zu machen (vgl. Mead 1967).

Soziale Anerkennung kann als Gegenstück zum Machtaspekt in sozialen Beziehungen angesehen werden. Während es im Zusammenhang mit Macht um die Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse/Interessen gegenüber anderen geht, kann man unter sozialer Anerkennung die Berücksichtigung von Interessen anderer verstehen. Soziale Anerkennung besteht darin, Ansprüchen anderer Personen mit wohlwollender Akzeptanz zu begegnen, weil wir sie als Wesen mit wertvollen Eigenschaften und Fähigkeiten betrachten. »Wohlwollende Akzeptanz« meint nicht bloß Toleranz, sondern *aktive Anteilnahme an*

den Ansprüchen anderer, wobei es, je nachdem um welche Ansprüche es sich handelt, durchaus graduelle Unterschiede in der Anteilnahme gibt: um ein Gutheißen, um Ermuntern, um Unterstützung, um die Rücknahme eigener Interessen, um Achtung.

Daß soziale Anerkennung nicht bloß eine idealistische Flause ist, zeigt ein Blick auf unsere alltäglichen Erfahrungen, in denen wir deutliche Hinweise auf Anerkennung finden können. So etwa versorgen und schützen Eltern ihre Kinder und wenden beträchtliche Mittel auf, um ihnen eine Ausbildung und eine eigenständige Existenz zu ermöglichen. Ein anderes Beispiel für soziale Anerkennung sind sozialstaatliche Leistungen, die Bürger/inne/n eines Landes gewährt werden: Diese Leistungen sollen allen ein Einkommensminimum sowie gesundheitliche Versorgung ohne Rücksicht auf die Höhe der Beiträge, die sie für das Gemeinwesen geleistet haben, garantieren. In Demokratien ermöglichen gleiche politische Rechte den Staatsbürger/inne/n, die Angelegenheiten des Gemeinwesens mitzugestalten. Auch wenn die Sozialleistungen eines Landes sich auf einem niedrigen Niveau befinden mögen und die tatsächlichen politischen Einflußmöglichkeiten sehr ungleich sein mögen, so zeugt die Existenz dieser Rechte doch davon, daß andere als Träger gewisser berechtigter Ansprüche betrachtet werden. Es mögen auf seiten einflußreicher Schichten bei der Zuerkennung dieser Ansprüche durchaus strategische Überlegungen (z. B. Vorteilhaftigkeit sozialer Ruhe) im Spiel sein, die Legitimation politischer Herrschaft in der Demokratie beruht jedoch auf der Anerkennung gleicher politischer Rechte, die durch Auseinandersetzungen über Jahrhunderte hinweg durchgesetzt worden sind und von einer Mehrheit der Bevölkerung als richtig angesehen werden.

In Anlehnung an Hegel und Mead unterscheidet Honneth drei Sphären sozialer Anerkennung (vgl. zum folgenden Abb. 1, in der die wichtigsten Aspekte in systematischer Weise zusammengestellt sind, sowie die Ausführungen bei Honneth 1994, S. 148–211).

Ein Unterscheidungskriterium zwischen den Sphären ist die Art und Weise, in der die affektive Anteilnahme an den Belangen anderer erfolgt (»Anerkennungsweise«). Eine Gruppe von Anerkennungsformen beruht auf *emotionaler Zuwendung*, starken Gefühlen anderen gegenüber also, wie dies etwa zwischen Liebenden, Eltern und Kindern oder Freund/inn/en der Fall ist (»Primärbeziehungen«). Andere Personen werden in diesen Beziehungen als Wesen mit einer bestimmten *Bedürf-*

nisstruktur anerkannt (»Persönlichkeitsdimension«), die auf emotionale Wärme, die Zuwendung lebensnotwendiger Güter und auf Unterstützung angewiesen sind, aber auch einen Anspruch auf die Verfolgung eigenständiger Interessen haben. Gerade der letzte Punkt ist in emotionalen Beziehungen oft eine heikle Angelegenheit. Von großer Bedeutung für die persönliche Entwicklung und das Wohlbefinden ist, daß eine Person dadurch, daß sie von anderen in einer bestimmten Hinsicht als wertvoll geschätzt wird, eine *positive Selbstbeziehung* aufbauen kann. Diese besteht im Fall der Primärbeziehungen und der emotionalen Zuwendung in der Gewinnung von *Selbstvertrauen* hinsichtlich der eigenen Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten. Mißhandlung und Vergewaltigung verletzen die *persönliche Integrität* und führen zu einer Schädigung des Selbstvertrauens.

Abb. 1: Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse

Anerkennungs- weise	emotionale Zuwendung	kognitive Achtung	soziale Wertschätzung
Persönlichkeits- dimension	Bedürfnis- und Affektnatur	Moralische Zurech- nungsfähigkeit	Fähigkeiten und Eigenschaften
Anerkennungs- formen	Primärbeziehungen (Liebe, Freundschaft)	Rechtsverhältnisse (Rechte)	Wertgemeinschaft (Solidarität)
Entwicklungs- potential		Generalisierung Materialisierung	Individualisierung Egalisierung
praktische Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Mißachtungs- formen	Mißhandlung und Vergewaltigung	Entrechtung und Ausschließung	Entwürdigung und Beleidigung
Bedrohte Persönlich- keitskomponente	physische Integrität	soziale Integrität	»Ehre« Würde

Quelle: Honneth 1994, S. 211.

Ein weiterer Bereich sozialer Anerkennung besteht in der *Zuerkennung gleicher Rechte* an die Mitglieder eines Gemeinwesens. Wie Honneth in Anlehnung an Thomas H. Marshall ausführt, standen am historischen Ausgangspunkt der modernen Rechtsverhältnisse im 18. Jahrhundert die liberalen *Freiheitsrechte*, die dem einzelnen einen Schutz vor Eingriffen von seiten des Staates und anderer Personen gewähren und eine freie individuelle Lebensführung zusichern (vgl. Honneth 1994, S. 173–195). Zu diesen Rechten zählen die »Freiheit der Person, Redefrei-

heit, Gedanken- und Glaubensfreiheit, Freiheit des Eigentums, die Freiheit, gültige Verträge abzuschließen und das Recht auf ein Gerichtsverfahren« (vgl. Marshall 1992, S. 40). Insofern sich die Bürger – die Beschränkung auf die männliche Bezeichnung ist hier gerechtfertigt, wurden Frauen doch erst später voll in diese Rechtsverhältnisse einbezogen – gegenseitig individuelle Freiheitsrechte zuerkennen, respektieren sie einander als Wesen, die fähig sind, über ihre Angelegenheit in Verantwortung allen anderen gegenüber zu handeln: sie anerkennen einander also, um mit Kant zu sprechen, als *moralisch verantwortliche Personen*. Das 19. Jahrhundert bezeichnet Marshall als jene Periode, in der zusätzlich zu den negativen Freiheitsrechten *politische Rechte* erkämpft wurden; diese bestehen darin, daß die Bürger »das Recht auf die Teilnahme am Gebrauch der politischen Macht, entweder als Mitglied einer mit politischer Autorität ausgestatteten Körperschaft, oder als Wähler der Mitglieder einer derartigen Körperschaft« (vgl. Marshall 1992, S. 40) haben, um auf diese Weise bei der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken und mitzubestimmen – das Frauenwahlrecht wurde in den diversen Industrieländern zumeist erst am Beginn des 20. Jahrhunderts durchgesetzt. Diese positiven Rechte bedeuten eine Ausweitung der moralischen Kompetenzen, die sich die Bürger gegenseitig zuerkennen. *Soziale Wohlfahrtsrechte* bilden eine dritte Klasse von Rechten; sie wurden vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg in den Industrieländern eingeführt und sichern den Bürgern eine *Grundversorgung mit Gütern und Dienstleistungen* zu: »[...] über das Recht an einem vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der [sic] gesellschaftlich vorherrschenden Standards« (Marshall 1992, S. 40). Die ökonomische Sicherheit, so Honneth, soll die Beteiligung an der politischen Willensbildung fördern, ohne daß Existenzprobleme das Verhalten dominieren. Die sozialen Rechte sollen es auch den finanziell schwächeren Schichten ermöglichen, sich als vollwertige Staatsbürger zu fühlen. Der Kern der *rechtlichen Anerkennung* liegt somit in der wechselseitigen Respektierung von moralischer Zurechnungsfähigkeit. Diese beruht auf »kognitiver Achtung«, wie Honneth dies nennt, und sie ist die Basis für die moralische *Selbstachtung*, die Menschen gegenüber sich selbst fühlen können, wenn sie von anderen als moralisch zurechnungsfähig betrachtet werden. Die Selbstachtung wird verletzt, wenn jemandem gewisse Rechte aberkannt werden oder jemand nicht für fähig gehalten

wird, für sich selbst in verantwortlicher Weise Entscheidungen zu treffen oder an politischen Entscheidungen mitzuwirken.

Die dritte Sphäre sozialer Anerkennung nennt Honneth *soziale Wertschätzung* (vgl. 1994, S. 196–210). Diese Form der Anerkennung zeichnet einen Menschen als Angehörigen einer *Wertegemeinschaft* aus aufgrund seiner Fähigkeiten und seiner Beiträge zu gemeinsamen Zielen. Es entsteht dadurch das Gefühl der *Solidarität* zwischen den Mitgliedern dieser Gemeinschaft. Honneth zeichnet die historische Entwicklung dieser Anerkennungsform von ständisch gegliederten Gesellschaften bis zu den modernen, posttraditionalen Gesellschaften nach. In ständischen Gesellschaften waren die eigentlichen Adressaten der Anerkennung nicht die Individuen, sondern die Stände und Berufe: ihr Status bildete eine hierarchische Ordnung, die Berufsangehörigen zeigten durch eine bestimmte Lebensführung die Zugehörigkeit zu ihrem Stand an und kamen damit in den Genuß der kollektiven Anerkennung ihres Standes, die als *Ehre* bezeichnet wird. In den modernen Gesellschaften fand eine weitgehende *Individualisierung* sozialer Wertschätzung statt: die Berufsgruppen stehen in einem Konkurrenzkampf um Anerkennung, indem sie auf ihre gesellschaftliche Bedeutung aufmerksam machen, innerhalb des Berufsstatus besteht allerdings ein breites Spektrum an Möglichkeiten, durch individuelle Leistung *Prestige und Ansehen* in der Gesellschaft zu erreichen. Durch soziale Wertschätzung gewinnen Personen eine »Selbstschätzung«, die zum Ausdruck bringt, daß sie sich als wertvolle Mitglieder der Gesellschaft fühlen.

4 Zur sozialen Dynamik von sozialer Anerkennung und Macht

Den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen bildet der – oben begründete – »Normalfall« asymmetrischer Machtverteilung. Eine solche Verteilung erlaubt es der stärkeren Seite, die Austauschbeziehungen bis zu einem gewissen Grad festzulegen. Für die schwächere Seite bergen asymmetrische Machtverhältnisse und die weitgehende Bestimmung der Austauschbedingungen durch Mächtige zwei Probleme:

- die *Benachteiligung in materieller Hinsicht*: Übervorteilung, Ausbeutung, Einengung der Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmungsmöglichkeit;
- *mangelnde soziale Anerkennung*: Mißachtung der Bedürfnisse, der eigenen Leistungen und der Fähigkeiten zur eigenständigen Lebens-

führung, der Gleichheit hinsichtlich politischer Entscheidungen – insgesamt also Aberkennung der vollen Mitgliedschaft im Gemeinwesen. Soziale Konflikte haben deshalb immer einen Doppelaspekt: Sie sind *Interessenkonflikte* um materielle Vor- oder Nachteile, sie sind aber zugleich immer auch *moralische Konflikte*, Konflikte um den sozialen Wert von Individuen, Gruppen, Ländern oder Kulturen. Dieser zweite, moralische Aspekt sozialer Konflikte wird in der gegenwärtigen öffentlichen Berichterstattung kaum diskutiert, der materielle Aspekt der Vor- und Nachteile dominiert die Wahrnehmung.

Soziale Konflikte sind eine wichtige dynamische Kraft in sozialen Prozessen und führen zu Fortschritten im Vergesellschaftungsprozeß, wenn Lösungen auf der Grundlage sozialer Anerkennung gefunden werden. Die moralische Dimension von sozialen Konflikten ist für die schwächere Seite eine Legitimationsgrundlage dafür, sich nicht an die bestehenden Verhältnisse, an Abmachungen, Versprechungen, Verträge, Kooperationen oder Gesetze, gebunden zu fühlen, da sie in diese Beziehungen nicht voll aus freien Stücken eingetreten ist, sondern unter dem Druck der stärkeren Seite. Beziehungen, die auf einem massiven Machtübergewicht einer Seite beruhen und zu einem Diktat der Austauschbeziehungen durch eine Seite führen, sind auf längere Frist instabil.

Akteuren stehen grundsätzlich zwei Wege offen, sich gegen ein Machtübergewicht der Gegenseite zur Wehr zu setzen. Die eine Möglichkeit kann man als *Opportunismus* bezeichnen. Damit ist gemeint, daß jemand »günstige Gelegenheiten« zu seinem eigenen Vorteil ausnutzt. Dies kann etwa dadurch geschehen, daß sich Akteure, die sich in einer schwächeren Position befinden, an Akteure in einer stärkeren Position anbieten, etwa Untergebene an Vorgesetzte, ihnen schmeicheln, sich im Interesse der Stärkeren gegen die schwächere Seite gebrauchen lassen oder sich unterwerfen in der Hoffnung auf Belohnung oder eine spätere Besserstellung. Eine zweite Richtung opportunistischen Verhaltens geht in die Richtung, dem Stärkeren Schaden zuzufügen und die Benachteiligung, die man in der Beziehung zu erleiden meint, zumindest teilweise zu kompensieren. Beispiele aus dem Bereich von Arbeitsverhältnissen wären etwa das Erbringen schwacher Arbeitsleistungen bei schwacher Kontrolle oder Diebstahl von Material. Wahrscheinlich spielen Motive der Kompensation von Benachteiligung sowie ein Sich-Entbunden-Fühlen von moralischen Verpflichtungen

bzw. ein fehlendes Rechtsbewußtsein bei kriminellem Verhalten insgesamt eine nicht unbedeutende Rolle.

Eine Alternative zum Opportunismus bildet der Versuch, die *Machtpotentiale auszugleichen*. Gemäß der vorgestellten Machttheorie ist ja kein Akteur in sozialen Beziehungen vollständig ohne Macht, so daß zumindest jedem/jeder Beteiligten ein gewisses Handlungspotential zur Verfügung steht, mit dem er/sie seine/ihre Beziehungen beeinflussen kann. Maßnahmen zur *Ausbalancierung von Machtpotentialen* können entweder das Ziel haben, die eigene Abhängigkeit zu vermindern und damit an Macht zu gewinnen, oder die Abhängigkeit des Gegenübers zu erhöhen und damit seine Macht zu schwächen. Ferner können Veränderungen der Abhängigkeit bei den Bedürfnissen oder bei der Wahlmöglichkeit von Ressourcen ansetzen. Damit ergeben sich vier grundsätzliche Strategien zur Veränderung von Machtbeziehungen (vgl. Emerson 1962):

- *Veränderung der eigenen Bedürfnisstruktur* mit dem Ziel, die Abhängigkeit vom Gegenüber zu reduzieren. Beispiele für diese Strategie sind etwa das »Aussteigen« aus der Konsumgesellschaft, die Verlagerung der Interessen auf ein Gebiet, auf dem weniger Abhängigkeit von Ressourcen anderer besteht (Sublimierung) oder der Verzicht auf ehrgeizige Karrierepläne oder andere Ambitionen. Ein Beispiel auf polit-ökonomischem Gebiet wäre der Versuch eines Landes, sich gegenüber anderen Ländern abzuschotten und die Wirtschaft auf die eigenen Ressourcen zu beschränken.
- *Ausweitung des Kreises möglicher Partner*. Auf diese Weise können die Wahlmöglichkeiten vergrößert und die Abhängigkeit von einem einzigen Partner oder einigen wenigen Partnern reduziert werden. Dadurch erhöhen sich die Chancen, bessere Austauschbedingungen zu finden, vielleicht sogar die möglichen Partner miteinander in Konkurrenz zu bringen. So kann die Mobilität von ArbeitnehmerInnen deren Chancen erhöhen, einen besseren Arbeitsplatz zu finden. Die Aufhebung nationaler Beschränkungen für den Kapitalverkehr und die Globalisierung der Kommunikation ermöglichen es Unternehmen, Produktionsstätten zu verlagern und Druck auf die heimischen Regierungen, ArbeitnehmerInnen und Gewerkschaften auszuüben. Auch die Strategie, möglichst viele gute Beziehungen zu unterhalten, verbessern die Möglichkeit, in schwierigen Situationen zwischen mehreren Partnern wählen zu können; diese Stra-

ategie ist auf allen sozialen Feldern zu finden, vom Privatbereich über wirtschaftliche Aktivitäten bis hin zur Politik.

- Durch das *Wecken von Bedürfnissen* ist es möglich, Abhängigkeit bei anderen zu erzeugen, wenn man gleichzeitig über die Ressourcen verfügt, mit denen diese Bedürfnisse befriedigt werden können. Werbung setzt auf diese Strategie, technische Entwicklung ist ein Prozeß, in dem permanent neue Bedürfnisse erzeugt werden, sei es durch Produkte, die neue Funktionen erfüllen oder bereits bestehende Funktionen kombinieren oder komfortabler erfüllen. Berufliche Spezialisierung und der Erwerb von Expertenqualifikation gehören ebenfalls zu dieser Strategie. Im Bereich der Politik könnten als Beispiele der Populismus oder die Aufnahme von Punkten in das Parteiprogramm genannt werden, um bestimmte Gruppen als WählerInnen zu gewinnen.
- *Koalitionsbildung* ist eine kollektive Strategie, mit der mehrere schwache Akteure versuchen, die Abhängigkeit ihres Gegenübers zu erhöhen und damit ihre eigene Machtposition zu vergrößern. Koalitionsbildung besteht darin, daß sich Akteure, die einem mächtigen Akteur gegenüberstehen, zusammenschließen, ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen und vor allem ihr Auftreten und Verhalten gegenüber dem Mächtigen koordinieren, um gemeinsame Ziele zu verfolgen und den Gebrauch ihrer Ressourcen danach auszurichten. Sie treten also gegenüber dem Mächtigen wie ein einziger Akteur auf und reduzieren so dessen Wahlmöglichkeiten: auf diese Weise sind sie eher imstande, die Bedingungen des Austauschs zu beeinflussen, da sie durch ihr kollektives Handeln ihr Gegenüber mit einem Schlag von einem Großteil der Ressourcen abschneiden können, die er benötigt. Voraussetzung für Koalitionsbildung ist, daß die Mitglieder Sonderinteressen zugunsten der Koalitionsziele zurückstellen und sich an die vereinbarten Richtlinien halten.

Es ist evident, daß Koalitionsbildung eine genuin politische Form ist, Machtpositionen auszubauen und gegenüber anderen zu behaupten. Sie hat eine doppelte Funktion bei der Bildung sozialer Strukturen: zum einen schafft sie nach innen hin, zwischen den Mitgliedern der Koalition, neue Verhaltensweisen, und zum anderen versuchen die Koalitionsmitglieder, die sozialen Regelungen mit anderen Gruppen zu verändern. Die inneren Beziehungen sind an gemeinsamen Zielen ausgerichtet und beruhen auf einer wechselseitigen sozialen Wert-

schätzung der Mitglieder (Solidarität). Soziale Anerkennung ist also ein wesentlicher Aspekt von Koalitionsbildung.

Koalitionsbildungen setzen aber auch nach außen hin neue Impulse und bringen Dynamik in Beziehungen. Der Machtzuwachs der Koalition ermutigt die ehemals schwächere Seite, sich in die offene Austragung von Konflikten einzulassen: in eine Auseinandersetzung um materielle Vorteile und in einen »Kampf um Anerkennung«. In welcher Form dieser Kampf stattfindet, ob er friedlich oder gewaltsam vor sich geht, hängt davon ab, welches Moment in der Konfliktaustragung dominiert: Macht oder soziale Anerkennung.

5 Formen der Konfliktaustragung

Die stärkere Seite hat mehrere Möglichkeiten, auf die Gegenwehr und den Machtaufbau der schwächeren Seite zu reagieren:

- Sie kann dieselben Strategien, die die schwächere Seite zu Machtausbalancierung verwendet, dazu benutzen, das eigene Machtpotential zu steigern, insbesondere das Mittel der Koalitionsbildung. Auf diese Weise kommt es zu einer Anhebung des Machtniveaus bzw. zu einer »Machtspirale«, insbesondere dann, wenn die schwächere Seite wiederum mit einer Strategie der Machtausbalancierung reagiert.
- Der Bildung von Gewerkschaften – um ein Beispiel aus der Wirtschaft zu bringen – folgt die Gründung von Arbeitgeberverbänden. Politische Parteien können als Koalitionen betrachtet werden, die aus unterschiedlichen Interessengruppen bestehen und sich innerhalb der Partei als »Flügel« bemerkbar machen. Die internationale Politik ist durchdrungen von Koalitionsbildungen: Regierungen verschiedener Länder schließen Verteidigungspakte ab, treffen Abmachungen über ihr Abstimmungsverhalten in internationalen Organisationen, verhängen gemeinsam Sanktionen gegenüber dritten, formieren sich zu Freihandelszonen gegenüber anderen Ländern oder Ländergruppen etc.
- Als Alternative kann die stärkere Seite den *Weg der sozialen Anerkennung* gehen. Dieser besteht darin, daß sie die Unzufriedenheit und Ansprüche der schwächeren Seite als berechtigt anerkennt, in Verhandlungen mit ihr eintritt und bereit ist, einen Ausgleich der Interessen zu finden. Für eine solche Konfliktaustragung auf friedlichem Weg lassen sich sowohl aus unserem Alltag in Familie, Vereinen, Or-

- ganisationen, Bildungseinrichtungen als auch aus dem Bereich der Wirtschaft und Politik (z. B. Tarifvertragsverhandlungen, Parteienkompromisse zum Zweck des Beschlusses wichtiger Gesetze, Verhandlungen zur Vermeidung von Kriegen) viele Beispiele finden.
- Eine dritte Möglichkeit, auf Machtausbalancierung zu reagieren, besteht im Aufbau eines *Herrschaftssystems*. Damit ist gemeint, daß die stärkere Seite Ressourcen dafür einsetzt, um ihre Machtposition abzusichern. Sie kann *Überwachungsstrukturen* etablieren, um einerseits unliebsames opportunistisches Verhalten (Kriminalität) zu verhindern und andererseits unterwürfigen Opportunismus (Anbiederung, Kollaboration) zu fördern (z. B. zwecks Bespitzelung). Oder sie kann die Ressourcen dazu verwenden, ein *Gewaltpotential* aufzubauen, mit dessen Einsatz sie der anderen Seite droht oder das sie gegebenenfalls auch tatsächlich einsetzt.

Aufrüstung ist eine Strategie, die auch die schwächere Seite verfolgen kann. In diesem Fall kommt es zu einer »Gewaltspirale« und zu einem Ansteigen der Wahrscheinlichkeit gewaltsamer Auseinandersetzungen. Durch Gewalt werden Interessen- und Anerkennungskonflikte nicht gelöst, sondern unterdrückt.

Gewaltanwendung unterscheidet sich deutlich von Machtbeziehungen. In Machtbeziehungen kann zwar ein ungleicher Austausch von Ressourcen und Leistungen stattfinden, aber es stehen einander immer Leistung und Gegenleistung gegenüber; es handelt sich um ein zweiseitiges Verhältnis und es wird kein direkter Zwang ausgeübt. Der Mächtige wendet selbst keinen Zwang an, er stellt es der anderen Seite frei, die von ihm formulierten Bedingungen zu akzeptieren oder abzulehnen. Der Zwang ist allerdings indirekt: er liegt in den gesellschaftlichen Strukturen (in den Regeln der Verteilung und der Erreichbarkeit der Ressourcen, im Zugang zur Bildung, in der Erzeugung unterschiedlicher Persönlichkeitsstrukturen im Zuge der Sozialisation etc.) und in den Positionen, in denen sich die Akteure befinden. Soziale Strukturen werden allerdings von (kollektiven) Akteuren erzeugt, insofern Regeln in sozialen Prozessen entstehen und produziert werden.

Gewalt ist demgegenüber ein *einseitiges Verhältnis*, in dem die eine Seite der anderen etwas ohne Gegenleistung nimmt oder androht, etwas zu nehmen: physische und psychische Integrität (Vergewaltigung, Folter, Vorenthaltung der Befriedigung lebenswichtiger Bedürfnisse), soziale Integrität (Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der persönlichen

Lebensführung, des persönlichen Eigentums, der Arbeitskraft, der Meinungsfreiheit, staatsbürgerliche Rechte), soziales Ansehen (Verleumdung, soziale Entwertung, Nicht-Anerkennung erbrachter Leistungen). Wie bereits aus diesen Formulierungen hervorgeht, besteht Gewalt nicht bloß in der Schädigung von Akteuren (bis hin zu ihrer psychischen oder physischen Vernichtung), sondern es besteht gleichzeitig ein Bezug zu dem, was oben als soziale Anerkennung bezeichnet worden ist.

Das Charakteristikum von Gewalt ist Zwang, wodurch der Austausch zu einem einseitigen Akt des Nehmens ohne Zustimmung des der Gewalt Unterworfenen wird. Die Trennlinie zwischen Macht und Gewalt mag aufgrund dieser Definition als scharf erscheinen, dies ist aber keineswegs der Fall. Soziales Handeln steht immer unter Restriktionen: die Rechte anderer begrenzen meine Handlungsmöglichkeiten. Genauso ist es auch mit dem Machtpotential anderer. Es besteht allerdings ein Unterschied zwischen Rechten und Machtansprüchen: der Unterschied liegt darin, daß ich im ersten Fall die Ansprüche anderer als berechtigt anerkenne und deshalb *freiwillig* meine eigenen Ansprüche begrenze, und daß ich im zweiten Fall durch die Macht anderer *gezwungen* werde, auf eigene Ansprüche zu verzichten. Im ersten Fall liegt vollständige Freiwilligkeit vor, im zweiten Fall nur teilweise, nur insofern, als ich der Gegenleistung einen gewissen Nutzen abgewinnen kann und ich auch die Möglichkeit hätte, nicht in den Austausch einzusteigen. Dies bedeutet aber, daß in asymmetrischen Machtbeziehungen immer ein gewisses Ausmaß an Zwang, und damit an Gewalt, vorhanden ist, und zwar nicht deshalb, weil die mächtige Seite durch Gewaltandrohung oder Gewaltausübung die schwächere Seite zwingt, bestimmte Bedingungen zu akzeptieren, sondern deshalb, weil die Ressourcen ungleich verteilt sind und die schwächere Seite auf diese Ressourcen angewiesen, von ihnen abhängig ist. Der Zwang kommt hier also aus den sozialen Strukturen (z. B. der Eigentumsordnung, Bildungsprivilegien, kulturellen Unterschieden, Ideologien, Traditionen). Diese Art von Gewalt, die sozialen Strukturen immanent ist, entspricht dem, was Johan Galtung als *strukturelle Gewalt* bezeichnet* (vgl. Galtung 1997, S. 475–479).

* Ich würde allerdings persönliche bzw. von Akteuren intendierte Gewalt und strukturelle Gewalt nicht absolut voneinander abkoppeln, wie dies Galtung tut, da Akteure soziale Strukturen in ihren Handlungen nutzen und soziale Strukturen durch Handlungen produziert werden. Was damit angesprochen ist, bedürfte einer ausführlicheren Erläuterung des Verhältnisses von Handlung und Struktur, wozu allerdings hier der Raum fehlt (vgl. zu dieser Frage etwa Giddens 1995).

In asymmetrischen Machtbeziehungen sind demnach Gewalt und Anerkennung gekoppelt, in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen, die vom Grad der Asymmetrie abhängen. Es ist vorstellbar, daß die sozialen Bedingungen für bestimmte soziale Gruppen so stark einschränkend sind, daß die Mitglieder dieser Gruppen de facto keine Entscheidungsspielräume haben und gezwungen sind, die angebotenen Möglichkeiten hinzunehmen. In einem solchen Fall würde Macht vollständig in Gewalt, nämlich in strukturelle Gewalt, übergehen, ohne daß Gewaltmittel explizit angewandt werden. – Allerdings muß angemerkt werden, daß die Phänomene, die hier aus analytischen Gründen fein säuberlich getrennt worden sind (Koalitionsbildung, Herrschaft, Überwachung, Bildung von Gewaltressourcen, persönliche und strukturelle Gewalt), in der sozialen Praxis immer in Kombination auftreten.

Abb. 2: Arten von Gewalt(potentialen) nach Funktionen

Bezeichnung	Funktion	Beispiele
Unterdrückung	Absicherung asymmetrischer Machtbeziehungen	Besatzungstruppen Polizeiapparat in Diktaturen
Gegenwehr	Verteidigung gegen Unterdrückung	Partisanen, Widerstandsgruppen in Diktaturen
Friedenssicherung	Schutz vor Verletzungen der sozialen Anerkennung	Polizei in Demokratien UNO-Truppen

Es wurde bereits angedeutet, daß Gewalt in unterschiedlichen Kontexten stehen kann und dabei jeweils eine andere Funktion erfüllt. Nach Funktionen lassen sich drei Arten von Gewalt unterscheiden (vgl. Abb. 2):

- *Unterdrückung*: Sie wird von Mächtigen angewandt, um ihre bestehende Machtüberlegenheit gegenüber unerwünschtem opportunistischem Verhalten und gegenüber Strategien der Ausbalancierung zu schützen und die eigenen Interessen gegen vorhandenen oder möglichen Widerstand durchzusetzen. Drastische Beispiele für unterdrückende Gewalt sind fremde Besatzungstruppen in einem Land oder Polizeiapparate in diktatorischen Systemen.
- *Gegenwehr/Verteidigung*: Gibt die unterdrückte Seite nicht klein bei, sondern kämpft sie weiter um ihre Interessen und ihre soziale Anerkennung, so kann es auch auf ihrer Seite zum Aufbau von Gewaltressourcen und zur Gewaltanwendung kommen. Beispiele hierfür wären Untergrundkampf gegen Diktaturen oder Verteidigungskriege.

- *Friedenssicherung*: Selbst in gesellschaftlichen Situationen, in denen das Zusammenleben durch soziale Anerkennung, oder zumindest durch den Willen dazu, gekennzeichnet ist, ist vielfach aus verschiedenen Gründen (z. B. Benachteiligung von Minderheiten, mangelnde soziale Integration von Bevölkerungsschichten, Existenz von Extremistengruppen, eine niedrige Schwelle für Gewaltausbrüche aufgrund einer leidvollen Vergangenheit) ein Gewaltpotential vonnöten, um eine Verletzung des Friedens zu verhindern oder zumindest die Gefahr einer Verletzung einzudämmen. Beispiele sind die Polizei in demokratischen Staaten oder der Einsatz von UNO-Truppen zur Friedenssicherung.

6 Zusammenfassung

Soziale Beziehungen sind grundsätzlich konflikthaft, da sie auf gegenseitigen Austausch von Ressourcen und Leistungen beruhen und eine Abstimmung der Aktivitäten und Interessen erforderlich ist. Die Beiträge, die einzelne oder soziale Einheiten für andere Individuen oder soziale Einheiten zu leisten imstande sind und insofern eine Quelle des allgemeinen Wohlstandes sein können, stellen gleichzeitig Machtpotentiale dar, die für individuelle Zwecke und sogar als Gewaltmittel gegen andere eingesetzt werden können. Es ist aber keineswegs so, daß wir Menschen prinzipiell asoziale Wesen wären, die nur auf den individuellen Vorteil aus sind und sich nur insoweit vergesellschaften, als damit ein individueller Vorteil gegenüber anderen verbunden ist. Mit den Ausführungen über soziale Anerkennung sollte darauf hingewiesen werden, daß wir im Grunde soziale Wesen und dazu fähig sind, unser Zusammenleben in sozialen Einheiten unterschiedlicher Größe - von Zweierbeziehungen bis zu internationalen Beziehungen - durch positive Grundhaltungen leiten zu lassen. Daß Problem des Friedens oder Kriegs bzw. der Gewaltanwendung liegt nicht darin, daß es Konflikte gibt, sondern darin, *wie* wir mit den Konflikten umgehen: Ob wir fähig sind, in Konflikten auch die Ansprüche anderer wahrzunehmen, ob wir einen Modus finden können, um die Berechtigung von eigenen und fremden Ansprüchen abzuwägen, und ob wir bereit sind, die Durchsetzung eigener Interessen soweit zurückzunehmen, daß sich auch die berechtigten Ansprüche anderer verwirklichen können. Der alternative Weg, den wir auch heute in aller Welt beobachten können,

und zwar auf allen Ebenen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens, ist der Weg der Machtakkumulation, der Gewaltanwendung und des Kriegs. Dennoch sollten wir das Potential an friedlichen Konfliktlösungen, das in unserem sozialen Leben in vielfältiger Weise vorhanden ist, nicht übersehen: Es könnte der Ausgangspunkt für eine weitere Entwicklung von Prozessen der sozialen Anerkennung sein.

Literatur

- Emerson, Richard M.: Power-Dependence Relations. In: *American Sociological Review*, H. 1 (1962), S. 31–41.
- Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. In: Albrecht, U./Vogler, H. (Hg.): *Lexikon der internationalen Politik*. München: Oldenburg 1997, S. 475–479.
- Giddens, Anthony: *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus 1995.
- Honneth, Axel: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.
- Marshall, Thomas H.: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt am Main/New York: Campus 1992.
- Mead, George H.: *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. Chicago and London: The University of Chicago Press 1967 [1932].
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer und Witsch 1980.

Gesellschaftliche Konfliktfelder

Inge Nestele

Frauen – Frieden – Friedensfrauen: Friedensnobelpreisträgerinnen

1 Einleitung

Das Wort »Friedensfrauen« geht den meisten Menschen sehr leicht über die Zunge. Es ist fast schon eine Selbstverständlichkeit, dass die Begriffe »Frau« und »Frieden« miteinander assoziiert werden. Weibliche Eigenschaften werden meist eng mit Eigenschaften, die Frieden beschreiben, in Verbindung gebracht. Gleichzeitig ist jedoch zu beobachten, dass nach wie vor Frauen in der gesellschaftlichen Anerkennung im Rahmen der Friedensarbeit stark unterrepräsentiert sind, die öffentliche Wertschätzung des Einsatzes von Frauen für den Frieden bleibt zumeist aus.

Der Friedensnobelpreis ist hierbei ein Indikator für den Bekanntheitsgrad und die öffentliche Würdigung von Friedensengagement. Dieser Preis ist einer derjenigen, die international die größte Beachtung und Zustimmung finden. Er gilt weltweit als einer der prestigeträchtigsten politischen Preise, und seine Verleihung am 10. Dezember wird jedes Jahr mit großem Interesse verfolgt. Bei näherer Betrachtung des Preises, der für die jeweils beste Leistung im Bereich Frieden vergeben wird, ergibt sich, dass diese Auszeichnung alles andere als genderneutral ist. Das »Übergehen und Überhören der Stimmen von Frauen in den gesellschaftlichen Machtbereichen und in Öffentlichkeiten, die gerade da, wo sie gesellschaftlichen Status versprechen, immer noch männlich dominiert sind« (Stauber 2000, S. 113) zeigt sich zum Beispiel deutlich darin, dass seit 1901 nur zwölf Frauen den Friedensnobelpreis verliehen bekamen, dagegen aber 80 Männer und 20 internationale Organisationen.

Es ist das Anliegen des vorliegenden Artikels, zum einen der Genderfrage innerhalb des Friedensnobelpreises nachzugehen, sowie zum anderen die bisherigen zwölf Friedensnobelpreisträgerinnen und das Projekt *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005* vorzustellen. Das genannte Projekt hat es sich zum Ziel gesetzt, 1000 der weltweit

aktiven und engagierten Friedensfrauen ein Gesicht zu verleihen und sie in den Mittelpunkt öffentlichen Interesses bzw. der öffentlichen Anerkennung zu rücken, indem diese gemeinsam für den Friedensnobelpreis 2005 nominiert werden. Die Hoffnung der Projektorganisatorinnen und vieler anderer ist, dass ihnen dann, 100 Jahre nach der ersten Frau, der Österreicherin Bertha von Suttner, der Friedensnobelpreis zuerkannt werde.

2 Frauen und Frieden

Im allgemeinen Alltags- und Wissenschaftsverständnis scheint die Beziehung »Frau – Frieden« und »Mann – Krieg« fest verankert zu sein, siehe z. B. auch Buchtitel wie *Der Krieg ist männlich. Ist der Frieden weiblich?* (Schmölzer 1996) oder *Männerkrieg und Frauenfrieden* (Neissl 2003). Frauen werden sozial als das »friedliebende«, Männer als das »kriegerische« Geschlecht konstruiert. »If male violence is socially constructed, is female peace work also socially constructed? To some extent I would argue that it is. Women are expected to be more ›peaceable« (Rooney 2003, S. 153). Die starken Diskrepanzen zwischen der allgegenwärtigen Attribuierung »Frau – Frieden« einerseits und dem Mangel an öffentlicher Anerkennung und Würdigung von Frauen in Friedensprozessen und der Friedensarbeit andererseits könnten als ein Unterschied in der »Blickrichtung« gedeutet werden. Im »Innen« wird Frauen eine friedensfördernde Subjektposition zugeschrieben. Im »Außen« dagegen – mit steigendem Komplexitätsgrad der Interaktionen und größerem gesellschaftlichen Machteinfluss – stehen die Männer im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das spiegelt die altbekannte Trennung in private und öffentliche Sphäre bzw. private und öffentliche Arbeit, die im Rahmen der feministischen Wissenschaft und Politik häufig kritisiert wird, nur all zu deutlich wider.

Weitere kritische Aspekte, die mit der Zuschreibung von *Frau – Frieden* verbunden sind, bestehen erstens darin, dass spätestens seit Judith Butler (1994) die im hegemonialen Machtdiskurs verankerte Zweigeschlechtlichkeitsthese und damit die Kategorisierung der Menschheit in »Frauen« und »Männer« stark ins Wanken geraten ist und gerade im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs als nicht haltbar konstituiert wird (vgl. z. B. Hagemann-White 1988, Gildemeister/Wetterer 1992).

Feministische poststrukturalistische Ansätze widersprechen der zentralen humanistischen Annahme, dass Frauen oder Männer über eine wesenhafte, eigentliche Natur verfügen. Sie betonen nachdrücklich die gesellschaftliche Konstituierung [...]. Der feministische Poststrukturalismus lehnt es ab, in allgemeine Theorien der weiblichen Psyche oder auf biologisch begründete Definitionen der Weiblichkeit zurückzufallen (Weedon 1991, S. 211).

Zweitens birgt die essentialistische Zuschreibung von friedensfördernden Verhaltensweisen/Eigenschaften ist gleich »weiblich« die Gefahr, Frauen die alleinige Verantwortung für die Friedensarbeit zu übertragen und gleichzeitig die Legitimation für männliche Gewalt-/Kriegs-/Aggressionstribe zu verfestigen. Ein dritter, durchaus kritisch zu sehender Aspekt ist die Überpauschalisierung innerhalb der Gruppe der Frauen (ebenso wie bei den Männern). Wurden Frauen lange Zeit als »Opfer« des Krieges betrachtet, so gibt es durchaus auch andere Rollen bzw. Subjektpositionen von Frauen, z. B. als Täterinnen bzw. Mittäterinnen (vgl. Thürmer-Rohr 1989). Zusätzlich möchte ich auch auf die These von Ulrike Wasmuth hinweisen, dass die »sich ergänzenden, tatsächlich aber hierarchischen, Sozialcharaktere ›kriegerischer Mann‹ und ›friedfertige Frau‹ ... zur Erhaltung des Militärischen und des internationalen Kriegssystems« beitragen (Wasmuth 2002, S. 92).

Aber selbst »unter modernen Feministinnen, die die These einer naturgegebenen weiblichen Friedfertigkeit ablehnen, findet sich die Behauptung einer besonderen Fähigkeit von Frauen, eine Eskalation von Gewalt zu verhindern« (Annerl 1997, S. 220).

Die Kurzbestimmung »Frieden ist mehr als kein Krieg« (Meyers 1994, S. 64) von Volker Rittberger ist sehr griffig. Zusammen mit Meyers (1994) gehe ich im Folgenden davon aus, dass Krieg und Frieden nicht einfach ein Gegensatzpaar sind, sondern dass diese Begriffe und Konstruktionen in ein sehr komplexes System eingebettet sind und vielfältige, teilweise unüberschaubare Interdependenzen und Komponenten dabei eine Rolle spielen. Jeglicher Versuch einer Typologisierung oder Systematisierung der verschiedenen Arten oder Aspekte des Kontinuums zwischen Krieg und Frieden ist zwangsläufig schwierig, da jede Disziplin einen eigenen Ansatzpunkt wählt und verschiedene Blickwinkel mit einbringt. Johan Galtung z. B. definiert Frieden »als Abwesenheit von personaler Gewalt und Abwesenheit von struktureller Gewalt. Wir bezeichnen diese beiden Formen als negativen Frieden bzw. positiven Frieden« (1975, S. 32). Später er-

weiterte er diese Definition um den Aspekt der kulturellen Gewalt. Darunter versteht Galtung »jene Aspekte der Kultur, der symbolischen Sphäre unserer Welt [...], die dazu benutzt werden können, direkte oder strukturelle Gewalt zu rechtfertigen oder zu legitimieren.« (Galtung 1998, S. 341) In der feministischen Forschung wird Galtungs Friedensdefinition, die Frieden als Abwesenheit personaler, struktureller und kultureller Gewalt versteht, kritisch diskutiert. Nach Hinterhuber (2003) bestehen zwischen den verschiedenen feministischen Autorinnen starke Unterschiede in Bezug auf die »Stellung, die der Bedeutung patriarchaler Gewalt in Systemen des Unfriedens eingeräumt wird« (Hinterhuber 2003, S. 189), aber es herrsche Übereinstimmung »in der Forderung, dass die Friedens- und Konfliktforschung das von ihr bearbeitete Themenspektrum auf geschlechtsspezifische Formen von Gewalt ausdehnen und diese als Analysekategorie in die Forschung mit einbeziehen sollte« (ebd. S. 190).

3 1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005²

Die Definition von Frieden, die innerhalb des Projektes *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005* erstellt wurde, geht über die oben Genannten hinaus und basiert auf dem Konzept der *Menschlichen Sicherheit*, obwohl im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs auch der Referenzrahmen *Menschliche Sicherheit* für Friedensdefinitionen bereits wieder kritisch diskutiert wird (vgl. unveröffentlichter Plenarvortrag, Claudia von Braunmühl, 2004).

Frieden hat viele Aspekte, ist umfassend und beruht auf der Grundlage der *Menschlichen Sicherheit*. [...] Das Friedensverständnis ist mit anderen Worten ein Verständnis, das Politik, Ökonomie, Kultur, Justizsysteme, die sozialen Umfelder, und die Ökologie umfasst. Es postuliert, dass Frieden mehr ist, als die Abwesenheit von Gewalt (Dokumentation *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005*, 2004).

Auf diesem Friedensverständnis aufbauend erarbeiteten die Projektorganisatorinnen und -koordinatorinnen aus Wissenschaft und Praxis eine Reihe von Kriterien für die Auswahl der 1000 Frauen. Jede Frau, die für den Friedensnobelpreis 2005 vorgeschlagen wird, muss demnach folgende Kriterien erfüllen:

- Gewaltlosigkeit: Gewaltloser Einsatz gegen strukturelle Ungerechtigkeiten und gewaltfreies Engagement in Konfliktsituationen.

- Langfristigkeit und Nachhaltigkeit der Arbeit: Arbeit ist langfristig angelegt und zeichnet sich durch Nachhaltigkeit aus.
- Beispielhaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein: Mutiges und verantwortungsbewusstes Engagement in einem schwierigen Umfeld. Die Arbeit ist beispielhaft und nachahmungswürdig.
- Altruismus/Uneigennützigkeit: Sie arbeitet für die Sache und handelt nicht aus Eigennutz oder politischem Kalkül.
- Transparenz und Toleranz
- Gerechtigkeit: Sie bezieht alle betroffenen Gruppen mit ein, diskriminiert niemanden und grenzt in ihrer Arbeit niemand aus.
- Legale und transparente Geldquellen.

Das 2003 in Bern, Schweiz, gegründete Projekt besteht aus drei Teilbereichen. Zum einen aus der Auswahl von insgesamt 1000 Friedensfrauen aus aller Welt und ihrer Nominierung zum Friedensnobelpreis 2005, zum zweiten aus der

Dokumentation der Friedensfrauen und zum dritten aus der wissenschaftlichen Begleitforschung. Die Ziele des Projektes können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Sichtbar machen: Das Projekt will die weltweite Arbeit von Frauen gegen Ungerechtigkeit, Diskriminierung, Unterdrückung und Gewalt sichtbar machen.
- Frieden fördern: Die Friedensarbeit der 1000 Frauen soll durch die Verleihung des Preises international anerkannt und gewürdigt werden.
- Wissenschaftlich belegen: Das Projekt gibt Impulse für Konfliktforschung und Friedenspolitik.
- Schweizer Engagement bekräftigen: Das Projekt ist ein Beitrag an die Förderung und Unterstützung des weltweiten Friedensengagements der Schweiz.

Kamla Bhasin, Projektkoordinatorin für Indien, Bangladesch, Bhutan, Nepal, Sri Lanka, beschreibt es folgendermaßen: »1000 is a symbol. It is a symbol of saying: peace is not a dramatic activity but is done bit by bit. Peace is not an individual act. You cannot make peace alone« (Dokumentation *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005*, 2004). Bei der Frage der Zusammensetzung der 1000 Friedensfrauen einigte frau sich darauf, aus jedem Land/Region dieser Welt (laut UNO 225) mindestens eine Frau zu nominieren. Die Auswahl der restlichen 775 Frauen basiert auf Kriterien der Bevölkerungsdichte, Unsicherheit und

genderspezifischen Problematik in der entsprechenden Weltregion. Gleichzeitig sollen die Frauen aus verschiedenen Ebenen der Friedensarbeit kommen (35 % grassroots, 25 % subnational, 20 % national, 10 % regional (grenzüberschreitend), 10 % international). Vier verschiedene Tätigkeitsfelder von Frauenfriedensarbeit werden abgedeckt: erstens, Menschenrechte und politische Arbeit für Gerechtigkeit; zweitens, Engagement für Lebensgrundlagen, gegen Armut und für soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit; drittens, geschlechtsspezifische Gewalt und Diskriminierung und viertens, Krieg, gewalttätige und bewaffnete Konflikte.

Nach Ruth-Gaby Vermot-Mangold, Schweizer Nationalrätin sowie Initiatorin und Präsidentin des Vereins *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005*, sollen im Jahr 2005 »weltweit 1000 Frauen den Friedensnobelpreis für ihre unermüdliche Friedensarbeit erhalten. Vor allem jedoch wollen wir mutigen Friedensfrauen Gesicht und Geschichte verleihen...« (Dokumentation *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005*, 2004).

4 Der Friedensnobelpreis³

Das Friedensverständnis von Alfred Nobel, dem Gründer des Friedensnobelpreises, mutet im Vergleich zum heutigen Stand der Friedensforschung antiquiert an. Am 27. November 1895 legte er in seinem Testament die Grundlage für den Nobelpreis. Der schwedische Chemiker und Industrielle Alfred Nobel erfand 1866 das Dynamit. Er war damals der festen Überzeugung, dass die Erfindung dieses Massenvernichtungsmittels einen dauerhaften Frieden für die Menschheit herbeiführen könne, da die Abschreckungswirkung enorm sei. Das Vermögen, das er unter anderem mit seiner Erfindung verdiente, hinterließ er als Grundstock für die Verleihung der Nobelpreise. Nach seinem letzten Willen soll in jedem Jahr der Zinsertrag seines Vermögens an jeweils diejenige(n) Person(en) gehen, die in diesem Jahr den größten Beitrag in den Bereichen Physik, Chemie, Medizin, Literatur und Frieden geleistet hatten. Seit 1969 wird der Nobelpreis zusätzlich für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften verliehen. Im Bereich Frieden lautet der genaue Wortlaut des Testaments von Alfred Bernhard Nobel, dass der Preis verliehen werden solle an die Person, die »am meisten oder am besten für die

Verbrüderung der Völker und die Abschaffung oder Verminderung der stehenden Heere sowie die Anordnung und Förderung von Friedenskongressen gewirkt hat.« (Reutter/Rüffer 2004, S. 310) Diese Leitlinien des 1896 verstorbenen Nobels für die Vergabe des Friedenspreises werden allerdings nicht mehr wörtlich befolgt.

Die Verleihung des Friedensnobelpreises findet seit 1901 am 10. Dezember, dem Todestag von Alfred Nobel, in Oslo, Norwegen, statt. Die Entscheidung über die Vergabe obliegt den fünf Mitgliedern des Osloer Nobelkomitees, wobei seit 2003 drei der fünf Posten in diesem Gremium mit Frauen besetzt sind. Die Mitglieder werden für jeweils sechs Jahre nach einem Parteienproporz vom Storting, dem norwegischen Parlament, ernannt. Ohne Stimmrecht, aber mit erheblichem Einfluss als Berater, nimmt der Chef des Osloer Nobelinstitutes, Geir Lundestad, an den stets geheimen Komiteesitzungen teil.

Alle PreisträgerInnen erhalten eine Urkunde, eine Goldmedaille und einen Geldbetrag. Dieser ist vom Jahreszinseszins der Nobelstiftung abhängig. Er steigerte sich seit 1970 von umgerechnet 288.000 DM auf 1,8 Mio. DM im Jahr 1999. 2004 betrug das Preisgeld 10.000.000 Schwedische Kronen (dies entspricht ca. 1,1 Millionen €). Die Inschrift der Friedensgoldmedaille lautet *Pro pace et fraternitate gentium*. An den Rand der Medaille wird jeweils *Prix Nobel de la Paix*, das entsprechende Jahr sowie der Name der Preisträgerin / des Preisträgers eingraviert.



4.1 Der Friedensnobelpreis und Gender

Auch im Jahr 2004 noch wird die Friedensmedaille für »die Verbrüderung der Menschen« verliehen und drei eindeutig als männlich zu identifizierende Personen sind darauf abgebildet. In der langen Geschichte des Nobelpreises wurde die Auszeichnung bis ins Jahr 2003 nur an zwei Frauen im Bereich Physik, drei Frauen im Bereich Chemie, sechs Frauen im Bereich Medizin, neun Frauen im Bereich Literatur und elf Frauen im Bereich Frieden verliehen. Hinzu kommen die drei Frauen, die 2004 einen Nobelpreis überreicht bekamen: Elfriede Jelinek (Literatur), Linda B. Buck (Medizin) und Wangari Maathai (Frieden).

Bei näherer Betrachtung der Verteilung der Friedensnobelpreise ergeben sich einige weitere interessante Statistiken. So wurde z. B. in den insgesamt 103 Jahren seit der ersten Preisverleihung in 19 Jahren kein Preis verliehen. Dies erklärt sich zum einen aus der Aussetzung der Verleihungen in (Welt-)Kriegsjahren und zum anderen dadurch, dass sich das Nobelpreiskomitee das Recht vorbehält, keinen Preis zu verleihen, falls es zu keiner Einigung gelangt. Ebenso ist es möglich, dass an mehrere Personen/Organisationen im selben Jahr ein Preis überreicht wird. Dies war in 26 Jahren der Fall: 25 Mal wurde er doppelt verliehen, ein Mal dreifach. Die Dreifachverleihung fand im Jahr 1994 statt, damals ging der Preis an drei Politiker. In insgesamt elf Jahren wurde ein Friedensnobelpreis an Frauen verliehen, in fünf davon kam es zu Doppelverleihungen. In 62 Jahren wurde ein Friedensnobelpreis an Männer verliehen, in 22 davon kam es zu Mehrfachverleihungen.

Die Altersspanne der PreisträgerInnen zum Zeitpunkt der Preisverleihung reicht bei den Frauen von Máiread Corrigan, mit 32 Jahren die jüngste Frau, und auch insgesamt die jüngste Person, die den Friedensnobelpreis bekam, bis zu Alva Myrdal mit 80 Jahren. Bei den Männern war Martin Luther King der jüngste Mann (35 Jahre) und der älteste Joseph Rotblat (87 Jahre). Der Friedensnobelpreis wird nicht posthum verliehen.

Das durchschnittliche Alter bei Preisverleihung ist bei den Frauen geringfügig niedriger als bei den Männern. Die zwölf Friedensnobelpreistägerinnen waren im Schnitt 56 Jahre alt, während der Durchschnitt bei den 80 männlichen Preisträgern bei 63,34 Jahren lag. Eine mögliche Erklärung für diese auf den ersten Blick vielleicht überraschende Tatsache kann darin gesehen werden, dass die Frauen und

Männer für unterschiedliche Formen des Friedensengagements gewürdigt wurden, was im folgenden Abschnitt über die Friedensnobelpreisträgerinnen noch näher beleuchtet werden wird.

5 Die Friedensnobelpreisträgerinnen 1905 bis 2004

»Sie beschlossen, sich für ihre Ideale einzusetzen, ohne sich mit Angst, Gewalt und Brutalität zu identifizieren. Ihre Motivation erwuchs aus einer Leben gebenden Haltung, einer inneren Haltung, die bereit war, dem Leben zu vertrauen und nicht aufzugeben.« (Reutter/Rüffer 2004, S. 7) Und sie wurden dafür mit der höchsten Auszeichnung für Frieden geehrt und stehen als Vorbild und Inspiration für das tägliche Friedensengagement von vielen: die bisherigen Friedensnobelpreisträgerinnen 1905 bis 2004.



Jahr	Name	Land	Alter bei Preisverleihung
1905	Bertha von Suttner	Österreich	62 Jahre
1931	Jane Addams	USA	71 Jahre
1946	Emily Greene Balch	USA	79 Jahre
1976	Betty Williams	Nordirland	33 Jahre
	Máiread Corrigan	Nordirland	32 Jahre
1979	Mutter Teresa	Indien	69 Jahre
1982	Alva Myrdal	Schweden	80 Jahre
1991	Aung San Suu Kyi	Birma	46 Jahre
1992	Rigoberta Menchú Tum	Guatemala	33 Jahre
1997	Jody Williams	USA	47 Jahre
2003	Shirin Ebadi	Iran	56 Jahre
2004	Wangari Maathai	Kenia	64 Jahre

Quelle: <http://nobelprize.org/peace/laureates/index.html>, 2004.

Jede dieser Frauen hat auf unverwechselbare Art und Weise einen großen Beitrag in der Friedensarbeit geleistet. Im Folgenden sollen sie hier kurz vorgestellt werden.

5.1 Friedensnobelpreis 1905: Bertha Sophie Felicita von Suttner

Bertha von Suttner, genannt Gräfin Kinski von Chinic und Tettau, wurde am 9. Juni 1843 in Prag geboren. Mit 30 Jahren wurde sie Erzieherin bei der Familie von Suttner in Wien, dort lernte sie ihren zukünftigen Mann Arthur Gundaccar von Suttner kennen. 1876 verließ sie ihre Stellung als Erzieherin, um für Alfred Nobel als Sekretärin zu arbeiten. Nach nur zwei Wochen beendete sie diese Arbeit wieder, um heimlich Arthur von Suttner zu heiraten. Ihre Freundschaft mit Alfred Nobel blieb jedoch zeitlebens bestehen. In den folgenden Jahren etablierte sich Bertha von Suttner als Schriftstellerin. Ihr bekanntestes Werk, *Die Waffen nieder!*, wurde 1889 veröffentlicht. Sie gründete und leitete unter anderem die Österreichische Friedensgesellschaft und engagierte sich bei zahlreichen internationalen Friedenskongressen und -konferenzen. 1905 wurde ihr der Friedensnobelpreis »für ihren kompromisslosen Pazifismus« verliehen. Zwei Monate vor dem Ausbruch des 1. Weltkrieges starb Bertha von Suttner am 21. Juni 1914.

5.2 Friedensnobelpreis 1931: Jane Addams

(Laura) Jane Addams, geboren am 6. September 1860 in Cedarville, Illinois, USA, erlangte weltweite Anerkennung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als eine Pionierin der Sozialarbeit in Amerika, Feministin und internationale Friedensfrau. Trotz vieler gesundheitlicher Probleme, unter anderem starker Depressionen, arbeitete sie engagiert gegen soziale Missstände und gründete 1889 in Chicago das erste Hull House, eine Wohlfahrtseinrichtung, die die ärmere Bevölkerung mit wichtigen Dienstleistungen unterstützte. Für ihren bedingungslosen Pazifismus während des ersten Weltkrieges wurde sie immer wieder kritisiert. 1919 gründete sie zusammen mit einigen anderen, darunter auch Emily Greene Balch, die *Women's International League for Peace and Freedom (WILPF)*.

Der Friedensnobelpreis wurde ihr 1931 »für ihre langjährige Arbeit in internationalen Friedensorganisationen« zuerkannt (zusammen mit Nicolas Murray Butler). Da sie zum Zeitpunkt der Nobelpreisverleihung im Dezember 1931 schwer erkrankt war und auch später auf Anraten

ihrer Ärzte nicht reisen konnte, verfasste Jane Addams keine Nobelpreisrede. Sie starb am 21. Mai 1935 in Chicago.

5.3 Friedensnobelpreis 1946: Emily Greene Balch

Geboren wurde Emily Greene Balch am 8. Januar 1867 in Jamaica Plain, Massachusetts, USA. Ihre Familie war wohlhabend und ihr Vater ein erfolgreicher Anwalt. Sie interessierte sich sehr für soziale und volkswirtschaftliche Probleme und war von 1896 bis 1919 Professorin für Volkswirtschaft und Sozialwissenschaften am Wellesley College, USA. Ähnlich wie Jane Addams nahm auch sie während der Weltkriege eine kompromisslos pazifistische Haltung ein. Nach 1919, nachdem das Wellesley College sie – hauptsächlich wegen ihres Einsatzes für den Frieden – nicht weiterhin als Lehrkraft einsetzen wollte, engagierte Emily Greene Balch sich zunehmend in der Friedensarbeit, vor allem im Rahmen der *Women's International League for Peace and Freedom*. »Für ihre Arbeit in der WILPF (Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit)« erhielt sie 1946 den Friedensnobelpreis (zusammen mit John R. Mott).

5.4 Friedensnobelpreis 1976:

Máiread Corrigan und Betty Williams

Betty Williams, geboren am 22. Mai 1943 in Belfast, Nordirland, und Máiread Corrigan, geboren am 27. Januar 1944 ebenfalls in Belfast, Nordirland, bekamen 1977 gemeinsam den Friedensnobelpreis »für ihren Versuch, die verfeindeten Religionsgemeinschaften in Nordirland miteinander zu versöhnen« verliehen. Zwar wurde der Preis erst 1977 übergeben, aber er gilt als Friedensnobelpreis 1976. In diesem Jahr konnte sich das Nobelpreiskomitee nicht entscheiden, sodass der Preis um ein Jahr zurückgestellt wurde und dann 1977 –rückwirkend für 1976 – an die beiden Nordirinnen vergeben wurde. Bis zum Sommer 1976 waren sowohl Máiread Corrigan als auch Betty Williams weder politisch noch in der Friedensarbeit aktiv. Sie lebten als Sekretärin bzw. Hausfrau in eher ärmlichen Verhältnissen des von den gewaltsamen Konflikten zwischen Katholiken und Protestanten heimgesuchten Nordirlands. Dann am 10. August 1976 jedoch kamen drei kleine Kinder in diesem blutigen Bürgerkrieg um, und sie gründeten zusammen mit Ciaran McKeown die *Community of Peace People*. Konfessionsübergreifende Friedensmärsche, an denen sich viele Tau-

sende beteiligten, sollten dabei helfen, ein Klima des Friedens in Nordirland zu kreieren. In ihrer Nobelpreisrede vom 11. Dezember 1977 und der darin enthaltenen Erklärung der *Peace People* drückte es Betty Williams so aus: »Wir wollen leben und lieben und eine gerechte und friedliche Gesellschaft bauen. [...] Wir widmen uns der Arbeit mit unseren Nachbarn, nah und fern, Tag für Tag, um diese friedliche Gesellschaft aufzubauen, in der die Tragödien, die wir kennen gelernt haben, eine böse Erinnerung und eine andauernde Warnung sind.« (<http://www.dadalos-d.org/deutsch/Vorbilder/vorbilder/peacepeople/nobelpreis.htm>, 07. 06. 2004)

Nicht lange nach der Überreichung des Friedensnobelpreises verfiel die *Peace People* Bewegung jedoch zunehmend und sowohl Máiread Corrigan als auch Betty Williams zogen sich mehr und mehr aus ihrem Engagement für den Frieden in Nordirland zurück.

5.5 Friedensnobelpreis 1979: Mutter Teresa

Mutter Teresa wurde als Agnes Gonxha Bojaxhiu am 27. August 1919 in Skopje, Mazedonien geboren. »Mit zwölf Jahren bereits, erinnerte sich Mutter Teresa später, verspürte sie zum ersten Mal den Wunsch, Nonne zu werden« (Ries 1997, S. 202) und als Missionarin zu arbeiten. Deshalb schloss sie sich 1928 dem irischen Loreto-Orden an und ging 1929 nach Indien, wo sie als Lehrerin arbeitete. Später gründete sie ihren eigenen Orden, die *Missionarinnen der Nächstenliebe*. Zusammen mit anderen Schwestern – später auch mit Ordensbrüdern und vielen Freiwilligen – setzte sich Mutter Teresa für die Ärmsten der Armen, vor allem in Kalkutta, ein, indem sie z. B. eine Zuflucht für Leprakranke, ein Sterbehaus und ein Kinderheim aufbaute. »Für ihren aufopferungsvollen Kampf gegen Hunger und Armut vor allem in den Elendsvierteln von Kalkutta« wurde Mutter Teresa 1979 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet. Die *Washington Post* schrieb am 20. Oktober 1979, kurz nach Bekanntgabe der Friedensnobelpreisverleihung:

Mutter Teresa, die einfache Schwester, hat in den letzten einunddreißig Jahren unter den Armen und Sterbenden von Kalkutta gearbeitet. Was bei dieser Wahl zählt, ist ihr Beispiel der persönlichen Hingabe an die Menschen. Dieser Preis ist unter anderem dazu geeignet, uns an eine Form des Elends zu erinnern, von der die meisten Europäer und Amerikaner vielleicht niemals erfahren. Von Zeit zu Zeit bedient sich das Nobelkomitee des Preises, um der Welt zu zeigen, dass es mehr als eine Art von Frieden gibt, und dass die Politik nicht das einzige Mittel ist, ihn zu erstreben (Reutter/Rüffer 2004, S. 155).

Mutter Teresa starb am 5. September 1997 in Kalkutta, Indien. Nur etwa sechs Jahre nach ihrem Tod wurde der »Engel der Armen«, wie sie oft genannt wird, von Papst Johannes Paul II. selig gesprochen. Dennoch ist und war Mutter Teresa nicht unumstritten, insbesondere in Bezug auf ihre Ansichten zum Thema Abtreibung.

5.6 Friedensnobelpreis 1982: Alva Myrdal

Am 31. Januar 1902 erblickte Alva Myrdal (geb. Reimer) in Uppsala, Schweden das Licht der Welt. Sie studierte Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Statistik. 1924 heiratete sie Gunnar Myrdal, mit dem sie zusammen drei Kinder hatte. Alva Myrdal leistete – gemeinsam mit Gunnar – einen großen Beitrag für die öffentliche Wohlfahrt und publizierte viel. 1934 promovierte sie in Pädagogik. Ab den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts war sie mehr und mehr in politischen Funktionen tätig, darunter z. B. als schwedische Botschafterin in Indien (1955 bis 1961) und als Ministerin für Abrüstung in der schwedischen Regierung (1968 bis 1973). Neben ihrem sozialen Engagement arbeitete sie unermüdlich in Abrüstungsfragen. Alva Myrdal's Motto war: »Umgestalten, niemals aufgeben. ›Es ist des Menschen nicht würdig, aufzugeben, sagte sie immer.« (Fölster 1994, S. 160) 1982 wurde sie mit dem Friedensnobelpreis »für ihren beharrlichen Einsatz für die Abrüstung« geehrt. Im gleichen Jahr wurde der Preis auch an Alfonso García Robles vergeben. Am 1. Februar 1986 starb Alva Myrdal.

5.7 Friedensnobelpreis 1991: Aung San Suu Kyi

Am 19. Juni 1945 wurde Aung San Suu Kyi in Rangun, Myanmar (Birma), als drittes Kind des birmanischen Oppositionsführers Aung San geboren. Ihr Vater wurde ermordet, als sie zwei Jahre alt war. Später zog ihre Mutter mit ihr nach Indien, wo sie als Botschafterin tätig war. In den 1960er Jahren studierte Aung San Suu Kyi in England Philosophie, Politik und Wirtschaft. 1972 heiratete sie den Tibetologen Michael Aris, mit dem sie zwei Söhne hat. Bis 1988 arbeitete sie in der akademischen Welt, hauptsächlich zu birmanischen Themen, und begann gerade ihre Habilitationsschrift in London, als sie ans Krankenbett ihrer Mutter nach Birma gerufen wurde.

Als sie in Rangun angekommen war, überschlugen sich die Ereignisse, und Aung San Suu Kyi engagierte sich öffentlich als demokratische Widerstandskämpferin und gründete die *Nationale Liga für*

Demokratie (NLD). Selbst nach dem Tod ihrer Mutter blieb sie weiterhin in Birma, das seit 1989 offiziell Myanmar heißt, um sich für die Ziele der NLD einzusetzen. Im Sommer 1989 wurde Aung San Suu Kyi festgenommen und unter Hausarrest gestellt. Diesen »Hausarrest« verließ sie weder zur Verleihung des Friedensnobelpreises noch, als ihr Mann in England im Sterben lag, da sie wusste, dass sie – falls sie das Land verlassen würde – nicht wieder einreisen könnte. Aber selbst unter dem Hausarrest des Militärs, der mit einigen Unterbrechungen bis heute anhält, kämpfte sie weiter für Gewaltfreiheit und Demokratie in Birma, wo sie sehr große Popularität genießt. »Nicht die Macht korrumpiert die Menschen, sondern Furcht. Furcht vor dem Verlust der Macht korrumpiert jene, die diese Macht ausüben, und Furcht vor dem Zugriff der Macht korrumpiert jene, die ihr unterworfen sind.« (Aung San Suu Kyi, zitiert nach Aris 1991, S. 89)

Aung San Suu Kyi wurde 1991 mit dem Friedensnobelpreis »für ihren gewaltlosen Kampf für Demokratie und Menschenrechte« gewürdigt. Da sie persönlich nicht anwesend sein konnte, nahm ihre Familie die Auszeichnung in ihrem Namen entgegen und ihr Sohn Alexander hielt die Nobelpreisrede.

5.8 Friedensnobelpreis 1992: Rigoberta Menchú Tum

In Chimel, Guatemala, am 9. Januar 1959 geboren, arbeitete Rigoberta Menchú Tum schon als Kind mit ihrer Familie auf den Fincas der Großgrundbesitzer als Kaffee- und Baumwollpflückerin. Als Indígena wuchs sie in ärmlichen Verhältnissen im Quiche Zweig der Mayakultur auf. Bis Anfang zwanzig konnte sie weder Spanisch sprechen noch lesen oder schreiben. Trotz vieler gewalttätiger Erfahrungen in ihrer Jugend – viele Freunde und Mitglieder ihrer Familie wurden von den Militärs gefoltert und/oder ermordet – setzte sie sich unermüdlich gewaltlos für die Rechte der Indios in Guatemala ein.

In ihrem ersten Buch »Rigoberta Menchú: Leben in Guatemala«, das 1984 erschien, beschrieb die tiefgläubige Katholikin ihr Leben:

Mein Leben liegt nicht in meiner Hand, ich habe es in die Hände der Sache gelegt. Ich kann von heute auf morgen getötet werden, aber ich weiß, dass mein Tod nicht vergeblich sein wird, sondern ein Beispiel mehr für die Compañeros. Die Welt, in der ich lebe, ist so verbrecherisch, so blutrünstig, dass sie mir mein Leben von heute auf morgen nehmen kann. Darum ist meine einzige Alternative, das einzige, was mit bleibt, der Kampf, die gerechte Gewalt. Das habe ich aus der Bibel gelernt (Burgos 1992, S. 240).

Der Friedensnobelpreis wurde ihr 1992 für ihre Bemühungen um soziale Gerechtigkeit und die Aussöhnung der Völker und Kulturen Lateinamerikas, für ihren Einsatz für die Menschenrechte insbesondere von Ureinwohnern zuerkannt.

5.9 Friedensnobelpreis 1997: Jody Williams

Geboren am 9. Oktober 1950 in Brattleboro, Vermont, USA begann Jody Williams, nach dem Studium für Spanisch und ESL (Englisch als Zweitsprache) und einigen humanitären Einsätzen, eine Initiative für das weltweite Verbot von Landminen zu koordinieren. 1992 wurde die *International Campaign to Ban Landmines (ICBL)* gegründet und Jody Williams widmete ihre ganze Kraft und Zeit dieser Kampagne. Einer der größten Erfolge, zu dem sie beitrug war die Unterzeichnung des Vertrages von Ottawa im Dezember 1997, indem sich 122 Länder zum Verbot von Antipersonenminen verpflichteten. Zusammen mit ICBL, der *Internationalen Kampagne zur Ächtung von Landminen*, wurde Jody Williams 1997 mit dem Friedensnobelpreis »für ihren friedlichen Feldzug gegen Landminen« ausgezeichnet.

5.10 Friedensnobelpreis 2003: Shirin Ebadi

Shirin Ebadi wurde 1947 in Hamedan, Iran geboren. In ihrer Familie waren AkademikerInnen und praktizierende Muslime. Sie studierte Jura und war von 1974 bis 1979 die erste weibliche Richterin Irans. Nach der Machtübernahme der Mullahs durfte sie nicht mehr praktizieren und konnte erst 1993 wieder als Anwältin arbeiten. In dieser Funktion setzte sie sich unter anderem stark für die Rechte von Kindern, Jugendlichen und Frauen im Iran ein. In einem Zeitungsinterview sagte sie 2003:

Der Islam ist ein Glaube der Gerechtigkeit und Gleichberechtigung. Es ist die herrschende patriarchalische Kultur, die die Gleichberechtigung von Frauen und Männern verhindert. Der Islam ist nur ein Vorwand. Ich vertrete vehement die Meinung, dass der Islam interpretationsfähig ist, dass er, richtig interpretiert, ein starker Befürworter der Menschenrechte sein kann (*Die Welt*, 18. 10. 2003).

Im Jahr 2003 erhielt sie – als erste (gläubige) Muslimin – den Friedensnobelpreis »für ihre Bemühungen um Demokratie und Menschenrechte«.

5.11 Friedensnobelpreis 2004: Wangari Maathai

Wangari Muta Maathai wurde am 1. April 1940 in Nyeri, Kenia, geboren. Sie ist die erste Frau aus Ost- und Zentralafrika, die einen Dokortitel (Biologie und Veterinäranatomie) erlangte. Sie ist ebenfalls die erste afrikanische Frau und die erste AfrikanerIn (abgesehen von Südafrika und Ägypten), die mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde. Am 10. Dezember 2004 wurde ihr dieser Preis »für ihren Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung, Demokratie und Frieden« verliehen. Als streitbare Akademikerin setzte sie sich unter dem Regime des kenianischen Ex-Präsidenten Moi vehement für Aufforstung und Menschenrechte ein, weshalb sie in den 1990er Jahren auch des Öfteren inhaftiert wurde. Das von ihr 1977 gegründete Aufforstungsprojekt *Green Belt Movement* ist das größte Afrikas, brachte vielen Menschen Arbeit, und mehr als 30 Millionen Bäume wurden gepflanzt. Wangari Maathai denkt global und handelt lokal. Sie ist seit 2002 Abgeordnete der Grünen Partei und seit 2003 Vize-Umweltministerin in Kenia. In ihrer Nobelpreisrede am 10. Dezember 2004 sagte Wangari Maathai:

[A]ls die erste afrikanische Frau, die diesen Preis empfängt, akzeptiere ich ihn im Namen der Menschen in Kenia und Afrika und in der Tat der Welt. Ich denke insbesondere an Frauen und Mädchen. Ich hoffe, es wird sie dazu ermutigen, ihre Stimmen zu erheben und mehr Platz in Führungsfunktionen einzunehmen. [...] Als eine Mutter schätze ich die Inspiration, die dies der Jugend bringt und ich fordere sie auf, sie zu nutzen, um ihren Träumen zu folgen (http://www.nobel.no/eng_lect_2004b.html, 13. 12. 2004, Übersetzung d. A.).

5.12 Kulturelle Muster

Zwölf Frauen wurden in den vergangenen 103 Jahren mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet. Trotz aller Verschiedenheit in ihren Hintergründen und in der Form ihres Friedensengagements können bei einer näheren Analyse ihrer Nobelpreisreden und Biographien auch viele Gemeinsamkeiten gefunden werden. So identifizierte ich bei dieser Untersuchung kulturelle Muster bei den bisherigen Friedensnobelpreisträgerinnen, die sich in der Form von zwei Kategorien beschreiben lassen. Sie beziehen sich sowohl auf den Motivationshintergrund als auch auf den Schwerpunkt ihres Engagements. Bei der Einteilung in zwei Gruppierungen wurde ebenfalls mit berücksichtigt, welche Aspekte bei ihrer Auszeichnung mit dem Friedensnobelpreis besonders hervorgehoben wurden.

In der einen Kategorie verbindet alle Frauen, dass sie politische Intellektuelle sind, die auf internationaler Ebene bzw. in einer internationalen Organisation engagiert sind. Ihre Aktivitäten sind grenzüberschreitend angelegt und fokussieren mehr auf einer globalen Friedensebene. Bertha von Suttner (Schriftstellerin), Jane Addams (Gründerin *WILPF*), Emily Greene Balch (Professorin), Alva Myrdal (Schriftstellerin und Politikerin) und Jody Williams (Vorsitzende *ICLB*) finden sich hier wieder.

Die zweite Kategorie definiert sich dadurch, dass die Friedensnobelpreisträgerinnen als religiös-kulturell/ethnisch motivierte Aktivistinnen bezeichnet werden können, die hauptsächlich für Menschen-/Frauenrechte im eigenen Land aktiv sind. Das Engagement dieser Frauen hatte – zumindest in seinen Anfängen – einen sehr starken lokalen Bezug und ist eng mit den spezifischen Gegebenheiten vor Ort verknüpft. Hierzu zählen Betty Williams, Máiread Corrigan (Hausfrau / Sekretärin), Mutter Teresa (Nonne), Aung San Suu Kyi (Professorin), Rigoberta Menchú Tum (Indígena) und Shirin Ebadi (Juristin) und Wangari Maathai (Professorin). Diese zweite Kategorie wird nochmals in zwei Untergruppen aufgeteilt: zum einen Frauen, die einen starken akademischen und politischen Hintergrund haben und gleichzeitig ihren Fokus auf der lokalen Ebene setzen (Aung San Suu Kyi, Shirin Ebadi und Wangari Maathai) und zum anderen die Frauen mit einem eher mittleren bis niedrigen Bildungsniveau (Betty Williams, Máiread Corrigan, Mutter Teresa und Rigoberta Menchú).

Selbstverständlich kann die Persönlichkeit und die Vielschichtigkeit dieser Frauen durch eine derartige Einteilung nicht umfassend dargestellt werden, und so ist die Zuordnung der Friedensnobelpreisträgerinnen zu diesen »Kategorien« mehr als Groborientierung und als offen zu verstehen. Dennoch erscheint sie sinnvoll, da hiermit zum Vorschein kommt, für welche Formen der Friedensarbeit Frauen mit dem Friedensnobelpreis gewürdigt werden.

Zusätzlich zu den beiden »weiblichen« Kategorien – denen auch männliche Preisträger zugeordnet werden können – ergeben sich bei den Männern noch mindestens zwei weitere Einordnungen. Dag Axel Kristoffersen (2003) z. B. unterscheidet die Kategorien *Mediators* und *Negotiators*. Mediatoren, Vermittler zwischen Konfliktparteien, sind demnach z. B. Theodore Roosevelt, Lester Pearson, Dag Hammarskjöld und Oscar Arias Sanchez. Angehörige einer Verhandlungspartei bei

Friedensverhandlungen (Negotiators) sind unter anderem Nelson Mandela, Frederik de Klerk, John Hume und David Trimble. Hypothetisch gesehen könnten auch Frauen in diese Kategorien fallen, praktisch hat bisher jedoch noch keine Frau den Friedensnobelpreis gewonnen, die die Kriterien dieser Kategorien erfüllen würde.

Die bisherigen Ausführungen zeigten deutlich, dass in Bezug auf die Genderfrage bei der Vergabe des Friedensnobelpreises Frauen nicht nur *seltener* für ihr Friedensengagement geehrt werden, sondern auch für *andere Formen* der Friedensarbeit. Sie sind daher im Schnitt auch jünger als ihre männlichen Kollegen, da sie zur Erlangung des Friedensnobelpreises nicht unbedingt in hohen politischen (Friedens-)Funktionen tätig sein mussten. Mit dem Projekt *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005* verbindet sich die Hoffnung, dass sich nicht nur die Zahlenverhältnisse zu Gunsten von Friedensfrauen verbessern werden, sondern dass auch eine weltweite Anerkennung der verschiedensten Ausprägungen weiblichen Friedensengagements stattfinden wird.

Abschließend sei noch – sinngemäß nach Betty Williams – gesagt, dass Frau nicht den Friedensnobelpreis gewinnen muss, um für Frieden zu arbeiten. Die einfache Annahme von bedingungsloser Liebe und Gewaltlosigkeit kann von allen Menschen praktiziert werden. Dadurch können wir, gemeinsam, die Welt heilen (vgl. <http://www.dadalos-d.org/deutsch/Vorbilder/Vorbilder/PeacePeople/zitate.htm>, 22. 12. 2004).

Anmerkungen

- 1 In der feministischen Diskussion wird die Kategorisierung in »Frauen« und »Männer« sehr problematisiert. Obwohl ich mir dieser Problematik bewusst bin, werde ich hier weiterhin mit diesen Begrifflichkeiten arbeiten und sie auch nicht – wie es im Sinne der Bewusstmachung und Problematisierung nötig wäre – in Anführungszeichen setzen.
- 2 Sämtliche Angaben über das Projekt *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005* sind entweder aus den offiziellen Projektdokumentationsmaterialien oder der Homepage www.1000peacewomen.org übernommen oder in Übereinstimmung damit. Das Projekt selbst ist in Form des gleichnamigen, eingetragenen Vereins mit Hauptsitz in Bern, Schweiz, organisiert.
- 3 Vgl. www.nobel.se, www.nobel.no, <http://nobelprize.org/>

Literatur

- Annerl, Charlotte: Friedfertige Frauen? Zur Frage eines kriegskritischen Potentials moderner Weiblichkeit. In Wiener Philosophinnen, Club, Eds. Krieg/War. Eine philosophische Auseinandersetzung aus feministischer Sicht. München: Wilhelm Fink 1997, S. 219–228. Auch in: http://sammelpunkt.philo.at:8080/archive/00000_590/01/Krieg.pdf
- Aris, Michael (Hg.): Aung San Suu Kyi. Ein Portrait. München: Heyne 1991.
- Braunmühl, von, Claudia: Menschliche Sicherheit – Nachdenken über einen Referenzrahmen. Unveröffentlichter Plenarvortrag bei Tagung: Dominanz des Nordens? Akteure und Praxisfelder internationaler Zivilgesellschaft, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (WZB), 2./3. 07. 2004.
- Burgos, Elisabeth: Rigoberta Menchú: Leben in Guatemala. Bornheim-Merten: Lamuv 1992.
- Butler, Judith P.: Das Unbehagen der Geschlechter. 4. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1994.
- <http://www.dados-d.org/deutsch/Vorbilder/vorbilder/peacepeople/nobelpreis.htm>, 07. 06. 2004.
- <http://www.dados-d.org/deutsch/Vorbilder/Vorbilder/PeacePeople/zitate.htm>, 22. 12. 2004.
- Die Welt*, 18. 10. 2003.
- Dokumentation *1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005*, 2004. www.1000peacewomen.org, 2004.
- Fölster, Kaj: Sprich, die du noch Lippen hast: das Schweigen der Frauen und die Macht der Männer; Annäherung an Alva Myrdal. Marburg: Hitzeroth 1994.
- Galtung, Johan: Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Leske + Budrich 1998.
- Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek: Rowohlt 1975.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg (Breisgau): Kore 1992, S. 201–254.
- Hagemann-White, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ 1988, S. 224–235.
- Hinterhuber, Eva Maria: Krieg und Geschlecht. Feministische Ansätze in der Friedens- und Konfliktforschung. In: Neissl, Julia / Eckstein, Kirstin / Arzt, Silvia / Anker, Elisabeth (Hg.): Männerkrieg und Frauenfrieden. Geschlechterdimensionen in kriegerischen Konflikten. Wien: Promedia 2003, S. 187–203.
- <http://nobelprize.org>, 2004.
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/index.html>, 2004.
- http://www.icbl.org/campaign/ambassadors/jody_williams, 2004.
- <http://www.nobel.se>, 2004.
- <http://www.nobel.se/nobel/medals/peace.html>, 28. 06. 2004.
- http://www.nobel.no/eng_lect_2004b.html, 13. 12. 2004.
- Kristoffersen, Dag Axel: Wars in the 20th Century and Nobel Peace Prize Statistics. The Norwegian Nobel Institute, 2003. <http://www.nobel.se>.
- Meyers, Reinhard: Begriffe und Probleme des Friedens. Opladen: Leske + Budrich 1994.
- Neissl, Julia / Eckstein, Kirstin / Arzt, Silvia / Anker, Elisabeth (Hg.): Männerkrieg und Frauenfrieden. Geschlechterdimensionen in kriegerischen Konflikten. Wien: Promedia 2003.

- <http://www.net-lexikon.de/Nobelpreis.html>, 2004.
- Reutter, Angelika U. / Ruffer Anne: Frauen leben für den Frieden. Die Friedensnobelpreisträgerinnen von Bertha von Suttner bis Schirin Ebadi. München: Piper 2004.
- Ries, Renate: »Ich bin ein Werkzeug, ein kleiner Bleistift in der Hand des Herrn«. Mutter Teresa (*1910), Friedensnobelpreis 1979. In: Kerner, Charlotte (Hg.): Madame Curie und ihre Schwestern: Frauen, die den Nobelpreis bekamen. Weinheim und Basel: Beltz 1997, S. 198–227.
- Rooney, Eilish: Critical Reflections and Situated Accounts. Women on War and Peace. In: Canadian Woman Studies/Les Cahiers de la Femme, Volume 22, Number 2, 2003. S. 151–156.
- Schmölzer, Hilde: Der Krieg ist männlich. Ist der Friede weiblich? Wien: Verlag Für Gesellschaftskritik 1996.
- Stauber, Barbara: Subjektbezogene Forschung: Methodische Zugänge zu Handlungsstrategien und Gestaltungsansprüchen junger Frauen. In: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e. V. (Hg.): Den Wechsel im Blick: methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. Herbolzheim: Centaurus 2000, S. 111–128.
- Suttner, Bertha von: Die Waffen nieder! München: Knauer.
- Thürmer-Rohr, Christina (Hg.): Institut für Sozialpädagogik »Berlin West«/Studien-schwerpunkt Frauenforschung: Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin: Orlanda-Frauenverlag 1989.
- Wasmuht, Ulrike C.: Warum bleiben Kriege gesellschaftsfähig? Zum weiblichen Gesicht des Krieges. In: Harders, Cilja / Roß, Bettina (Hg.): Geschlechterverhältnisse in Krieg und Frieden. Perspektiven der feministischen Analyse internationaler Beziehungen. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 87–103.
- Weedon, Chris: Wissen und Erfahrung: Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich: eFeF-Verlag 1991.

Bildquellen

- <http://nobelprize.org/peace/laureates/2004/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/2003/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1997/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1992/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1991/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1982/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1979/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1976/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1946/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1931/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/peace/laureates/1905/index.html>, 21. 12. 2004
- <http://nobelprize.org/nobel/medals/peace.html>, 21. 12. 2004

Paul Kellermann

Historische Schulkonflikte deutschsprachiger Minderheiten in Südtirol, Kanada und Chile

Eine Wiederbetrachtung anlässlich eines Chile-Besuchs 2004

1 Aktuelle Einführung und persönlicher Zugang

Wie am Tag zuvor telefonisch vereinbart, kam Dr. Hoehmann am Sonntagnachmittag, 25. April 2004, in mein Hotel »San Martin«, Viña del Mar/Chile. Er sprach deutsch wie jemand, der in Deutschland – genauer: in Norddeutschland – seine Muttersprache erlernt hat. Er holte mich zu einem Besuch des Geländes der Deutschen Schule in jener so schön in einer Landschaft zwischen den abfallenden Anden und dem Pazifik gelegenen Stadt. Dr. Hoehmann war in Chile geboren. Er hatte jene Schule besucht, die schon ihr 140-jähriges Bestehen feierte, und er war später lange Zeit sehr aktiv im Schulverein tätig gewesen. Während der kurzen Fahrt stellte ich ihm viele Fragen, um herauszufinden, inwieweit mein theoretisches Verständnis des Zusammenhangs von »Schule, kollektive Identität und ethnische Spannungen« (Kellermann 1973) weiterentwickelt werden müsste. 1973 veröffentlichte ich nämlich einen Aufsatz dieses Titels, nachdem ich drei Fälle deutschsprachiger Minderheiten studiert hatte, die in Schulkonflikte mit ihrer jeweiligen anderssprachigen Umwelt verwickelt waren: in Südtirol, Manitoba/Kanada und eben in Chile.

In Bozen und Meran hatte ich 1963 zusammen mit einer Gruppe von Studierenden des Münchner Soziologie-Instituts Schüler und Schülerinnen der Abschlussklassen deutschsprachiger höherer Schulen befragt. Mein Auftrag war zu erkunden, inwieweit bei ihnen das Interesse bestand, einmal Beamte im Rahmen der staatlichen Verwaltung Südtirols zu werden. Es war damals die Absicht des Südtiroler Landesausschusses, in Rom die Besetzung von Beamtenstellen in Südtirol mit Deutschsprachigen durchzusetzen. Sinnvoll erschien es, zuvor festzustellen, ob im geglückten Fall überhaupt genügend einheimische Interessenten zur Einnahme dieser Stellen zu finden sein würden (Kellermann 1963). – Mit deutschsprachigen Minderheiten in Kanada

– genauer: mit eingewanderten Mennoniten – beschäftigte ich mich einige Zeit später, als ich im Rahmen der Erarbeitung des Werks »Ethnos und Demos« (Francis 1965) die Wanderungen jener religiösen Gruppen nachzeichnete (deutsche Zusammenfassung des Buchs »In Search of Utopia« von E. K. Francis, Altona/Manitoba 1955) und wiederum auf die besondere Rolle von Schulen stieß. Um diese Rolle etwas genauer analysieren zu können (inzwischen war ich 1966 von der Münchner Universität an die damals neu eröffnete Universität Konstanz gegangen), wählte ich als dritten empirischen Fall die Geschichte der deutschsprachigen Schulen in Chile.

Auf Chile war ich durch Freunde gestoßen, die jahrelang als Lehrer an der Deutschen Schule in Santiago tätig waren. Und nun, Jahrzehnte später, war ich begierig, in Viña del Mar und in der Zwillingsstadt Valparaiso zu erfahren, wie sich die Deutschen Schulen in diesem geographisch, historisch und politisch so ungemein interessanten Land weiterentwickelt hatten. Die Hauptaufgabe meines Besuchs war allerdings eine andere: Ich wollte im Rahmen eines Partnerschaftsabkommens der Universität Klagenfurt (an der ich seit 1973 das Fach Soziologie vertrete) mit der Universidad Técnica Federico Santa Maria in Valparaiso eine Studie zum Verbleib und zur beruflichen Entwicklung von Graduierten dieser Universität initiieren. So standen für die aktuelle Erkundung der Deutschen Schule lediglich der sonntägliche Besuch des großen und gut eingerichteten Schulgeländes in Viña del Mar sowie einige weitere Telefongespräche und schriftliche Materialien zur Verfügung. Zur Erinnerung hatte ich auf dem vielstündigen Flug von Klagenfurt nach Santiago meine früheren Niederschriften zu den drei Fällen von ethnischen Schulkonflikten seit längerer Zeit wieder gelesen (vgl. Kellermann 1976, S. 27–48).

2 Historische Wurzeln deutschsprachiger Minderheiten

2.1 Südtirol

Südtirol war durch die Teilung Tirols entstanden, die ein Ergebnis des Pariser Friedens von 1809 war. Napoleon I. war es damit gelungen, einen Teil des Landes Tirol, das sich seit 1363 unter der Herrschaft der Habsburger eigenständig entwickelt hatte, in sein oberitalienisches Königreich einzubeziehen, um eine verteidigungsfähige Nordgrenze zu

schaffen. In der Folge der Besiegung Napoleons in der so genannten Völkerschlacht bei Leipzig 1813 nahm Österreich Südtirol wieder in Besitz, was der Wiener Kongress nachträglich billigte. Der Ausbruch des Kriegs von 1859 zwischen Frankreich und Sardinien auf der einen und Österreich auf der anderen Seite begünstigte die Ideen des aufkommenden italienischen Nationalismus, der ein vereinigtes Italien bis zum Brenner forderte. Österreich verlor in diesem Krieg die Lombardei und 1866 dann auch Venetien, aber die eigentliche Zeit der Irredenta, soweit sie sich auf das Alto Adige und das Trentino richtete, folgte erst nach der Besetzung Roms 1870, die die italienische Einheit vollendete. Zum Erfolg kam diese Bewegung 1915, als im Geheimvertrag von London Italien u. a. Südtirol und das Trentino zugesagt wurden. So war der Versuch der Tiroler Landesregierung, durch die Berufung auf die »Vierzehn Punkte« Präsident Wilsons vom Selbstbestimmungsrecht Gebrauch zu machen und der Friedenskonferenz gegenüber am 3. Mai 1919 einen selbständigen demokratischen Freistaat vom Brenner bis zur Salurner Klause zu proklamieren, zum Scheitern verurteilt. Gemäß der Artikel 27 und 32 des Vertrags von St. Germain wurde Südtirol Italien zuerkannt. Es folgte eine Italianisierung, die nach der Machtergreifung Mussolinis (1933) besonders vorangetrieben wurde: Sie bestand vor allem in der Abschaffung der einheimischen Gemeindeverwaltungen, im Verbot deutschsprachiger Schulen und des deutschsprachigen Privatunterrichts sowie im Verbot der deutschen Sprache in den Ämtern und im öffentlichen Leben. Aufgrund seiner weitergehenden Visionen (oder Illusionen) hatte auch Hitler einige Jahre später entgegen der Erwartung der deutschsprachigen Bevölkerung Südtirols an dieser Zuordnung nichts geändert. Im Gegenteil: 1939 schloss Hitler mit Mussolini ein Abkommen über die Umsiedlung der Südtiroler (Option), das allerdings aufgrund des Kriegsverlaufs nur in Ansätzen umgesetzt wurde.

2.2 Kanada

Vorfahren der Mennoniten waren zu Beginn des 16. Jahrhunderts aus verschiedenen Teilen Süddeutschlands nach den Niederlanden geflohen, weil sie sich dort als Wiedertäufer vor Verfolgung sicherer wähnten. Sie begründeten hier zusammen mit flämischen und friesischen Glaubensbrüdern eigenständige religiöse Gemeinden. So entstanden Lebensgemeinschaften, die zwar ethnisch heterogen zusammengesetzt

waren, aber gemeinsam einem sehr strengen Glauben huldigten. Sie lehrten, dass wahre Christen am säkularen Leben nicht teilnehmen, politische Geschäfte und Militärdienst zu tun ablehnen sowie zurückgezogen in abgeschlossenen Gemeinden nach der Art der frühen Christen zu leben haben. Da ein solch missionarisches Bekenntnis in der Zeit der Gegenreformation auch in den Niederlanden verfolgt wurde, flohen viele der Gemeindemitglieder, die nach ihrem Führer Menno Simons »Mennoniten« genannt wurden, in das liberalere Polen und siedelten sich um Danzig und an der Weichsel an. Durch die polnischen Teilungen war etwa 200 Jahre später eine Weiterwanderung notwendig geworden, weil die wichtigsten Siedlungsgebiete der Mennoniten am Unterlauf der Weichsel Preussen zuerkannt worden waren und die Mennoniten wegen ihrer Weigerung, Kriegsdienst zu tun, erneut verfolgt wurden. Um wesentliche Elemente ihrer Überzeugung retten zu können, flohen sie in Gebiete, die die Zarin Katharina ihnen und anderen Auswanderungsgruppen zur Besiedelung angeboten hatte. Das Vorhaben der Zarin, die einzelnen Kolonien möglichst homogen nach Religion und Volkszugehörigkeit zu besiedeln, kam den Interessen der Mennoniten sehr entgegen. So konnten sie in der Ukraine geschlossen leben und ihre Gemeinden zu einem eigenständigen sozialen System ausbauen, bis der wirtschaftliche Erfolg einiger Mennoniten die religiösen Tugenden zu bedrohen begann und säkulare mit kirchlich-konfessionellen Interessen in Widerstreit gerieten. Hierauf wanderten etwa 1300 streng gläubige Familien zwischen 1874 und 1877 in die kanadische Provinz Manitoba aus, die sich kurz zuvor verfassungsmäßig konstituiert hatte. Da Kanada den Mennoniten zusammenhängende, sehr fruchtbare Gebiete am Red River zur alleinigen Besiedelung überlassen hatte, war es den konservativen Gemeinden der Mennoniten nicht nur ermöglicht worden, frei nach ihrem Glauben zu leben, sondern es war ihnen auch die Voraussetzung gegeben, ein von ihnen geschaffenes System des Zusammenlebens wieder aufzubauen.

2.3 Chile

Im Gegensatz zu der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe in Südtirol, die durch eine staatliche Inkorporierung zur autochthonen primären Minderheit wurde, und im Gegensatz zu den mennonitischen Lebensgemeinschaften in Manitoba, die durch Transferierung eines vollständigen Sozialsystems ihren Status einer primären Minderheit

beibehielten, bildeten die deutschen Einwanderer in Chile eine sekundäre Minderheit: Weder waren sie als eine sozial vollständige Gruppe nach Chile eingewandert, noch hatten sie eine polit-ökonomische Autarkie erlangt. Ja, es hatte ihnen zunächst völlig die Absicht gefehlt, eine in irgendeiner Weise gesonderte Gruppe in der chilenischen Republik zu bilden. Ursprünglich war es nämlich das Bestreben der deutschen Einwanderer, die von regional und sozial verschiedener Herkunft ab 1840 in das Land gekommen und als Einzelpersonen oder als Einzelfamilien für die Auswanderung geworben worden waren, Bürger Chiles beziehungsweise Chilenen zu werden. Doch die Fremd- und partielle Selbstidentifizierung der »Übersee-Deutschen« mit dem Kaiserreich förderten allmählich einen Patriotismus, der dem ursprünglichen Willen, »ehrliche und arbeitsame Chilenen zu sein«, entgegenstand. Auf einen Höhepunkt gelangte dieser Patriotismus zu Beginn und während des Ersten Weltkriegs, als sich die »Deutschen« mit politischer Absicht zusammaten, um auf ihre Weise dem Deutschen Reich zu helfen. Diese Aktionen sowie das Kriegsgeschehen riefen Kampagnen chilenischer Zeitungen gegen das Reich und gegen alles Deutsche hervor. Der Umschlag von zunächst allgemeiner Wertschätzung zu heftigen Angriffen bewirkte Solidarisierung, so dass die deutsche Minderheit sich zu einer ethnischen Schutzgemeinschaft entwickelte. Äußeres Kennzeichen war die Gründung des Deutsch-Chilenischen Bundes im Jahr 1916, der »in erster Linie die wirtschaftlichen Interessen verteidigen, das germanische Element zusammenfassen und die deutsche Sprache pflegen wollte« (Krebs 1966, S. 17). Das Gründungs-pathos war, »das Bekenntnis zum deutschen Volk, zu seiner Geistes- und Wesensart, zu seiner Kultur und Zukunft laut in die Welt hinauszurufen ...« (ebd.). Da der Deutsch-Chilenische Bund integrierende Funktionen übernommen hatte – beispielsweise die Finanzierung der Deutschen Schulen, nachdem entsprechende Mittel aus Deutschland ausgeblieben waren –, überlebte er den für das Reich katastrophalen Kriegsausgang. Nach 1918 stellte er sich die Aufgabe, Brücke zwischen Deutschland und Chile zu sein, um die freundschaftlichen Beziehungen zwischen den beiden Völkern wieder herzustellen. Dieses Vorhaben scheiterte nicht an Chile, sondern an der Weimarer Republik, die mit ihrer Parteienvielfalt, ihrer Verständigungspolitik gegenüber den Siegermächten und ihrer politischen Ohnmacht es den Deutsch-Chilenen nahezu unmöglich machte, sich mit ihr zu identi-

fizieren. – Die Wirtschaftskrise 1930 verstärkte die Verwirrung zwischen Deutsch-Chilenen und ihrem Herkunftsland, so dass sich die »Deutschstämmigen« als die eigentlichen Wahrer des deutschen Volkstums empfanden. Es war daher nicht verwunderlich, dass 1931 in Santiago eine NSDAP-Ortsgruppe gegründet wurde; deren größter Erfolg war die Initiierung des »Deutschen Jugendbundes Chile«. Bald allerdings empfand eine wachsende Gruppe der Deutsch-Chilenen das zunehmende Interesse der Partei des »Dritten Reichs« als Einmischung und fürchtete, dass die chilenische Regierung die Deutschen Schulen schließen könnte. Diese Gegenbewegung kulminierte im Beschluss vom Mai 1938, dass alle leitenden Funktionäre des Deutsch-Chilenischen Bundes, also auch des Schulausschusses, Deutschstämmige mit chilenischer Staatsbürgerschaft sein mussten. Man ging sogar soweit, sich vom politischen Deutschland zu distanzieren, was heftige Konflikte zur Folge hatte, da man einem Dilemma glaubte nicht entkommen zu können: Letztlich sah man nur die Alternative, »entweder sich ganz mit dem Dritten Reich zu identifizieren und heim ins Reich zu kehren, oder aber sich ganz mit Chile zu identifizieren und schließlich auch die kulturelle Beziehung zu Deutschland aufzugeben« (Krebs 1966, S. 27). – Nach dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs und dem Abbruch der deutsch-chilenischen Beziehungen rettete jener politische Beschluss von 1938 den deutsch-chilenischen Institutionen den Bestand über die Kriegszeit hinaus, so dass nach 1948 der Deutsch-Chilenische Bund einige seiner Funktionen wieder an bundesdeutsche Einrichtungen, wie die Botschaft, die Konsulate, das Goethe-Institut, die Handelskammern und andere, abgeben konnte. Selbstverständlich aber hatte diese historische Entwicklung der Beziehung der Deutsch-Chilenen zum Deutschen Reich, zur Weimarer Republik, zum Dritten Reich und zur Bundesrepublik Deutschland nicht das Verhältnis Ibero-Chiles zu den Deutsch-Chilenen unberührt gelassen, zumal sich die Republik Chile auf allen öffentlichen Gebieten konsolidiert hatte. Diese Entwicklung drückte sich besonders auf dem Gebiet des Schulwesens aus.

3 Erklärung zentraler Begriffe

In der bisherigen Darstellung habe ich einige besondere Begriffe verwendet, die auch zum Verständnis der folgenden Analysen wichtig sind, weshalb ich sie jetzt erläutern will.

Den Begriff *ethnisch* verwende ich in einem analytischen Gegensatz zu *nationalstaatlich*. Während ethnisch die einzelne, besondere Gruppe gemäß ihrer spezifischen Selbst- und Fremdzuordnung nach Symbolen einer tradierten Kultur bezeichnen soll, verweist nationalstaatlich auf die allgemeinen Einrichtungen und die Bevölkerung, die einen Staat konstituieren. Es kommt darauf an, Prozesse und Institutionen der ethnischen Minorität gegen solche der nationalstaatlichen Majorität abheben zu können. *Minorität* und *Majorität* sind dabei in erster Linie als qualitative Kategorien zu verstehen, die eine Relation der politischen Dominanz begreifen; daneben gilt im empirischen Regelfall auch das quantitative Unterscheidungsmerkmal.

Bei der Beurteilung der Situation von ethnischer Minorität und nationalstaatlicher Majorität kann unter Umständen eine weitere Beziehung von Bedeutung sein, nämlich die Relation von Minorität und Majorität zu einem anderen Land, das sich selbst mit der Minorität identifiziert oder mit der ethnischen Gruppe identifiziert wird. Eine solche Identifizierung besteht im Allgemeinen gegenüber der *Herkunftsgesellschaft*, also gegenüber dem Land, aus dem die Vorfahren der Minorität kamen oder zu dem – im Fall von alteingesessenen (autochthonen) Minderheiten – ihr Territorium einmal gehörte. In analoger Entgegensetzung hierzu kann das aufnehmende beziehungsweise das um das Territorium der Minderheit erweiterte Land als *Aufnahmege-sellschaft* bezeichnet werden.

Nach der Intensität des aufeinanderbezogenen Handelns lässt sich sodann folgende Einteilung von ethnischen Gruppen vornehmen: Während eine *primäre Minderheit* von Mitgliedern gebildet wird, die in allen wesentlichen sozialen Beziehungen aufeinander angewiesen sind, besteht die *sekundäre Minderheit* aus Personen, die nur segmentale institutionalisierte Beziehungen untereinander pflegen. Die Art dieser sozialen Beziehungen hängt wesentlich davon ab, wie sie zustande kamen: Ob sie auf Einwanderung oder auf Annexion (Angliederung eines Landstrichs in einen Staatsverband) zurückzuführen sind. Im Fall von solchen territorialen Erweiterungen wird meist ein vollständiges Sozialsystem in ein größeres Sozialsystem übernommen, was den Status einer primären Minderheit begründet. Ein Beispiel hierfür gibt Südtirol ab, das nach dem Ersten Weltkrieg in den italienischen Staatsverband eingegliedert wurde. Wie die deutschsprachige Bevölkerung Südtirols sind auch die mennonitischen Siedlungsgruppen in

Kanada als primäre Minderheiten anzusehen. Allerdings erwarben sie diesen ethnischen Status durch verschiedene Wanderungen, wobei sie aus einer ursprünglich sekundären Minderheit zu einer primären wurden und dann jeweils ein vollständiges Sozialsystem transferierten. Im Gegensatz dazu sind die deutschen Einwanderer und ihre Familien in Chile als sekundäre Minderheit zu bezeichnen: Sie bildeten weder in politischer, rechtlicher und wirtschaftlicher Hinsicht ein geschlossenes Sozialsystem, noch waren sie als Einzelne in allen Segmenten ihres sozialen Handelns auf die ethnische Gruppe angewiesen.

Diese Erläuterungen einiger zentraler Begriffe mag zunächst genügen, um im Folgenden die Entwicklung der Schulkonflikte beschreiben und analysieren zu können.

4 Schulkonflikte

Als die beiden wichtigsten Voraussetzungen von ethnischen Schulkonflikten auf politischer Ebene können gelten, dass Menschen sich und einander verschiedenen ethnischen Gruppen zuordnen und dass geglaubt wird, Schulen beeinflussen die Bewusstseinsbildung von Heranwachsenden und damit deren eigene Zuordnung (Identifikation). Den politischen Führern einer ethnischen Minderheit soll die Schule zur kulturellen Bewahrung, den politischen Führern der – meist nationalstaatlichen – Mehrheit zur kulturellen Assimilation dienen. Im Konflikt geht es weniger um Schulformen als um Lehrinhalte und Sprache. Während Lehrinhalte, insbesondere der Geschichtsunterricht, ganz offensichtlich (manifest) die Bewusstseinsbildung – also das »historische Wissen«, das ja immer ausschnittshafte und damit interessengeleitete Interpretation eines umfassenden und vielgestaltigen Geschehens ist – beeinflussen soll, beeinflusst die Sprache verdeckt (latent) und damit tiefer und nachhaltiger. Eine bestimmte Sprache als Unterrichtssprache beizubehalten oder durchzusetzen ist die bedeutsamste Einzelvoraussetzung für Bestand oder Auflösung ethnischer Gruppenidentität.

Zum Verständnis der besonderen Bedeutung der Sprache für Identitätsbildung allgemein und damit zusammenhängend der Unterrichtssprache in Schulkonflikten im Besonderen ist eine kurze theoretische Erklärung erforderlich. Ohne dass uns das bewusst zu sein braucht und auch ohne dass wir das beabsichtigen müssen – d. h. unabhängig vom Wissen und Wollen und damit objektiv –, ist das aller

bedeutsamste Merkmal für das eigene Leben, dass Menschen handeln, also immer etwas tun. Menschen reden miteinander, gehen wohin, essen, schlafen, arbeiten – kurz: Leben drückt sich in Handeln aus und Handeln erhält Leben. All diesem Handeln liegen mehr oder weniger bewusste Vorstellungen zugrunde, die Handeln veranlassen und steuern, das heißt »orientieren«. Ob sich die Handlungsorientierungen in Handlungen verwirklichen lassen, hängt vom entsprechenden Können, aber auch und vor allem von entsprechender Durchsetzungskraft, also von Macht, ab. In ethnischen Schulkonflikten kommt es auf beides an: zunächst auf kulturelle Orientierungen und dann auf politische Macht. Und hier gerät die Sprache ins Spiel: Kulturelle Orientierungen übernehmen und entwickeln Menschen im Rahmen ihrer sozialen Umwelt und ihrer Bezugsgruppen (Gruppen, mit denen sie sich identifizieren) durch Sprache. Das Erlernen einer Sprache – insbesondere der Muttersprache – bedeutet das Erlernen von Wörtern mit bestimmter Bedeutung. Die Bedeutungen der Wörter entstanden und verändern sich mit der jeweiligen Kultur, d. h. die Wortbedeutungen einer Sprache haben einen gemeinsamen kulturellen oder kollektiven Bezug. Selbst eine inhaltlich so allgemein gültig erscheinende Bezeichnung wie »Mutter« hat – in unmittelbarem Zusammenhang mit dem sprachlich verschiedenen Ausdruck – je nach der Kultur des Umgangs von Mutter und Kind unterschiedliche Bedeutung. Nur als einfaches Beispiel: Eine Frau der Feudalzeit, deren Kinder von Ammen erzogen werden, ist formal-sprachlich ebenso eine Mutter wie eine Frau, die in einer bürgerlichen Kleinfamilie den Haushalt von Ehemann und zwei Töchtern versorgt oder als »Alleinerziehende« ihren Sohn nach der täglichen Erwerbsarbeit vom Ganztagskindergarten abholt. Und doch hat ein und dasselbe Wort je nach Zusammenhang (Kontext) sehr verschiedene inhaltliche Bedeutungen. Diese Bedeutungen bilden als Wertvorstellungen die Handlungsorientierungen, veranlassen und steuern das Handeln. Was als schön oder hässlich, als gut oder böse, als gerecht oder ungerecht empfunden wird, orientiert die Handlung. Wer Sprache und damit Wertvorstellungen vermittelt, beeinflusst ungewollt oder gewollt Aufbau und Entwicklung von Handlungsorientierungen und damit auch von kultureller oder kollektiver Identität. Gewollt tun das Schulsysteme, weil sie unter anderen Zielen und Aufgaben genau diese Funktion haben: die »Enkulturation«, also die bestimmte kulturelle Sozialisation. Und um diesen Willen durchzusetzen, halten politische Führer es zu Recht für wichtig,

die jeweils eigene Sprache in den Schulen als Unterrichtssprache verwenden zu lassen.

Auf Sprachvermittlung und dazu gehörige Schulen kommt es also an, wenn kollektive Identitäten – ethnisch beziehungsweise nationalstaatlich – aufgebaut, bewahrt oder verändert werden sollen. Aufbau und Bewahren von ethnischer Identität ist Aufgabe des Minderheitenschulsystems; Veränderung dieser Identität ist Ziel eines Staats, der Minderheiten assimilieren will. In einer solchen Situation sind unterschiedliche Interessen einander konfrontiert und entscheidend ist, wer Macht hat. Auch »Macht« muss prozesshaft begriffen werden: Macht entwickelt sich. Ist die Macht nicht eindeutig verteilt, dauern Konflikte an. Freilich sollte Macht nicht nur in ihrer Form der physischen Gewalt verstanden werden; Macht drückt sich auch in Gesetzgebung oder in materieller Attraktivität ebenso aus wie in Religion. – Prägnant ausgedrückt: Wer die Schule hat – und damit über Lehrinhalte und Unterrichtssprache bestimmt –, hat im Prozess der Identitätsbildung von Kindern die Macht.

4.1 Südtirol

Nach dem 2. Weltkrieg verblieb Südtirol bei Italien. Die von der Südtiroler Bevölkerung einmütig geforderte Rückkehr zu Österreich wurde von den Alliierten abgelehnt. Doch wurden die sprachlichen Rechte der Deutschsprachigen und Ladiner wieder in Kraft gesetzt, einschließlich des deutschsprachigen Schulwesens. Im »Pariser Abkommen« zwischen Österreich und Italien, als Annex in den italienischen Friedensvertrag von 1947 aufgenommen, wurde der Provinz Bozen weitgehende Autonomie zugestanden. Dennoch sollte es bis in die 1990er Jahre dauern, bis das »Südtirol-Paket« endgültig umgesetzt wurde. Erst mit der Abgabe der Streitbeilegungserklärung Österreichs vor der UNO am 11. 6. 1992 fanden die Südtirolverhandlungen ihren formellen Abschluss.

Diese Langlebigkeit des Südtirol-Konflikts, und speziell des Südtiroler Schulkonflikts, resultierte vor allem aus zwei Umständen: Erstens gehörten zur Untersuchungszeit (1963) in den größeren Städten Bozen und Meran etwa zwei Drittel der Bewohner zur italienischen Sprachgruppe, auf dem Land aber zwei Drittel zur deutschen. Während sich auf dem Land die traditionelle bäuerliche Daseinsform vor allem auch wegen der geophysikalischen Verhältnisse (Bergbauern) erhalten hatte, konzentrierten sich in den Städten Industrieansiedlungen, die zur

Entwicklung des gesamten Gebiets beitragen sollten. Zweitens waren die deutschsprachigen höheren Schulen, wie im übrigen Europa, Lehranstalten, die auf den Besuch der Universität vorbereiten, also mit der so genannten Hochschulreife ihr Bildungsziel erreichen sollten. Südtirol besaß aber zur Zeit unserer Untersuchung keine eigene Universität. Diese damalige Ausgangslage versetzte die deutschsprachige Schülerschaft in ein schwerwiegendes Dilemma. Das Dilemma begann damit, dass sie sich aufgrund der Bevölkerungsverhältnisse aus bauerlichem Milieu rekrutierte, für das das Lehrsystem der höheren Schulen etwas Fremdes war, zumal auch die deutschsprachigen höheren Schulen in die öffentliche italienische Schulorganisation integriert waren. Die Schüler und Schülerinnen erfuhren also in der Schule zunächst den Konflikt von alternativen Lebensorientierungen, die sich im Elternhaus eher auf Affektivität, Kollektivität, auf konkrete, als einzigartig aufgefasste Beziehungen, auf zugeschriebene Eigenschaften und auf diffuse Reaktionsweisen bezogen. Die höhere Schule dagegen, die auf den Hochschulbesuch vorbereitete, sozialisierte eher in das Orientierungssystem der arbeitsteiligen Berufswelt, die affektive Beherrschung und individuelle Bedürfnisbefriedigung honoriert sowie auf allgemeingültigen Regeln des Zusammenlebens, auf erworbenen Statuskriterien und auf spezifischen Sozialbeziehungen basiert (vgl. in Anlehnung an Talcott Parsons Kellermann 1976, S. 54 f.). Das Dilemma der deutschsprachigen höheren Schüler und Schülerinnen setzte sich damit fort, dass die Absolventen und Absolventinnen damals weder eine heimische Universität besuchen noch in Südtirol eine ausreichende Anzahl Arbeitsplätze finden konnten, die ihrer Schulbildung angemessen gewesen wäre. Beide Dilemmata, die Entfremdung von der sozio-kulturellen Herkunft sowie die antizipierte Berufsproblematik, schlugen sich in der Schule nieder, politisierten für alle Beteiligten gewollt oder ungewollt das gesamte Klima. Es ist verstehbar, dass extreme Gruppierungen sich ergaben, die in ihrer Ablehnung beziehungsweise Befürwortung der dominanten Kultur den ethnischen Schulkonflikt selbst im Detail aktualisierten: Sogar die Wahl des einzelnen Schulfachs blieb davon nicht unberührt.

4.2 Kanada

Die Wirkung eines Konflikts, der zwischen Schülern verschiedener ethnischer Identifikation innerhalb einer Schule stattfindet, bedeutet in jedem Fall auch eine Entfremdung der Schüler und Schülerinnen vom

Elternhaus, sofern dieses prinzipiell am Erhalt der traditionellen Kultur orientiert ist. Einen solchen Konflikt zu vermeiden muss also existenzielles Interesse einer Gemeinschaft sein, deren Zusammenhalt innerhalb der Lebenswelt einer andersartigen Kultur allein von der Bewahrung einer gemeinsamen Tradition abhängt. Dieses Interesse muss sich darauf richten, Kontakte zwischen Jugendlichen verschiedener ethnischer Identifizierung zu verhindern, um die ungefährdete Sozialisation der Schüler und Schülerinnen im Sinne der traditionellen Werte und Normen erreichen zu können. Hierzu kommt es auf den Erhalt und den Ausbau eines eigenen Schulsystems an. Der Schulkonflikt ergibt sich dann, sobald die dominante Kultur es darauf anlegt, die Schulen der Minderheit mit dem Ziel der Assimilation in die Organisation der öffentlichen Schulen zu integrieren. Für eine solche Situation bietet der mennonitische Schulkonflikt in Manitoba ein noch prägnanteres Beispiel als der in Südtirol.

Aufgrund des Artikels 93 des *British North America Act*, also der Verfassung Kanadas, war es den Mennoniten gelungen, ihre Forderung nach Schulautonomie im Einwanderungsvertrag durchzusetzen. Jener Verfassungsartikel war allerdings ursprünglich formuliert worden, um den Ansprüchen der beiden großen Nationalitätengruppen Kanadas, der Anglo- und der Frankokanadier, gerecht zu werden, diente dann aber auch der Orientierung zur rechtlichen Behandlung anderer Volksgruppen. So gelang es den Mennoniten, ihr eigenes Schulsystem, das sie in ihren ehemaligen russischen Kolonien entwickelt hatten, in Kanada wieder einzurichten. Dieses System konnte prinzipiell so lange aufrecht erhalten werden, wie die mennonitischen Reservate unberührt von anderen Kulturen eigenständige Gemeinschaften bildeten. Die Situation änderte sich allerdings im Lauf der Zeit, als nämlich die Kosten der privaten Schulen, die jeweils nur kleine Schüler-Einzugsbereiche hatten, von dem Aufkommen der Schulsteuern nicht mehr so ohne weiteres gedeckt werden konnten und daher manche Gemeinden eine finanzielle Unterstützung der staatlichen Schulabteilungen annahmen. Damit wurden die betroffenen mennonitischen Schulen beim Provinzialausschuss registriert und gehörten somit zum öffentlichen Schulsystem, was zunächst einen Konflikt zwischen den relativ fortschrittlich gesinnten Gemeinden und den strenggläubigen heraufbeschwor. Als sich dann die Provinzialschulbehörden zur Aktivierung der Bildungspolitik entschlossen und von sich aus die öffentlichen

Schulen vermehrten, Schulprojekte förderten und sogar einen Bezirksschulinspektor ernannten, erweiterte sich der Schulkonflikt. 1907 ordnete die Provinzialregierung an, dass der *Union Jack*, das Symbol des Britischen Empire, an den öffentlichen Schulen gehisst werden müsse. Das Ziel des Ministerpräsidenten war, dass »die verschiedenen Nationalitäten in der Provinz zu einer einzigen Staatsbürgerschaft ohne Ansehen der Rasse und des Bekenntnisses zusammenwachsen« (Francis 1965, S. 276). Diese Absicht verstieß zentral gegen die Werte der Mennoniten.

Ein weiterer Umstand verschärfte den Konflikt: Zu einer Zeit, zu der überall auf der Erde, wo sich Staaten etabliert hatten, der Nationalismus um sich griff, formulierte die Liberale Partei Kanadas ein Programm, das ein einheitliches staatliches Schulsystem, Pflichtunterricht im Englischen und Schulzwang forderte. Die staatlichen Schulen sollten als Symbol einer neuen Freiheit der Nation und zur Assimilierung von Minderheiten dienen. So war es nur konsequent, dass nach dem Wahlsieg der Liberalen der *School Attendance Act* vom 10. März 1916 Englisch grundsätzlich zur einzigen Unterrichtssprache in allen öffentlichen Schulen der Provinz erklärte und eine allgemeine Schulpflicht der Kinder im Alter von 7 bis 14 Jahren begründete. Den daraus resultierenden Belastungen vermochten die Schulen der Mennoniten nicht gerecht zu werden, was den Schulbehörden die legale Möglichkeit zum Eingreifen gab: Im Herbst 1918 wurde die Mehrheit der mennonitischen Schulen geschlossen, ihre Gebäude wurden beschlagnahmt, Eltern und Geistliche, die gegen den Besuch öffentlicher Schulen opponierten, wurden bestraft. Von den Mennoniten musste dies als kollektive Katastrophe empfunden werden und als Verletzung ihres Einwanderungsvertrags. Ihre gerichtlichen Einsprüche und ihre Versprechen, bessere Schulen einzurichten, blieben erfolglos, da es ja keineswegs mehr bloß rechtliche oder pädagogische Fragen waren, die zur Auflösung der Privatschulen geführt hatten. Ein Drittel (6.000) der Mennoniten löste das Problem auf typische Weise: Es wanderte zwischen 1921 und 1930 nach lateinamerikanischen Ländern, vor allem nach Mexiko und Paraguay, aus. Weitere Auswanderungen folgten, weil auch das andere Privileg der Mennoniten, die Freiheit vom Militärdienst, ständig durch die kanadischen Behörden bedroht wurde. – Eine ähnliche Situation schien sich für die Deutschen Schulen in Chile entwickelt zu haben.

4.3 Chile

Als die ersten Deutschen Schulen in Chile gegründet wurden, entstanden sie in Gebieten, die zunächst nahezu ausschließlich von Einwanderern verschiedener sozialer und regionaler Herkunft kultiviert wurden. Da die Republik nicht die Aufgabe der Errichtung und Erhaltung von öffentlichen Schulen in diesen Landstrichen weit südlich von Santiago übernehmen konnte, und da keinerlei gesetzliche Vorschriften über die Führung von Schulen bestanden, richteten die rund 8.000 deutschen Siedler, die zwischen 1840 und 1875 in das Land kamen, Privatschulen ihrer Tradition und ihrer Bedürfnisse ein. Mit der dichteren Besiedlung des erschlossenen Landes ergab sich von selbst, dass auch Kinder nichtdeutscher Einwanderer in diese Schulen aufgenommen wurden, da die Lehranstalten ursprünglich nicht das Ziel hatten, ein bestimmtes Volkstum zu bewahren. Unterstützt wurde jene Öffnung der Schulen durch die chilenische Gesetzgebung von 1920, die die allgemeine vierjährige Grundschulpflicht einführte. Damit war die erste Beziehung von nationalstaatlichem und ethnischem Schulwesen entstanden, die sich immer bestimmter erweitern sollte. Mit dem stetigen Ausbau der Deutschen Schulen zu Anstalten, die das Ziel verfolgten, ihre Schüler auf die Prüfungsanforderungen der chilenischen Hochschulreife vorzubereiten, war eine weitere sehr wesentliche Beziehung zum staatlichen Erziehungssystem hergestellt, da die meisten Schüler studieren wollten und da die bestehenden Universitäten Aufnahmeprüfungen durchführten. Überdies hingen (auch noch 2004) vom Erfolg der ehemaligen Schüler bei der Aufnahmeprüfung und an den Hochschulen das Renommee der Schule und damit die Größe ihrer bezahlenden Schülerschaft ab. Diesen Aspekt mussten die Deutschen Schulen beachten, da infolge des Weltkriegs die finanziellen Zuwendungen aus dem Deutschen Reich ausgeblieben und die privaten Deutschen Schulen gezwungen waren, ihre Räume breiten iberochilenischen Bevölkerungskreisen zu öffnen. Hierdurch entwickelten sich die Schulen der deutschen Kolonie schließlich zu zweisprachigen Schulen mit nicht mehr als 30 Prozent deutschsprachigen Schülern. Die so im Hinblick auf die Sprache veränderte Schülerrekrutierung zeitigte einen Effekt, der bei der Beschreibung dieses Schulkonflikts besonders beachtet werden muss: Im Gegensatz zur deutschsprachigen Schülerschaft fand bei den spanisch sprechenden Schülern eine soziale Selektion in der Weise statt, dass eher wohlhabende Eltern ihre sprachbegabten Kinder zur

deutschen Privatschule schicken konnten und somit die Schule einen Beitrag zur Unterstützung der herrschenden Schicht leistete.

Mit der Konsolidierung Chiles als Nationalstaat verstärkte sich nach und nach auch die staatliche Einflussnahme auf die Privatschulen. Staatliche Gymnasien erhielten die Funktion, die Privatschulen hinsichtlich ihres Standards zu kontrollieren. Dies veranlasste die Deutschen Schulen, einerseits ibero-chilenische Lehrkräfte einzustellen, andererseits die Schüler durch scharfe Notengebung zur Leistung anzuspornen. Darüber hinaus gab es Konflikte zwischen den Lehrern an den Deutschen Schulen und den staatlichen Kommissionen hinsichtlich der Lehrpläne und Methoden. Doch zwischenzeitlich waren die Deutschen Schulen Chiles mit der Wiederaufnahme eigenständiger Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland erneut in das Netz des auswärtigen Schulwesens integriert worden und fungierten so als Repräsentanten deutscher Kulturpolitik in Chile. Dies schien zunächst eine Absicherung des ethnischen Schulsystems durch die Herkunftsgesellschaft zu bedeuten, zumal 1956 ein Kulturabkommen zwischen Chile und der Bundesrepublik geschlossen worden war. Doch gegen das Dekret der ersten christdemokratischen Regierung Lateinamerikas (Präsident Eduardo Frei 1964–1970) vom 7. Dezember 1965, das eine Reform des chilenischen Erziehungswesens mit dem Ziel einleitete, die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entfaltung des Landes voranzutreiben, vermochte auch die Bundesrepublik nicht, den Deutschen Schulen einen besonderen Schutz zu gewähren. Von jener Maßnahme betroffen wurden 30 deutsche Privatschulen sowie die Deutsche Lehrerakademie in Santiago. Doch die bis dahin eindeutigste Bedrohung der ethnischen Privatschulen ging aus dem Programm der oppositionellen »Unidad Popular« (ein Wahlbündnis »linker« Parteien) vom 17. Dezember 1969 hervor: Es war beabsichtigt, die privaten Anstalten zu verstaatlichen, wobei zuerst jene Schulen übernommen werden sollten, die ihre Schüler nach Gesichtspunkten der Religion, der Nationalität oder der elterlichen gesellschaftlichen Stellung auswählten.

Die »Unidad Popular« stellte Salvador Allende Gossens (1908–1973) als Präsidentschaftskandidaten auf. Bei den Wahlen am 4. September 1970 gewann Allende mit knappem Vorsprung die relative Mehrheit der abgegebenen Stimmen. Die neue Regierung konzentrierte sich zunächst auf die Verstaatlichung der Kupferminen (die zu etwa 80 % im Besitz US-amerikanischer Unternehmen waren), der Banken und Versicherun-

gen sowie auf die Zerschlagung der Monopolbetriebe und auf eine radikale Agrarreform. Daraus ergaben sich sehr starke Spannungen, die ab Herbst 1972 zu Streiks, Aufständen, Sabotageakten und Terroranschlägen führten. Am 11. September 1973 putschte die Armee unter General Augusto Pinochet Ugarte. Beim Sturm der Putschisten auf den Regierungspalast (»Moneda«) in Santiago kam Allende um. Eine Militärjunta unter Pinochet (»Oberster Führer der Nation« 1973–1989) verhängte den Ausnahmezustand, hob die Verfassung auf, löste Kongress und Parteien auf, erklärte den Gewerkschaftsbund für illegal. Es folgte eine Welle von politischen Verfolgungen, Deportierungen und Erschießungen (vgl. Ploetz 1998, S. 1859). In den folgenden Jahren der Militärregierung, die wirtschaftspolitisch intensiv von den USA unterstützt wurde (sowohl durch Kredite als auch durch die so genannten *Chicago Boys*, marktliberale chilenische Wirtschaftsberater aus der monetaristischen Schule der University of Chicago), erholte sich die Volkswirtschaft, aber die Unterschiede zwischen Arm und Reich vergrößerten sich wieder. Mit der Wirtschaftskrise von 1982 (Verfall der Kupferpreise, hohe Auslandsverschuldung Chiles) verschlechterte sich die Lage: »Ein Drittel der Bevölkerung war unterernährt, Chile hatte rund 25 % Arbeitslose, und über 50 % lebten unter der Armutsgrenze.« (wikipedia 2004, S. 8) Eine Volksabstimmung 1988 darüber, ob Pinochet – mittlerweile 73 Jahre alt – gegen die geltende Verfassung einziger Kandidat bei der anstehenden Präsidentenwahl sein sollte, ergab ein negatives Votum. Am 14. Dezember 1989 fand erstmals seit 19 Jahren wieder eine Wahl statt, wobei der Christdemokrat Patricio Aylwin als Sieger hervorging. Nach seiner Amtszeit folgte 1994 wieder ein Christdemokrat, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, dessen Vater von 1964 bis 1970 Präsident gewesen war. Chile war zur Demokratie zurückgekehrt. Anfang 2000 wurde Ricardo Lagos Escobar (Partido Socialista) in einer Koalition mit den Christdemokraten und einer Reihe kleinerer Parteien Staats- und Regierungschef (Unger-Kunz 2003, S. 181 f.).

5 Wiederbetrachtung: Chile 2004

5.1 Deutsche Schulen

Den Aufsatz »Schule, kollektive Identität und ethnische Spannungen« hatte ich 1972, also über ein Jahr vor dem Militärputsch in Chile, abgeschlossen. Damals war ich davon ausgegangen, dass die Deutschen

Schulen als Elemente eines ethnischen Schulsystems an Substanz verlieren würden. Der wesentliche Grund dieser Annahme war, dass die Rechtsgarantie für die besondere Stellung der Minderheitenschule durch die Nationalisierungsabsichten der Regierung Allende entfallen würde. Zuvor hatte bereits ein neues Konzept der deutschen auswärtigen Kulturpolitik (in geringem Ausmaß hatte ich an den Grundlagen dazu mitarbeiten können) die Förderungsbedingungen verändert: Primär sollten Schulen gefördert werden, in denen »der Einfluss deutscher Bildungselemente nicht so geringfügig ist, dass von einer kulturpolitischen Ausstrahlungskraft nicht oder kaum gesprochen werden kann« (Viebrock 1997, S. 51). Damit schien ein Faktor von Schulkonflikten reduziert zu sein, der im Interesse einer dritten Kraft neben der Minderheit und der Majorität auf die ethnische Schule einwirkte: die Herkunftsgesellschaft beziehungsweise jener Staat, der zur Erhaltung kollektiver Identität oder gar als Schutzmacht diente. Zudem formulierten die »Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik« der deutschen Bundesregierung 1970 eine neue Konzeption:

Unsere auswärtige Kulturpolitik ist internationale Zusammenarbeit im kulturellen Bereich. Sie ist Teil unserer Außenpolitik, einer Außenpolitik, die der Sicherung des Friedens in der Welt dienen will. [...] Dabei ist darauf zu achten, dass die Aufgabe Verständigung und Zusammenarbeit lautet, dass also alles zu vermeiden ist, was als Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Länder erscheinen könnte (Auswärtiges Amt 1970, S. 355).

Fünf Jahre später enthielt der »Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik« einen Teil »Bestandsaufnahme und Vorschläge« mit Empfehlungen hinsichtlich der von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen im Ausland. Zwei der Vorschläge scheinen mir in Bezug auf Chile besonders bemerkenswert zu sein:

Ziel muss die partnerschaftlich in das einheimische Bildungswesen eingegliederte Schule sein, die jungen Menschen die Chance gibt, im vertieften Verständnis zweier Kulturen aufzuwachsen. Und: Die Schulen sollen durch Gewährung von Freiplätzen und Lernmittelfreiheit auch solchen Kindern die Chance des sozialen Aufstiegs bieten, die aus einem schul- und bildungsfernen Milieu kommen (Deutscher Bundestag 1975, S. 364).

Die neue Konzeption deutscher auswärtiger Kulturpolitik und die wechselvolle Entwicklung der gesellschaftspolitischen sowie sozio-ökonomischen Situation Chiles hatten zu einem Wandel des Systems der Deutschen Schulen geführt. 2004 werden vier Typen von Deutschen Schulen unterschieden: (a) Begegnungsschulen, (b) Schulen mit Schul-

beihilfe und verstärktem Deutschunterricht, (c) Beihilfeschulen und (d) Schulen mit Lern- und Lehrmittelzuwendung.

- (a) »Begegnungsschulen« sind Schulen, die vom Kindergarten bis zur Oberstufe (12. Klasse) durchgehend Unterricht in deutscher Sprache anbieten. Daneben gibt es Klassenzüge mit spanischsprachigem Unterricht und Deutsch als Fremdsprache. Begegnungsschulen gibt es nur zwei: Die Deutsche Schule Santiago und die Deutsche Schule Valparaiso in Viña del Mar.
- (b) Schulen mit Schulbeihilfe und verstärktem Deutschunterricht bestehen in Concepción, Valdivia und Temuco, also in Siedlungsgebieten früher deutscher Einwanderer.
- (c) Der Typ 3 »Beihilfeschulen« ist mit elf Schulen relativ am häufigsten vertreten.
- (d) Deutsche Schulen mit Deutsch als Fremdsprache (!), die von Deutschland aus nur mit Lern- und Lehrmaterial unterstützt werden, existieren fünf. Nach wie vor gibt es aber das Lehrerbildungsinstitut »Wilhelm von Humboldt« in Santiago, das Studiengänge für Grundschullehrer sowie Zusatzstudien für graduierte Pädagogen (w/m) chilenischer Universitäten anbietet. Überdies existiert eine Kooperation mit der Universität Bonn, in deren Rahmen auch eine Ausbildung zum DeutschlehrerInnen in der Oberstufe möglich ist. Relativ neu hingegen ist eine berufsbildende Einrichtung in Santiago, die im Rahmen eines dualen Konzepts die Ausbildung zum Groß- und Außenhandelskaufmann und zu mehreren anderen Arten von Kaufleuten anbietet. – Nach Information der Deutschen Botschaft in Santiago besuchen aktuell etwa 15.000 Schüler und Schülerinnen die mehr als 20 Schulen in Chile. Über 60 entsandte Lehrkräfte aus Deutschland unterrichten an diesen Schulen (Deutsche Botschaft Santiago, o. J.).

5.2 Der Fall »Deutsche Schule Valparaiso in Viña del Mar«

Die Bezeichnung »Deutsche Schule Valparaiso in Viña del Mar« mag verwirren. Die Erklärung ist: 1857 gründete die deutsche Gemeinde Valparaiso den »Deutschen Schulverein«, der auch noch 2004 privater Träger der Schule war. Pläne, eine kleinere Deutsche Schule in der Region (Quilpué) zu integrieren, aber insbesondere die Zerstörung des Schulgebäudes in Valparaiso durch das Erdbeben vom 3. 3. 1985 führten in Abschnitten zum Bau einer neuen Anlage in Viña del Mar mit

Sportstadion, beheiztem Hallenbad, Turnhalle, Informatikräumen mit Multimedia-Ausstattung und Internetanschluss, Biologie-, Chemie- und Physikräumen sowie mehreren Fachräumen für Handarbeiten und technisches Werken, einer großen Lehrküche, einer Bibliothek mit deutsch-, spanisch- und englischsprachigen Buchtiteln, Zeitschriften sowie audiovisuellen Medien. Überdies gehörte ein Landschulheim in Limache auf einem Grundstück von 50.000 m² einschließlich Sportplatz, Schwimmbad und Grillplätzen zu der Schule. – Valparaiso und Viña sind als ineinander übergehende Zwillingstadt (»twin city«) anzusehen. Die Schule konnte also den tradierten Namen »Valparaiso« beibehalten. Sie ist eine nichtkonfessionelle Privatschule nach chilenischem Recht mit verstärktem Deutschunterricht. Sie gliedert sich nach »Spielgruppe« (Kinder ab drei Jahren), »Präkindergarten« (ab vier Jahren), Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberstufe (Klassen 1–12). Nach Auskunft des Schulleiters besuchten im Jahr 2004 etwa 200 Jungen und Mädchen den Kindergarten, die Klassen 1–12 hingegen 912 spanisch- und 41 (4 %) deutschsprachige SchülerInnen. – Die Bundesrepublik Deutschland entsandte acht Lehrkräfte, 47 waren deutschsprachige und 31 spanischsprachige Ortslehrkräfte. Deutsch und Spanisch werden von der ersten bis zur 12. Schulstufe unterrichtet, Englisch von der fünften bis zur 12. Das monatliche Schulgeld betrug 151.500 chil. Pesos (= knapp 200 Euro) (Deutscher Schulverband Valparaiso, o. J.).

Aus der Perspektive »Ethnische Schulkonflikte« bietet die Geschichte der *Deutschen Schule Valparaiso* sowohl für die Zeit der Militärregierung ab 1973 als auch für die veränderte Auswärtige Kulturpolitik der Bonner Regierung illustrative Beispiele. In seinem Bericht »140 Jahre Deutsche Schule Valparaiso« schrieb H. H. Viebrock:

Wegen der politischen Situation im Lande fiel der Unterricht 1973 von Juli bis Mitte September aus. [...] Die Schule selbst wurde durchsucht und zwei Lehrer aus Quilpué wurden vorübergehend verhaftet. [...] Schulveranstaltungen und Konferenzen mussten wegen der Sperrstunde vor 20 Uhr beendet sein, die chilenische Flagge durfte »nicht in enger Verbindung mit anderen und nicht vor acht Uhr« gezeigt werden. Die Feier zum 25. Jahrestag des (Bonner, P. K.) Grundgesetzes im Jahre 1974 wurde abgesagt. [...] Die genannten Anordnungen sowie eine Reihe weiterer, die die Ordnung und Disziplin betrafen, wurden der Schule in regelmäßigen Zusammenkünften mit dem Militärbeauftragten [...] mitgeteilt und von diesem kontrolliert [...] (S. 53 f.).

Die von der Enquete-Kommission »Auswärtige Kulturpolitik« 1975 gegebene Empfehlung, benachteiligten Kindern durch die Deutschen

Schulen eine Chance des sozialen Aufstiegs zu geben, führte zur Beunruhigung von Teilen der Eltern, die »das Eindringen sozial nicht adäquater Schichten fürchteten« (S. 54), weswegen u. a. der entsprechende Versuch nach einigen Jahren eingestellt wurde. Gerne aufgenommen wurde hingegen das »Sprachdiplom« der deutschen Kultusminister-Konferenz:

Eine Sprachprüfung, die aus den Teilen Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik und Wortschatz und der Erstellung eines längeren Aufsatzes besteht, in Deutschland ausgearbeitet und dort auch korrigiert wird. Das Bestehen dieser Prüfung berechtigt [...] zum unmittelbaren Zugang zu allen deutschen Hochschulen und Universitäten (S. 54 f.).

Nach den 1996 unter allen Gruppen (Schulleitung, Eltern, Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Schulvorstand, Verwaltung) breit diskutierten Schulzielen versteht sich die Deutsche Schule Valparaíso als

[...] Teil des chilenischen Bildungssystems und unterrichtet entsprechend nach den vom Erziehungsministerium erlassenen Lehrplänen. Diese Pläne werden ergänzt durch Inhalte und Ziele, die den besonderen Charakter unserer Schule ausmachen und gleichzeitig den Anschluss an das deutsche Bildungssystem ermöglichen. [...] Gegründet als eine Schule für Deutsche hat sie sich im Laufe ihrer langen Geschichte zu einer für alle Bewohner der Region offenen Schule entwickelt, die in besonderer Weise die Begegnung von Chilenen und Deutschen fördert (Deutscher Schulverband o. J.).

6 Rückschau und Ausblick

In meiner ursprünglichen Beschreibung von ethnischen Schulkonflikten, die deutschsprachige Minderheiten mit ihrer jeweiligen Majorität hatten, unterschied ich Formen, Voraussetzungen, Ursachen und Beendigungstendenzen. Nach der Anzahl der betroffenen Kulturhoheiten differenzierte ich drei Hauptformen: den Konflikt innerhalb eines nationalstaatlich organisierten Schulsystems, den Konflikt zwischen zwei Schulorganisationen verschiedener Kulturinstanzen und den Konflikt, in dem eine ethnische Gruppe als Minderheit, die Aufnahmegeellschaft als nationalstaatliche Majorität und ein weiteres Land als Herkunftsgesellschaft involviert sind.

Als die wesentlichen Voraussetzungen ließen sich kennzeichnen: Selbst- und Fremdzuordnung nach unterschiedlichen Kulturen, die Existenz spezifischer Schulinstitutionen sowie ein Rechtsverhältnis zwischen Minorität und Majorität beziehungsweise zwischen ethnischer

Gruppe, Aufnahme-gesellschaft und Herkunftsgesellschaft. Besondere Bedeutung hat die Sprache, weil sie das deutlichste und dadurch am häufigsten verwendete Mittel zur Selbst- und Fremdzuordnung nach differierenden Kultursystemen ist. Über ihren eigenen Symbolcharakter hinaus kommt sie besonderen Aufgaben zur Aufrechterhaltung der ethnischen Identität nach, indem sie die spezifischen Werte, Normen und Vorstellungen in einem kulturellen Zusammenhang vermittelt, zueinander koordiniert und als wichtigstes Sozialisationsmedium tradiert. Der Einführung beziehungsweise Aufrechterhaltung der eigenen Sprache als Unterrichtssprache kommt also eine wesentliche strategische Bedeutung im Kampf um die Erhaltung der ethnischen Kultur zu. Als ein besonders wichtiger Inhalt des kulturellen Zusammenhangs fungiert dabei die Geschichte des gemeinsamen Erlebens, die sich zu einem Herkunftsmythos entwickeln kann und deren Pflege der ethnischen Schule obliegt.

Die Analyse der drei empirischen Fälle ergab als wichtige, den Konflikt auslösende Faktoren: demographische Bewegungen, Erweiterungen der Arbeits-, Konsum- und Kommunikationsmärkte sowie Bemühungen der Aufnahme-gesellschaft um nationalstaatliche Integration. – Ich behauptete, die Konflikte tendierten generell zu einer allmählichen »Herunterstufung« und damit zu ihrer Beendigung, da die Kultur eines modernen, sich konsolidierenden Nationalstaats die Tradition ethnischer Lebensweisen und Lebenswerte durch ihre höhere Attraktivität und expansive Vitalität allmählich aushöhlt. Dieser Prozess werde freilich, wie ich weiter annahm, dann unterbrochen, wenn – von welcher Seite auch immer – eine Politik betrieben wird, die eine plötzliche existenzielle Bedrohung der Minorität erwarten lässt und somit ethnische Identitätsprobleme heraufbeschwört (vgl. Kellermann 1976, S. 45 f.).

Im Fall der Deutschen Schulen Chiles war bereits Anfang der 1970er Jahre durch die Neuausrichtung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik i. S. von Friedenssicherung und Nichteinmischung eine Art Deeskalation betrieben worden. Dies schlug sich in der Stufung der Deutschen Schulen nach den vier Typen von der »Begegnungsschule« bis zur »Schule mit Lehr- und Lernmittelzuwendung« nieder. Schon der noch relativ ethnisch ausgeprägte Typ »Begegnungsschule« war in Chile qualitativ auf Integration in das nationalstaatliche Erziehungssystem ausgerichtet und quantitativ auf gerade zwei von über 20 Schulen beschränkt. Quantitativ bedeutsam war der sehr schwach ethnisch

ausgeprägte Typ »Beihilfeschule«. Es war also weder mit der Grundeinstellung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik noch mit der Schulzielbestimmung des Schulvereins Valparaiso irgendein Anspruch auf Prononcierung des Deutschen verbunden. Die chilenischen Regierungen schienen die Vorteile dieser Konstellation erkannt zu haben, weshalb bereits seit Ende der Militärregierung und erst recht mit der Wiedereinführung der Demokratie von keinen Repressalien des Nationalstaats zu berichten ist. Was allerdings künftig einen gewissen Widerhaken darstellen kann, ist die Beendigung der empfohlenen Aufnahme von Kindern aus sozial benachteiligten Bevölkerungskreisen in die Schulen. Gesellschaftspolitisch könnte dieses Moment zu Spannungen und zu Ressentiments gegenüber den Deutschen Schulen führen, weil es als Ausdruck konservativer Haltung und als beabsichtigte Privilegierung wohlhabender Schichten aufgefasst werden kann (vgl. hierzu Dilger 2004). Die Prononcierung des Leistungsanspruchs und die betonte Ausrichtung auf anspruchsvollen Mathematikunterricht (Mathematik als scheinbar politikfreier Gegenstand) vermögen im Fall erneuter nationalpolitischer Aufmerksamkeit keinen wirklichen Schutz zu bieten. Freilich erschien 2004 ein anderes Problem bedeutsamer, nämlich bald kaum mehr als den Namen »Deutsche Schule« zu erhalten, aber die inhaltliche Identität als deutsche Schule zu verlieren. Vielleicht bietet das 150-jährige Jubiläum der Gründung der Deutschen Schule Valparaiso einen Anlass, diese Problematik zu bearbeiten. In einer Welt, in der durch verschiedenste Entwicklungen die Lebensräume immer enger zusammenwachsen, können kulturell identifizierbare ethnisch ausgerichtete Schulen wesentlich zur Bewältigung ansonsten unkontrollierbarer Konflikte beitragen. Freilich kann auch in diesem Fall Frieden nur erhalten beziehungsweise wiederhergestellt werden, wenn Selbst- und Fremdbilder nicht von zugeschriebenen ethnischen Unter- und Überordnungen beherrscht sind. Die grundlegende Einsicht müsste sein: Ethnische Gruppen sind gleichwertig, wenn auch nicht gleichartig.

Literatur

- Auswärtiges Amt: Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik. Bonn 1970. In: Peisert 1978, S. 354–358.
- Deutsche Botschaft Santiago de Chile: Bilaterale Kulturbeziehungen. Santiago o. J. (2004).
- Deutscher Bundestag: Bericht der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik, Drucksache 7/4142 vom 7. 10. 1975. In: Peisert 1978, S. 359–367.
- Deutscher Schulverband Valparaiso: Allgemeine Informationen. In: www.dsvvalparaiso.cl vom 16. 7. 2004.
- Dilger, Gerhard: Nur für die Eliten? Deutsche Schulen in Lateinamerika. In: www.dsvvalparaiso.cl/235nureliten.htm+deutsche+schulen+in+chile vom 16. 7. 2004.
- Francis, Emerich K.: Ethnos und Demos. Berlin: Duncker & Humblot 1965.
- Kellermann, Paul: Eine Umfrage unter Jugendlichen in Südtirol. München: Institut für Kultur- und Sozialforschung e.V. 1963.
- Ders.: Schule, kollektive Identität und ethnische Spannungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/1973, S. 576–593.
- Ders.: Zur Soziologie der Bildung – Bildung und gesellschaftliche Entwicklung. Wien/München: Jugend und Volk 1976.
- Krebs, Ricardo: Brücke zu sein zwischen Chile und Deutschland. In: Mitteilungen des Deutsch-Chilenischen Bundes. Santiago de Chile: Eigenverlag 1966.
- Peisert, Hansgert: Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Ploetz, Carl: Der große Ploetz. Freiburg im Breisgau: Herder 1998.
- Unger-Kunz, Margit: Chile. In: Der Fischer Weltalmanach 2004. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag 2003, S. 181–190.
- Viebrock, Hans Heinrich: 140 Jahre Deutsche Schule Valparaiso. In: www.dsvvalparaiso.cl/historia2.htm vom 16. 7. 2004.
- Wikipedia: Geschichte Chiles. http://de.wikipedia.org/wiki/geschichte_chiles vom 19. 7. 2004.

Friedenspolitik

Michael Potacs

Wie neutral ist Österreich? Eine juristische Standortbestimmung der österreichischen Neutralitätsverpflichtungen

Der folgende Beitrag von Michael Potacs bietet eine sehr präzise juristische Standortbestimmung der österreichischen Neutralität. Er zeigt, dass die Neutralität verfassungsrechtlich und völkerrechtlich nur mehr sehr eingeschränkt existiert, verweist aber auch auf Veränderungen in der Neutralitätspolitik. Die Neutralität, »lange Zeit eine bestimmende Maxime österreichischer Außenpolitik«, hat »in den vergangenen Jahren deutlich an Konturen verloren«.

Dass diese juristisch ausgehöhlte und von der Bundespolitik immer weniger ins Spiel gebrachte Neutralität trotzdem nach wie vor friedenspolitisch relevant ist, liegt an einem weiteren Umstand, den Potacs so umreisst: »Die Neutralität hat sich [...] zu einem prägenden Merkmal des Staatsbewusstseins der Republik entwickelt«. Laut Meinungsumfragen wollen immer noch 80 % der Österreicher an der Neutralität festhalten.¹ Als Reaktion darauf hat Bundeskanzler Schüssel in einem berühmt gewordenen Statement die Neutralität mit Folklore wie Mozartkugeln und Lippizanern gleichgesetzt. Es gelte diese Folklore schrittweise abzubauen, oder – mit der unnachahmlichen Formulierung des damaligen Verteidigungsministers Platter – »vorsichtig aus den Herzen der Österreicher herauszuoperieren«².

Während für die einen die Neutralität eine »Lebenslüge«³ ist, von der man sich verabschieden müsse, wird von vielen Intellektuellen, die sich der Friedensbewegung zurechnen, die Neutralität als eine erhaltenswürdige Grundlage einer aktiven Friedenspolitik betrachtet. In ihrer Studie »NATO-Streit in Österreich« bezeichnen die beiden Sozialwissenschaftler Klaus Heidegger und Peter Steyrer die Neutralität als »passiven Beitrag zur Stabilität in der Region, zur Entspannung und Kriegsverhinderung«, als »passiven Beitrag zur Kriegsvermeidung« (Heidegger/Steyrer 1997, S. 21). Zugleich halten sie minutiös die politischen Maßnahmen zum Abbau des Neutralitätsrechts fest. Sie betonen, dass diese Veränderungen nicht immer sehr demokratisch erfolgt sind:

Die parlamentarische Legitimation geht der Regierung bei den meisten ihrer neutralitäts-aushöhlenden Maßnahmen noch weitgehend ab. Außer dem Entsendungsgesetz wurden die meisten Maßnahmen »freihändig« gesetzt. Der Beitritt zur NATO-PFF⁴ wurde dem Parlament nicht einmal zur Kenntnis gebracht. Ebenso wenig hat das NATO-Truppenstatut, das als bilaterales Abkommen von Österreich und der NATO unterzeichnet wurde und nun auch für das Bundesheer gilt, eine parlamentarische Befassung nach sich gezogen. Auch die Einrichtung einer österreichischen Botschaft bei der NATO und die volle Teilnahme am Euro-Atlantischen Kooperationsrat wurden vom Außenminister dem Nationalrat nicht zur

Debatte vorgelegt. Angesichts der Tragweite der Entscheidungen für den österreichischen Neutralitätsstatus ist dies eine demokratiepolitisch höchst zweifelhafte Vorgangsweise (Heidegger/Steyrer 1997, S. 219).

Auch Gerald Mader, der Gründer und Direktor des Friedensforschungszentrums Stadtschlaining, sieht in der österreichischen Neutralität einen friedenspolitischen Beitrag. Seiner Auffassung nach ist diese auch in einem vereinten Europa und angesichts der EU-Verfassung nicht überholt, sondern eine Orientierungshilfe für die europäische Friedenspolitik:

Umso mehr als sie auch die Möglichkeit bietet, bei nicht auszuschließenden völkerrechtswidrigen Interventionen der EU die Teilnahme zu verweigern, sodass die österreichische Neutralität sowohl ein Beitrag zu einer europäischen Friedenspolitik ist, als auch die Funktion einer friedenspolitischen Rückversicherung hat (Mader 2003).

Seit dem Vorliegen des EU-Verfassungsentwurfs und zunehmender Klarheit über die Konturen einer künftigen EU-Außenpolitik hat diese Argumentationsfigur – Neutralitätspolitik als Orientierung für eine europäische Friedenspolitik – noch an Gewicht gewonnen und wird zum Beispiel vom Ökumenischen Rat der Kirchen in Österreich vorgebracht:

»Die Kirchen fordern Österreich als neutrales Mitglied der Europäischen Union dazu auf, sich für eine Außen- und Sicherheitspolitik einzusetzen, die auf klaren ethischen und völkerrechtlichen Prinzipien gründet (...)«, heißt es in Leitlinie 259 des Ökumenischen Sozialwortes der Kirchen in Österreich (Sozialwort 2003, S. 95).

Auch Richard Schadauer, Bundesvorsitzender der ACUS (Arbeitsgemeinschaft Christen und Sozialisten) sieht die Neutralität als Ressource einer gesamteuropäischen Friedenspolitik, wenn er meint: »Gerade unsere Neutralität verpflichtet Österreich, gegen die Entwicklung der EU in Richtung atomarer Supermacht aufzutreten« (ACUS 2004).

Mehr Beachtung für die Neutralität wünscht sich auch Erwin Lanc, langjähriger Innen- und Außenminister der SPÖ und nunmehr Präsident des in Wien ansässigen Internationalen Instituts für den Frieden (IIP). In einer Stellungnahme Ende Jänner 2005 meint Lanc, heute trete an die Stelle des Verteidigungsauftrags, der in der Verfassung bis ins Detail definiert sei, die Ausrichtung auf militärische Interventionen, sprich: auf Friedenssicherungsmaßnahmen und Kampfeinsätze im internationalen Verbund. Während das neutrale Irland hier einen kühlen Kopf bewahre und Zurückhaltung an den Tag lege, konzentriere sich die österreichische Politik kurzfristig auf militärische Engagements im Ausland, kritisierte Lanc. Diese schwer wiegende Veränderung hätte eigentlich einer ähnlich intensiven öffentlichen Erörterung bedurft wie der EU-Beitritt (Lanc 2005).

Fazit: An die Existenz der Neutralität – wie juristisch eingeschränkt auch immer – werden nach wie vor politische Erwartungen geknüpft und mit ihr werden politische Ansprüche legitimiert. Diese Konstellation macht die nüchterne und präzise Analyse von Michael Potacs umso wichtiger und interessanter.

1 Einleitung

Eine wesentliche Maßnahme staatlicher Friedenspolitik stellt die Neutralität dar. In ihrer allgemeinsten Form besagt sie, dass sich ein Staat jeder Unterstützung einer kriegsführenden Partei enthält.⁵ Die Neutralität kann eine bloß temporäre sein, die sich auf eine konkrete kriegerische Auseinandersetzung bezieht. In diesem Sinne war etwa die Türkei während des zweiten Weltkrieges neutral. Die Neutralität kann aber auch bei längerem Bestand eine bloß »faktische« sein, wie sie etwa für die Außenpolitik Irlands oder Schwedens kennzeichnend ist.⁶ Davon ist die dauernde oder »immerwährende« Neutralität zu unterscheiden, bei der sich ein Staat auch im Hinblick auf künftige internationale Kriege rechtlich bindet. Zu dieser immerwährenden Neutralität bekennt sich Österreich seit nunmehr fast fünfzig Jahren. Sie steht in engem Zusammenhang mit der Wiedergewinnung der Unabhängigkeit Österreichs durch den Staatsvertrag vom 15. Mai 1955. Nach dem sogenannten »Moskauer Memorandum« vom 15. 4. 1955 sollte sich Österreich auf Grund einer »Verwendungszusage«⁷ der österreichischen Regierungsdelegation dazu verpflichten, »immerwährend eine Neutralität zu üben, wie sie von der Schweiz gehandhabt wird«. Am 26. 10. 1955 beschloss der Nationalrat schließlich das Bundesverfassungsgesetz über die Neutralität Österreichs (BVG-Neutralität), in dem Österreich zur »dauernden Behauptung seiner Unabhängigkeit nach außen und zum Zwecke der Unverletzlichkeit seines Gebietes ... aus freien Stücken seine immerwährende Neutralität« erklärt.⁸

Die Neutralität hat sich daraufhin zu einem prägenden Merkmal des Staatsbewusstseins der Republik entwickelt. Immerhin ist der Tag der Beschlussfassung des BVG-Neutralität im Nationalrat der österreichische Nationalfeiertag. Nach wie erfreut sich die Neutralität bei der überwiegenden Mehrheit der Österreicher großer Beliebtheit, weshalb Bekenntnisse politischer Parteien dazu gerade in Wahlkampfzeiten gerne getätigt werden. In einem merkwürdigen Gegensatz zur Stimmung der Bevölkerung hat jedoch der Status der Neutralität im Geflecht der internationalen Politik deutlich an Gewicht eingebüßt. So war die Neutralität lange Zeit eine bestimmende Maxime österreichischer Außenpolitik, die in den vergangenen Jahren deutlich an Konturen verloren hat. Das hat gewiss auch mit dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes zu tun, dessen Produkt die österreichische Neutralität letztlich war und der ihr auch eine

bestimmte Funktion (neutraler Boden für Verhandlungen) zugewiesen hat. Vor allem aber ist auch ein Wandel der rechtlichen Bedeutung der Neutralität zu konstatieren. Dieser hat sich in mehreren Schritten vollzogen, die im Folgenden dargestellt werden. Zuvor aber erscheint es zum besseren Verständnis zweckmäßig, die rechtlichen Grundlagen der österreichischen Neutralität zu skizzieren.

2 Rechtsgrundlagen

Der Inhalt der österreichischen Neutralität ergibt sich aus dem Verfassungsrecht und dem Völkerrecht. *Verfassungsrechtliche* Grundlage der Neutralität ist das BVG-Neutralität. Darin wird neben dem Bekenntnis zur immerwährenden Neutralität ausdrücklich dreierlei normiert:

- Österreich wird seine Neutralität mit »allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln aufrechterhalten und verteidigen« (»bewaffnete Neutralität«)⁹,
- keinen militärischen Bündnissen beitreten (»Bündnislosigkeit«),
- und die Errichtung militärischer Stützpunkte auf seinem Gebiet nicht zulassen (»Stützpunktlosigkeit«).

Diese im BVG-Neutralität genannten Verpflichtungen werden als »Kernbestand« der dauernden Neutralität bezeichnet.¹⁰

Nach unbestrittener Auffassung ist aber mit dem im BVG-Neutralität verwendeten Begriff der »immerwährenden Neutralität« eine immerwährende Neutralität im Sinne des Völkerrechts gemeint.¹¹ Der Inhalt der österreichischen Neutralität ergibt sich demnach nicht nur aus dem österreichischen Verfassungsrecht, sondern auch aus dem *Völkerrecht*.¹² Maßgeblich sind dabei vor allem die sich aus dem Völkergewohnheitsrecht ergebenden Verpflichtungen Neutraler, die auch in den Haager Konventionen aus 1907 festgeschrieben wurden. Allerdings besteht Einigkeit darüber, dass sich die diesbezüglichen völkerrechtlichen Verpflichtungen im Laufe der Zeit ändern können.¹³ Vielfach nur vage feststellbar und strittig ist dabei aber der jeweilige Stand des für Neutrale maßgeblichen Völkerrechts.¹⁴ Daraus ergibt sich für die österreichische Neutralität deshalb ein Problem, weil der Verweis auf das Völkerrecht im BVG-Neutralität ein dynamischer ist und sich daher auf die jeweils aktuelle Lage des Völkerrechts bezieht.¹⁵ Die Ermittlung der gerade geltenden völkerrechtlichen Verpflichtungen ist dementsprechend mit einer gewissen Unsicherheit verbunden. Dieser Umstand hat zweifel-

los den Wandel des österreichischen Neutralitätsverständnisses begünstigt. Zum besseren Verständnis dieses Wandels seien drei zumindest lange Zeit nach herrschender Auffassung umfassend geltende völkerrechtliche Verpflichtungen Neutraler hervorgehoben:¹⁶

- Dazu gehört zunächst die Verpflichtung zur Verhinderung neutralitätswidriger Handlungen wie des Durchmarsches fremder Truppen oder des Überfliegens des Territoriums durch kriegführende Staaten (»Verhinderungspflicht«).¹⁷
- Dauernd neutrale Staaten haben schon in Friedenszeiten darauf hinzuwirken, dass sie in Kriegszeiten auch wirklich neutral bleiben können. Die Gestaltung dieser Politik liegt zwar weitgehend im Ermessen des Neutralen. In seiner (Außen-)Wirtschaftspolitik darf der dauernd neutrale Staat aber keiner Zoll- oder Wirtschaftsunion angehören, falls er dadurch in eine faktische Abhängigkeit geraten könnte, die ihm die Aufrechterhaltung der Neutralität im Kriegsfall nicht mehr ermöglichen würde (»Pflicht zur Beachtung von Vorwirkungen«).¹⁸
- Diese Verpflichtung steht in einem engen Zusammenhang mit dem Gebot der wirtschaftlichen Gleichbehandlung von Krieg führenden Staaten (»Pflicht zu wirtschaftlicher Neutralität«).¹⁹

3 Neutralität und UNO

Als Beginn des Wandels des österreichischen Neutralitätsverständnisses kann das Ende der gegenseitigen Blockade der ständigen Mitglieder des UN-Sicherheitsrates während des Kalten Krieges gesehen werden. Zwar wurde schon in den Erläuterungen der Regierungsvorlage zum BVG-Neutralitätsgesetz behauptet, dass die Mitgliedschaft Österreichs in der UNO mit der immerwährenden Neutralität vereinbar sei.²⁰ Dennoch war lange Zeit die sogenannte »Verdross-Doktrin«²¹ die herrschende Auffassung.²² Nach dieser Auffassung hätten die Vereinten Nationen mit der nach der Neutralitätserklärung erfolgten Aufnahme Österreichs die immerwährende Neutralität stillschweigend anerkannt. Damit hätten sie gleichzeitig akzeptiert, dass Österreich auch durch Beschlüsse des UNO-Sicherheitsrates nicht zu einem neutralitätswidrigen Verhalten verpflichtet werden könne. Der Neutralität wurde damit Vorrang vor den Verpflichtungen der Satzung der Vereinten Nationen zuerkannt.

Diese Auffassung wurde anlässlich des Golfkonfliktes 1990/1991 aufgegeben, bei dem das UNO-System der kollektiven Sicherheit erstmals praktisch wirksam wurde. Österreich hat sich sowohl an den vom Sicherheitsrat angeordneten Wirtschaftssanktionen gegen den Irak beteiligt (Problem: »wirtschaftliche Neutralität«) als auch vom Sicherheitsrat autorisierte Überfuhrrechte und Durchfuhrrechte für Kriegsmaterial gewährt (Problem: »Verhinderungspflicht«). Auch in weiterer Folge (wie beim Konflikt im ehemaligen Jugoslawien) hat sich Österreich an Beschlüssen des Sicherheitsrates in gleicher Weise beteiligt. Im Ergebnis gilt nunmehr genau das Gegenteil der »Verdross-Doktrin«: Beschlüsse des UN-Sicherheitsrates haben Vorrang vor den neutralitätsrechtlichen Verpflichtungen. Begründet wird diese Ansicht damit, dass eine vom Sicherheitsrat gefasste Maßnahme gegen einen Staat kein »Krieg« im völkerrechtlichen Sinn, sondern eine »Polizeiaktion« sei.²³ Das Neutralitätsrecht enthalte dagegen nur für den Fall eines »Krieges« im Sinne des Völkerrechts Verpflichtungen. Diese Auffassung wird allerdings mit guten Gründen bezweifelt.²⁴

Daher stellt sich die Frage nach der juristischen Rechtfertigung dieser Vorgangsweise. So wurde erwogen, dass damit der »Grundstein für eine neue Regel des Völkergewohnheitsrechts gelegt wurde«,²⁵ die sich durch andauernde Übung mit Rechtsüberzeugung (»*opinio iuris*«) etablieren kann. Sollte diese Vorgangsweise jedoch in klarem Widerspruch zum Neutralitätsrecht stehen, dann könnten wohl berechtigte Zweifel an einer ernsthaften »*opinio iuris*« erhoben werden. Doch ein solcher klarer Widerspruch ist nicht auszumachen. Vielmehr ließ sich ein Vorrang von Beschlüssen des Sicherheitsrates vor der immerwährenden Neutralität wohl stets in vertretbarer Weise begründen. Aus verfassungsrechtlicher Sicht ist daran zu erinnern, dass nach den Erläuterungen zur Regierungsvorlage des BVG-Neutralität die Neutralität Österreichs mit einer UNO-Mitgliedschaft vereinbar sei.²⁶ Das kann im Rahmen einer historischen Interpretation auch so gedeutet werden, dass nach Meinung des Verfassungsgesetzgebers Beschlüsse des UNO-Sicherheitsrates als solche nicht der österreichischen Neutralität widersprechen.²⁷ Zwar bestimmt sich die österreichische Neutralität – wie dargelegt – auch nach dem Völkerrecht. Aber der diesbezügliche Verweis im BVG-Neutralität ist ein dynamischer und bezieht sich auf den jeweiligen Stand des Völkerrechts. Unter diesem Aspekt ist zu bedenken, dass der nach der Neutralitätserklärung erfolgte Beitritt Österreichs zu den

Vereinten Nationen durchaus als (unwidersprochen gebliebene) Einschränkung der Neutralitätsverpflichtungen verstanden werden konnte.²⁸

Insgesamt erscheint daher nicht nur die »Verdross-Doktrin«, sondern auch die Meinung eines Vorranges von Beschlüssen des Sicherheitsrates gegenüber der Neutralität plausibel. Die jüngere Praxis hat sich damit ebenso wie die ältere letztlich für eine von zwei vertretbaren Auslegungsvarianten des Verhältnisses von Neutralität und UNO-Satzung entschieden.

4 Neutralität und EU

4.1 EU-Beitritt Österreichs

Der Wandel des österreichischen Neutralitätsverständnisses hat sich insbesondere aber auch im Zuge des EU-Beitrittes (wohl auch nicht zufällig nach Wegfall des Ost-West-Konfliktes) vollzogen. Alfred Verdross hat in seinem Standardwerk zur immerwährenden Neutralität Österreichs in Bezug auf eine Mitgliedschaft in der EWG geschrieben: »Es besteht daher eine weitgehende Übereinstimmung darüber, dass ein dauernd neutraler Staat eine Vollmitgliedschaft in der EWG aus neutralitätsrechtlichen Gründen nicht anstreben kann, da der EWG-Vertrag gem. Art 224 auch in Kriegszeiten aufrecht bleibt«²⁹. Dies war lange Zeit hindurch tatsächlich die beinahe einhellig vertretene Auffassung, obwohl die EWG viel weniger integriert und neutralitätsrechtlich auch weniger problembeladen war als die spätere EU.³⁰ Der Grund für diese Auffassung lag einmal in der Befürchtung, dass mit einer EWG-Mitgliedschaft so enge wirtschaftliche Bindungen verbunden wären, die eine wirtschaftliche Neutralität im Konfliktfall unmöglich machen würden.³¹ Einem EWG-Beitritt stünde demnach die Pflicht zur Beachtung der Vorwirkungen der Neutralität entgegen. Als Problem wurde insbesondere aber auch die durch die Praxis bestätigte Möglichkeit der Gemeinschaft gesehen, mit qualifizierter Mehrheit Wirtschaftssanktionen (Embargomaßnahmen) gegen bestimmte Staaten (z. B. die UdSSR und Argentinien) zu verhängen.³² Dies wurde mit der Pflicht zu wirtschaftlicher Neutralität für unvereinbar gehalten.³³ Dementsprechend enthielt Österreichs Antrag auf Mitgliedschaft in der EG vom 4. Juli 1989 noch einen Neutralitätsvorbehalt.³⁴

In der Zeit bis zum Beitritt hat sich die EG allerdings zu einer EU weiterentwickelt. Diese umfasste von Anfang an auch eine »Gemeinsa-

me Außen- und Sicherheitspolitik« (GASP), »die sich auf alle Bereiche der Außen- und Sicherheitspolitik erstreckt«. ³⁵ Auch war damals schon vorgesehen, dass zur GASP »auf längere Sicht die Festlegung einer gemeinsamen Verteidigungspolitik gehört, die zu gegebener Zeit zu einer gemeinsamen Verteidigung führen könnte«. ³⁶ Damit bezog sich die GASP zwar vorläufig nicht auf eine gemeinsame Verteidigungspolitik. Allerdings konnten im Rahmen der GASP in Krisenfällen auch Beschlüsse gefasst werden, die insbesondere dem Gebot der wirtschaftlichen Neutralität widersprachen. ³⁷ Andererseits war (und ist) die GASP durch den Grundsatz der Einstimmigkeit geprägt, wodurch ein einzelner Mitgliedstaat bestimmte Beschlüsse grundsätzlich verhindern konnte ³⁸ (und nach wie vor kann ³⁹). Damit wäre es denkbar gewesen, dass Österreich durch sein Abstimmungsverhalten neutralitätsrechtlich bedenkliche Beschlüsse verhindert.

Doch die maßgeblichen politischen Kräfte Österreichs hatten sich mittlerweile auf ein deutlich engeres (gegenüber dem bisher herrschenden Verständnis) der immerwährenden Neutralität festgelegt. Am Ende der Beitrittsverhandlungen stand daher die Überzeugung, dass kein prinzipieller Widerspruch zwischen dauernder Neutralität und EU-Mitgliedschaft bestehe. ⁴⁰ Aus diesem Grund wurde letztlich auf einen Neutralitätsvorbehalt im Beitrittsvertrag verzichtet. Ganz im Gegenteil gab Österreich anlässlich des Beitrittes (gemeinsam mit den anderen Beitrittsländern) eine Gemeinsame Erklärung Nr. 1 zur Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik ab, wonach es sich »in vollem Umfang und aktiv« an der GASP beteiligen werde und die Ziele der GASP »vollständig und vorbehaltlos« übernehme. Allerdings war man auf österreichischer Seite der Auffassung, dass die damals geltende neutralitätsrechtliche Lage mit der Übernahme der Verpflichtungen der GASP nicht ganz im Einklang stand. So wurde zwar im Bericht des Verfassungsausschusses bei Behandlung des EU-Beitritts-BVG ⁴¹ einerseits betont, dass die Mitwirkung an der GASP »den Kernbestand der österreichischen Neutralität unberührt lässt«, weil damit weder ein Beitritt zu einem Militärbündnis noch eine Verpflichtung zur Errichtung militärischer Stützpunkte fremder Staaten auf österreichischem Gebiet verbunden sei. ⁴² Die Verpflichtung zur Beachtung der Vorwirkungen etwa wurde damit anscheinend gar nicht mehr als Problem der österreichischen Neutralität gesehen. Andererseits wurde aber auch eingestanden, dass »die Teilnahme an Wirtschaftssanktionen

durch das österreichische Recht verwehrt ist«, weshalb man eine Anpassung der österreichischen (Verfassungs-)Rechtslage für erforderlich erachtete.⁴³ Nach offenkundiger Auffassung des Verfassungsausschusses stand also das Neutralitäts-BVG einer vollen Beteiligung an der GASP entgegen, weil danach Österreich auch zur Einhaltung einer wirtschaftlichen Neutralität verpflichtet war.⁴⁴

Die angekündigte Anpassung der Rechtslage erfolgte dann im Rahmen des sogenannten EU-Begleit-BVG⁴⁵ durch Einfügung eines Art. 23 f in das Bundes-Verfassungsgesetz. In dessen Absatz 1 wurde Österreich zur Mitwirkung an der GASP ausdrücklich ermächtigt und überdies klargestellt, dass dies die Mitwirkung an Maßnahmen einschließe, »mit denen die Wirtschaftsbeziehungen zu einem oder mehreren dritten Ländern ausgesetzt, eingeschränkt oder eingestellt werden«. Damit wurde deutlich gemacht, dass die wirtschaftliche Neutralität für im Rahmen der GASP getroffene Maßnahmen aus verfassungsrechtlicher Perspektive⁴⁶ in Bezug auf die österreichische Neutralität nicht mehr gilt.

In der Literatur wurde allerdings die Frage erörtert, ob bzw. inwieweit Österreich im Rahmen der GASP weiterhin eine Neutralitätspolitik betreiben könne bzw. müsse. So wurde etwa die Auffassung geäußert, »dass die Handhabung des Art. 23 f Abs. 1 B-VG in das neutralitätspolitische Ermessen der Bundesregierung fällt, da diese mit der Vollziehung des Bundesverfassungsgesetzes über die Neutralität Österreichs betraut ist«⁴⁷. Auch wurde die Meinung vertreten, dass Österreich nach sorgfältiger Abwägung (offenbar auch unter Bedachtnahme auf seine Neutralität) im Einzelfall gegen neutralitätswidrige Aktionen stimmen dürfe. Lediglich die systematische Obstruktion von Maßnahmen aus dem alleinigen Grund der Neutralitätswidrigkeit wäre nicht gestattet.⁴⁸ Gute Gründe sprechen hingegen für die Auffassung, dass die Neutralität bei Entscheidungen Österreichs im Rahmen der GASP schon beim EU-Beitritt jedenfalls aus rechtlicher Sicht überhaupt keine Rolle mehr spielen durfte. Denn zum einen hat sich Österreich EU-rechtlich insbesondere⁴⁹ in der dargelegten Gemeinsamen Erklärung Nr. 1 zur Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik in der Schlussakte zum Beitrittsvertrag uneingeschränkt zur Beteiligung an der GASP verpflichtet. Ausschließlich deren Ziele und nicht mehr neutralitätspolitische Überlegungen hatten daher bereits damals insoweit für die Entscheidungsfindung Österreichs maßgeblich zu sein. Zum anderen wurde gerade mit Art. 23 f B-VG bezweckt, diese

Verpflichtung auch verfassungsrechtlich abzusichern.⁵⁰ Um Missverständnisse zu vermeiden, ist allerdings zu betonen: Soweit neutralitätspolitische Überlegungen im Einklang mit den Zielen der GASP (z. B. »Wahrung des Friedens«) stehen, konnten (und können) solche Überlegungen bei Entscheidungen Österreichs im Rahmen der GASP de facto mitberücksichtigt werden.

4.2 Der Amsterdamer Vertrag

Durch den Amsterdamer Vertrag, der am 1. Mai 1999 in Kraft getreten ist, wurde der EU-Vertrag geändert. Die Änderungen betrafen auch die Befugnisse der GASP. Für den vorliegenden Zusammenhang sind dabei vor allem zwei Regelungen von Bedeutung:

- Zum einen wurde der GASP die Kompetenz zugewiesen, Beschlüsse über »humanitäre Aufgaben und Rettungseinsätze, friedenserhaltende Aufgaben sowie Kampfeinsätze bei der Krisenbewältigung einschließlich friedensschaffender Maßnahmen« (sogenannte »*Petersberg-Aufgaben*«) zu fassen.⁵¹
- Zum anderen wurde zwar das Einstimmigkeitserfordernis für Beschlüsse im Rahmen der GASP prinzipiell beibehalten. Allerdings wurde die Möglichkeit einer Stimmenthaltung vorgesehen. In diesem Fall ist der betreffende Mitgliedstaat zwar nicht verpflichtet, den Beschluss durchzuführen. Er hat jedoch alles zu unterlassen, »was dem auf diesem Beschluss beruhenden Vorgehen der Union zuwiderlaufen oder es behindern könnte« (sogenannte »*konstruktive Enthaltung*«).⁵²

Bei der Entscheidung für eine dieser Maßnahmen ist Österreich zwar nicht mehr durch die Gemeinsame Erklärung Nr. 1 zur Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik zum EU-Beitrittsvertrag gebunden. Denn diese bezog sich auf die GASP in der Fassung vor dem Amsterdamer Vertrag. Allerdings haben die Mitgliedstaaten nach dem EU-Vertrag selbst auch weiterhin die GASP »aktiv und vorbehaltlos im Geiste der Loyalität und der gegenseitigen Solidarität« zu unterstützen.⁵³ Es kann daher auch nach dem Amsterdamer Vertrag angenommen werden, dass Entscheidungen Österreichs im Rahmen der GASP nicht mehr unmittelbar auf neutralitätspolitische Erwägungen gestützt werden können. Diese müssen sich vielmehr nach wie vor mit Zielen der GASP begründen lassen. Dies schließt es – wie schon gesagt – freilich nicht aus, dass auf diese Weise im Ergebnis (mittelbar) auch Neutralitäts-

politik betrieben werden kann, wenn diese im Einklang mit Zielen der GASP steht. Jedenfalls kann Österreich auf Grund des EU-Vertrages nach Maßgabe der Ziele der GASP zwischen der Teilnahme an »Petersberg-Aufgaben« oder der »konstruktiven Enthaltung« wählen.

Für Österreich bestand das Problem allerdings darin, dass beide Maßnahmen den »Kernbestand« der Neutralität beeinträchtigten, der noch beim Beitritt zur EU gerade bewahrt werden sollte. Durch eine Beteiligung an »Petersberg-Aufgaben« ist selbst eine Teilnahme an Kampfeinsätzen in Kriegen möglich. Vor allem aber die Neutralität in Kriegsfällen ist das entscheidende Element der immerwährenden Neutralität.⁵⁴ Bei einer »konstruktiven Enthaltung« müsste Österreich jedenfalls Durchführen von Kriegsmaterial und militärische Überflüge akzeptieren, was der neutralitätsrechtlichen »Verhinderungspflicht« widerspricht. Zu Recht wurde daher angenommen, dass die Übernahme der GASP-Verpflichtungen des Amsterdamer Vertrages eine weitere Einschränkung der verfassungsrechtlich gewährleisteten Neutralität bedeutet. Dementsprechend wurde die Verfassungsrechtslage durch eine Neufassung von Art. 23 f B-VG geändert.⁵⁵ Darin wurde nunmehr klargestellt, dass Österreich an der GASP in der Fassung des Amsterdamer Vertrages mitwirkt. Außerdem wurde ausdrücklich geregelt, dass dies die Mitwirkung an Aufgaben des Art. 17 Abs. 2 (»Petersberg-Aufgaben«) einschließt.⁵⁶ Der Bericht des Verfassungsausschusses enthält die Feststellung, dass damit Österreich »vollumfänglich« an der GASP teilnehmen könne.⁵⁷ In der Lehre wurde Österreich daraufhin der Status als immerwährend neutraler Staat abgesprochen.⁵⁸

Nicht unerwähnt soll schließlich bleiben, dass Art. 23 f B-VG im Jahre 2001 nochmals geändert wurde. Dabei wurden die Worte »in der Fassung des Vertrages von Amsterdam« durch die Worte »in der Fassung des Vertrages von Nizza« ersetzt. Mit dieser Neufassung wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass der EU-Vertrag mittlerweile durch den Vertrag von Nizza abermals geändert wurde. Dieser enthält jedoch keine neutralitätsrechtlich relevanten Änderungen.

Durch die Neufassung von Art. 23 f B-VG war somit auch keine weitere Änderung der verfassungsrechtlichen Neutralität verbunden.

4.3 Völkerrechtliche Bewertung

Das österreichische Verfassungsrecht in Verbindung mit dem EU-Recht schränkt somit den ursprünglichen Status der österreichischen Neutra-

lität erheblich ein. Fraglich ist jedoch, ob Österreich auch in völkerrechtlicher Hinsicht in diesem Umfang von seinen Neutralitätspflichten entbunden wurde. Daran wird in der Lehre mit folgender Begründung Zweifel gehegt: Das Neutralitäts-BVG wurde seinerzeit jenen Staaten, mit denen Österreich diplomatische Beziehungen unterhielt, mit dem Ersuchen um Anerkennung notifiziert. Zum Großteil wurde diesem Ersuchen entsprochen, jedenfalls wurde kein Widerspruch erhoben. Nach herrschender Auffassung ist Österreich damit grundsätzlich an die Beibehaltung der immerwährenden Neutralität gebunden.⁵⁹ Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass Österreich die vorgenommenen Modifikationen an der österreichischen Neutralität ebenfalls der Staatengemeinschaft formell hätte notifizieren müssen (*contrarius actus*).⁶⁰ Dies sei jedoch nicht geschehen, weshalb die völkerrechtlichen Neutralitätsverpflichtungen im ursprünglichen Umfang grundsätzlich weiter bestehen würden.

Gegen diese Auffassung können aber einige Argumente ins Treffen geführt werden: So ist einmal darauf hinzuweisen, dass die österreichische Neutralität auf Grund des Ost-West-Konfliktes entstanden ist. Nach dessen Wegfall hat auch das Interesse der Staatengemeinschaft an der österreichischen Neutralität stark nachgelassen. Daraus kann man schließen, dass eine allenfalls durch die Notifikation hergestellte völkerrechtliche Verbindlichkeit Österreichs zur dauernden Neutralität mittlerweile ihre Grundlage verloren hat.⁶¹ Außerdem kann die herrschende Auffassung überhaupt hinterfragt werden, wonach durch die bloße Notifikation eine völkerrechtliche Bindung bewirkt wurde.⁶² Schließlich ist auch zu bedenken, dass Österreich durch seinen Beitritt zur EU ohne Neutralitätsvorbehalt und die spätere Übernahme des Amsterdamer Vertrages der Völkergemeinschaft mit hinreichender – einer Notifikation wohl zumindest nahe kommenden – Deutlichkeit seine gewandelte Neutralität bekundet hat und dagegen keinerlei Widerspruch wegen Neutralitätsverletzung erfolgte.⁶³ Gute Gründe sprechen daher dagegen, dass die völkerrechtlichen Neutralitätspflichten weiter gehen würden als jene des Verfassungsrechtes in Verbindung mit dem EU-Recht.

5 Schlussfolgerung und Ausblick

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die österreichische Neutralität in den vergangenen fünfzehn Jahren einen erheblichen Wandel erfahren hat. Entgegen der früher herrschenden Auffassung kann sich Österreich nunmehr an UNO-Sanktionen beteiligen, auch wenn damit eine wirtschaftliche und militärische Begünstigung einer Kriegspartei verbunden ist. Im Rahmen der GASP kann Österreich sogar an kriegerischen Auseinandersetzungen militärisch teilnehmen, was dem rechtlichen Status eines »immerwährend« Neutralen kaum mehr entspricht. Die österreichische Neutralität ist damit auf kriegerische Auseinandersetzungen – wie den jüngsten Irak-Krieg – ohne UNO-Mandat und GASP-Beschluss⁶⁴ beschränkt. Die konkreten Möglichkeiten einer österreichischen Neutralitätspolitik hängen daher letztlich auch von der (mangelnden) Funktionsfähigkeit von UNO oder GASP ab.

Zur Zeit liegt den Mitgliedstaaten der Text eines Vertrags über eine Verfassung für Europa zur Ratifikation vor. Darin ist in Art. I-41 Abs. 7 eine *Beistandspflicht* vorgesehen, derzufolge im Falle »eines bewaffneten Angriffs auf das Hoheitsgebiet eines Mitgliedstaates« die anderen Mitgliedstaaten »nach Artikel 51 der Charta der Vereinten Nationen alle in ihrer Macht stehende Hilfe und Unterstützung leisten« müssen. Allerdings heißt es in dieser Vorschrift auch, dass diese Verpflichtung »den besonderen Charakter der Sicherheits- und Verteidigungspolitik bestimmter Mitgliedstaaten unberührt« lässt. Mit dieser »irischen Klausel« kam man auch den neutralen Mitgliedstaaten entgegen⁶⁵, weshalb die Beistandspflicht Österreich nicht zu einer weiteren Einschränkung des dargelegten »Restbestandes« seiner Neutralität verpflichten dürfte⁶⁶. Allerdings ist in Art. I-41 Abs. 6 des Vertragsentwurfes auch die Möglichkeit (keine Verpflichtung) vorgesehen, dass Mitgliedstaaten an einer »ständigen strukturierten Zusammenarbeit« in militärischen Angelegenheiten mit einer weitgehenden Angleichung und Harmonisierung des Verteidigungsinstrumentariums teilnehmen. Sollte sich Österreich an dieser Zusammenarbeit beteiligen, dann wäre zumindest der Anschein der Neutralität nur mehr schwer aufrecht zu erhalten. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wäre wohl ernsthaft (und ehrlicher Weise) zu diskutieren, ob man sich auch formell von der Neutralität verabschieden sollte.

Anmerkungen

- 1 Dazu gibt es verschiedene Untersuchungen, z. B. die Aussagen von Günther Ogris vom Meinungsforschungsinstitut Sora, in: OÖNachrichten, 3. 01. 2004.
- 2 Vgl. Neutralität ade? In: Die ganze Woche, Nr. 50, 10. 12. 2003, S. 12–13.
- 3 Vgl. »Lebenslüge Neutralität. Wie eine Mogelpackung zum Mythos wurde«, Titelgeschichte von Profil, Nr. 51, 15. 12. 2003.
- 4 NATO-PfF = NATO-Partnerschaft für den Frieden.
- 5 Z. B. Fischer/Köck 1994, S. 80.
- 6 Neuhold 2004, S. 71.
- 7 Z. B. Hummer 1997, S. 507, Rz 2743.
- 8 Art. I Abs. 1 des BVG Neutralität (BGBl 1955/211).
- 9 Im Jahre 1975 wurde dem Bundes-Verfassungsgesetz überdies ein Art 9a eingefügt, wonach sich Österreich zur »umfassenden Landesverteidigung« bekennt, deren Aufgabe insbesondere die »Aufrechterhaltung der immerwährenden Neutralität« ist.
- 10 Öhlinger 1999b, S. 16, Rz 20.
- 11 Siehe auch Regierungsvorlage 598 BlgNR 7. GP, S 3.
- 12 Z. B. Walter/Mayer 2000, S. 84, Rz 168.
- 13 Siehe auch Griller 1995b, S. 743.
- 14 Siehe etwa Zemanek 1992, S. 179 ff., einerseits und Griller, Verfassungsfragen 1995, S. 107, andererseits.
- 15 Öhlinger 1999b, S. 13, Rz 16.
- 16 Eine Aufzählung wichtiger völkerrechtlicher Neutralitätspflichten findet sich etwa bei Verdross 1967, S. 15 ff.; Griller 1995b, S. 731 f.; Griller 2001, S. 262 ff.
- 17 Z. B. Öhlinger 1999b, S. 14, Rz 17.
- 18 Z. B. Hummer 1997, S. 516 f., Rz 2790 ff.
- 19 Dazu eingehend etwa Griller 1995b, S. 737 ff.
- 20 RV 598 BlgNR 7. GP, S. 3.
- 21 Siehe Verdross 1967, S. 26 f.
- 22 Öhlinger 1999b, S. 9, Rz 9.
- 23 Siehe die Nachweise bei Öhlinger 1999b, S. 8 f., Rz 9.
- 24 Griller 1999b, S. 741.
- 25 Griller 1999b, S. 743 f. Angesichts der mehr als ein Jahrzehnt kontinuierlichen Praxis der Beteiligung neutraler Staaten (nicht nur Österreichs) an UNO-Sanktionen hält Griller 1999, S. 265, mittlerweile die Entstehung von neuem Völkergewohnheitsrecht zumindest für den Bereich der Wirtschaftssanktionen für vertretbar.
- 26 RV 598 BlgNR 7. GP, S 3.
- 27 Cede/Postl 1999, S. 88, weisen darauf hin, dass sich in der parlamentarischen Debatte zum BVG-Neutralität Anhaltspunkte finden, wonach die Neutralität durch die UN-Satzung eingeschränkt werde.
- 28 In diesem Sinne Cede/Postl 1999, S. 88.
- 29 Verdross 1967, S. 17.
- 30 Öhlinger 1999b, S. 5, Rz 5.
- 31 In diesem Sinne etwa Verdross 1967, S. 16 f.
- 32 Öhlinger 1999a, S. 3, Rz 3.
- 33 Griller 1999b, S. 744 ff.
- 34 Dazu Öhlinger 1999b, S. 10 f., Rz 11.
- 35 Art. J.1 EU-Vertrag (nunmehr Art. 11 EU-Vertrag).
- 36 Art. J.4 EU-Vertrag.

- 37 Siehe Art. 228a EGV (nunmehr Art 301 EGV).
- 38 Art. J.8 EU-Vertrag.
- 39 Siehe nunmehr Art. 23 Abs. 1 EU-Vertrag.
- 40 Öhlinger 1999a, S. 3, Rz 3.
- 41 BGBl 1994/744.
- 42 AB 1600 BlgNR 18.GP, S 13.
- 43 Ebenda.
- 44 Siehe dazu Griller 1995b, S. 749.
- 45 BGBl 1994/1013.
- 46 Zur völkerrechtlichen Beurteilung siehe unter IV.C.
- 47 Primosch 1995, S. 74.
- 48 Griller 1995a, S. 112; Griller 1995b, S. 747.
- 49 Siehe bereits Art. J.1 Abs. 4 EU-Vertrag (nunmehr Art. 11 Abs. 2 EU-Vertrag).
- 50 Zutreffend wird von Öhlinger 1999a, S. 4, Rz 3, die Ansicht vertreten, dass auf Grund des BVG-Neutralität keine Bindung bei Abstimmungen im Rahmen der GASP mehr bestehen.
- 51 Art. J.7. EU-Vertrag (nunmehr Art. 17 EU-Vertrag).
- 52 Art. J.13 Abs. 1 EU-Vertrag (nunmehr Art. 23 EU-Vertrag).
- 53 Art. J.1 Abs. 2 EU-Vertrag (Art. 11 Abs. 2 EU-Vertrag).
- 54 Griller 2001, S. 276.
- 55 BGBl I 1998/83.
- 56 Was eine eventuelle gemeinsame Verteidigung aufgrund eines Beschlusses des Europäischen Rates betrifft, so kann sie gemäß Art. 23 f Abs. 1 nur durch Verfassungsänderung erfolgen.
- 57 AB 1255 BlgNR 20. GP, S 1.
- 58 Öhlinger 1999b, S. 18, Rz 25; Griller 2001, S. 277.
- 59 Z. B. Verdross 1967, S. 10 f.; Walter/Mayer 2000, S. 84, Rz 168; Griller 1995a, S. 113.
- 60 Griller 1995a, S. 114; Griller 1995b, S. 750; Griller 2001, S. 278 f. Siehe auch Hummer 2003, S. 277 f.
- 61 Öhlinger 1999b, S. 4, Rz 3. Siehe dazu allerdings auch Griller 2001, S. 278 f.
- 62 Siehe dazu die Nachweise bei Griller 1995a, S. 114.
- 63 So Primosch 1995, S. 75.
- 64 Zur Frage, inwieweit auch die GASP an UNO Beschlüsse gebunden ist, siehe jüngst Stephan Wittich, Wenn österreichische Soldaten kämpfen: Selbstverteidigung oder UN-Mandat, Die Presse 29. 11. 2004, S. 20.
- 65 Fischer 2005, S. 195.
- 66 In der Völkerrechtslehre wird dennoch bezweifelt, dass die Beistandspflicht des Verfassungsentwurfes mit der Neutralität vereinbar ist; siehe zB die Presse 3. 12. 2004, S. 10.

Literatur

- ACUS: Neutralität verpflichtet Österreich zum Engagement gegen Aufrüstung. Wien: Presseaussendung, 12. 12. 2003.
- Fischer, Peter/Köck, Heribert, Franz: Allgemeines Völkerrecht. Wien: Linde, 4. Aufl. 1994.
- Cede, Franz/Postl, Michael: Völker- und verfassungsrechtliche Aspekte der Aufnahme

- Österreichs in die Vereinten Nationen. In: *Journal für Rechtspolitik (JRP)* 7. Jg., Heft 2/99, S. 83–89.
- Fischer, Klemens H.: *Der Europäische Verfassungsvertrag*. Baden-Baden/Wien/Bern: Nomos/Manz/Stämpfli 2005.
- Griller, Stefan (1995a): *Verfassungsfragen der österreichischen EU-Mitgliedschaft*. In: *Zeitschrift für Rechtsvergleichung (ZfVR)* 36.Jg., Heft 3/95, S. 89–115.
- Griller, Stefan (1995b): *Vom Wandel der immerwährenden Neutralität*. In: *Österreichische Parlamentarische Gesellschaft (Hg.): 75 Jahre Bundesverfassung*. Festschrift aus Anlaß des 75. Jahrestages der Beschlussfassung über das Bundes-Verfassungsgesetz. Wien: Verlag Österreich 1995, S. 729–753.
- Griller, Stefan. *Die GASP und das Ende der immerwährenden Neutralität*. In: Waldemar Hummer (Hg.): *Rechtsfragen in der Anwendung des Amsterdamer Vertrages*. Wien: Manz 2001, S. 261–280.
- Heidegger, Klaus/Steirer, Peter: *NATO-Streit in Österreich*. Handbuch zur Neutralität und Sicherheitspolitik. Wien: Thaur 1997.
- Hummer, Waldemar: *Der internationale Status Österreichs seit 1918*. In: Hanspeter Neuhold/Waldemar Hummer/Christoph Schreuer (Hg.): *Österreichisches Handbuch des Völkerrechts*. Band 1. Wien: Manz, 3. Aufl. 1997, S. 491–539.
- Hummer, Waldemar: *Austria's Permanent Neutrality and the »Security and Defence Architecture« in Europe*. In: Waldemar Hummer (Hg.): *Europarecht im Wandel*. Wien: Braumüller 2003, S. 227–281.
- Koch, Wolfgang/Leidenmühler, Franz/Steirer, Peter (Hg.): *Neutralität im Neuen Europa*. Österreichs Beitrag zur Finalität der Union. Münster: Agenda 2004.
- Lanc, Erwin: *Österreichisches Friedensinstitut betont Neutralität*. APA-Meldung, 27. 1. 2005, 10:57h.
- Mader, Gerald (2003): *Europäische Verfassung und Friedenspolitik*. In: *Friedensforum*. Zeitschrift des ÖSFK-Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung. Nr. 7–8. 2003, (veröffentlicht unter <http://www.uni-kassel.de/fb10/frieden/themen/Europa/mader.html>, 14. 07. 2004), S. 11–14.
- Neuhold, Hanspeter: *Außenpolitik und Demokratie: »Immerwährende« Neutralität durch juristische Mutation?* In: Stefan Hammer/Alexander Somek/Manfred Stelzer/Barbara Weichselbaum (Hg.): *Demokratie und sozialer Rechtsstaat in Europa*. Festschrift für Theo Öhlinger. Wien: WUK Universitätsverlag 2004, S. 486–506.
- Öhlinger, Theo (1999a): *Art 23 f B-VG*. In: Karl Korinek/Michael Holoubek (Hg.): *Österreichisches Bundesverfassungsrecht*. Band II/1. Wien-New York: Springer, 1. Lieferung 1999, S. 1–11.
- Öhlinger, Theo (1999b): *BVG Neutralität*. In: Karl Korinek/Michael Holoubek (Hg.): *Österreichisches Bundesverfassungsrecht*. Band IV. Wien-New York: Springer, 1. Lieferung 1999, S. 1–19.
- Primosch, Edmund G.: *Art. 23 f Abs. 1 B-VG und der künftige Status Österreichs als dauernd Neutral*. In: *Journal für Rechtspolitik (JRP)* 3. Jg., Heft 2/95, S. 73–75.
- Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich*. Wien 2003.
- Verdross, Alfred: *Die immerwährende Neutralität der Republik Österreich*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1967.
- Walter, Robert/Mayer, Heinz: *Grundriss des österreichischen Bundesverfassungsrechts*. Wien: Manz, 9. Aufl. 2000.
- Zemanek, Karl: *Ändert sich das völkerrechtliche Neutralitätsrecht und mit ihm die österreichische Neutralität?* In: *Österreichische Juristenzeitung (ÖJZ)* 47. Jg., Heft 6/92, S. 177–182.

Petra Hössl

Die Europäische Union als Friedensprojekt

Grenzübergreifende Interaktionen als Beitrag zur Friedenssicherung

1 Einleitung und Problemstellung

Die friedensstiftende Zielsetzung der Europäischen Union manifestierte sich bereits mit ihrer Gründung als Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl 1951. Der französische Außenminister, Robert Schuman, schlug 1950 die Gründung einer supranationalen Einrichtung zur Schaffung einer Friedensordnung vor. In seiner Erklärung vom 09. 05. 1950 postulierte Schumann, dass am Europa-Projekt nicht nur die sechs Gründungsstaaten (Deutschland, Frankreich, Italien, Belgien, Niederlande und Luxemburg) teilnehmen sollten, sondern dass ein Beitritt für alle anderen europäischen Staaten offen steht. In der Schuman-Erklärung, die als Grundstein der heutigen Europäischen Union gilt, unterbreitete Schuman die Idee eines Vereinten Europas zur Sicherung des Friedens.

Der Friede der Welt kann nicht gewahrt werden ohne schöpferische Anstrengungen, die der Größe der Bedrohung entsprechen. Der Beitrag, den ein organisiertes und lebendiges Europa für die Zivilisation leisten kann, ist unerlässlich für die Aufrechterhaltung friedlicher Beziehungen (Schuman-Erklärung, 1950).

Durch die Vergemeinschaftung zentraler staatlicher Aufgabenfelder (Stahl- und Kohleproduktion) sollten weitere Kriege zwischen den europäischen Staaten verhindert werden. Die Zusammenlegung der Grundindustrien werde »den ersten Grundstein einer europäischen Föderation bilden, die zur Bewahrung des Friedens unerlässlich ist« (Schuman-Erklärung, 1950). In seiner Erklärung stellte Robert Schuman fest, »... damit der Frieden eine echte Chance erhält, muss es zunächst ein Europa geben« (Schuman-Erklärung, 1950). Die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), welche aus der Schuman-Erklärung resultierte, kann somit als eine neue Form der »Friedenssicherung durch wirtschaftliche Integration« bewertet werden.

Angesichts dieser Entwicklung lässt sich feststellen, dass ein Gründungsziel der Europäischen Union die dauerhafte Sicherung des Friedens innerhalb Europas war, und zwar in Form einer wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit. Auch heute noch definiert sich die Europäische Union als ein Zusammenschluss demokratischer europäischer Staaten, die sich die Wahrung des Friedens und das Streben nach Wohlstand zum Ziel gesetzt hat.

Die folgenden drei Kapitel verdeutlichen, dass Europa seine friedensstiftende Rolle nach innen sehr ernst nimmt und zu Recht als Friedensprojekt bezeichnet werden kann, welches auf eine Vertiefung und geographische Erweiterung der europäischen Integration abzielt. Im vierten Kapitel geht es um die Frage, in wie weit Europa seine Rolle als außen-, sicherheits- und verteidigungspolitischer Akteur wahrnimmt beziehungsweise gerecht werden kann. Die Europäische Union hat es bis heute nicht geschafft, eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) zu verwirklichen. Hierfür lassen sich zahlreiche Beispiele anführen, wie der Irak-Konflikt des Jahres 2003, der sehr deutlich die Gespaltenheit der Europäischen Union zeigte. Die Kritik an dieser Gespaltenheit bezog sich vor allem auf die unterschiedlichen außen- und sicherheitspolitischen Vorstellungen der einzelnen EU-Staaten. Von großer Bedeutung ist dabei, dass die europäische Politik zuerst die Voraussetzungen für eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik schaffen muss.

Laut Gerald Mader hat die Europäische Union drei Möglichkeiten, wie sie ihre Außen- und Sicherheitspolitik in Zukunft gestalten kann:

- sie hält am Atlantischen Bündnis fest und beteiligt sich am Krieg der USA gegen den Terror
- sie versucht, sich von der USA sicherheitspolitisch zu emanzipieren, um zu einer zweiten Militärmacht neben der USA zu werden
- sie strebt eine Sicherheitspolitik an, die freiwillig auf die Anwendung militärischer Gewalt zur Durchsetzung von wirtschaftlichen oder geopolitischen Interessen verzichtet und sich auf militärische Fähigkeiten beschränkt, die zur echten Verteidigung und zur Mitwirkung bei UNO-Friedenseinsätzen notwendig sind (Mader 2003b).

Die dritte Variante Maders, das friedenspolitische Modell, welches den Krieg ablehnt, wäre eine Alternative für die Zukunft der europäischen Außen- und Sicherheitspolitik. Die Europäische Union sollte daher nicht in militärische Konkurrenz zu den USA treten, sondern sich als friedenspolitische Regionalmacht positionieren.

Aus dem eingangs erwähnten Gründungsziel der Europäischen Union lässt sich auch die Frage formulieren, ob die EU nur ein Instrument zur Bewältigung wirtschaftlicher Disparitäten oder ob sie im Kern ein Friedensmodell ist.

Die historische Entwicklung der Europäischen Union macht deutlich, dass sie einerseits als eine integrierte Wirtschaftsgemeinschaft und andererseits auch als politisches Friedensprojekt gesehen werden kann. Die Frage des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts stand dabei im Vordergrund. Mit der Osterweiterung der EU wurden die Begriffe »Friedensprojekt« beziehungsweise »Sicherheitsprojekt« verstärkt in die politische Diskussion und die mediale Auseinandersetzung eingeführt. Was die heutige weltweite Friedenspolitik betrifft, so erbringt die Europäische Union einen hohen Anteil an Stabilisierungsleistungen. Sie ist weltweit der größte Geber von humanitärer Hilfe und Entwicklungshilfe (Rummel 2003, S. 240). Die friedenspolitische Rolle Europas zeigt sich auch in der kürzlich beschlossenen EU-Verfassung, welche im Abschnitt 2 über die gemeinsame Sicherheits- und Verteidigungspolitik, Ziffer 1, folgende friedenspolitische Inhalte verankert hat:

... gemeinsame Abrüstungsmaßnahmen, humanitäre Aufgaben und Rettungseinsätze, Aufgaben der militärischen Beratung und Unterstützung, Aufgaben der Konfliktverhütung und der Erhaltung des Friedens sowie Kampfeinsätze im Rahmen der Krisenbewältigung einschließlich Frieden schaffender Maßnahmen und Operationen zur Stabilisierung der Lage nach Konflikten (Vertrag über eine Verfassung für Europa 2004, S. 243).

Im Zusammenhang mit der Europäischen Union, dem Integrationsprozess und ihrer ursprünglichen Aufgabe der Friedenssicherung wird immer wieder der philosophische Entwurf von Immanuel Kant *Zum ewigen Frieden* (1795) zitiert (vgl. z. B. Hackel 2003, S. 37). Das in dieser Schrift enthaltene Friedensmodell gilt als ideengeschichtliches Vorbild eines Vereinten Europas und müsste daher ausgiebig erörtert werden. An dieser Stelle können allerdings nur die wichtigsten Grundgedanken seiner Friedenstheorie skizziert werden.

Was zunächst den Begriff des Friedens betrifft, so definiert Kant den Frieden als das Gegenteil des Naturzustandes. Kant verweist in seiner Schrift darauf, dass im Naturzustand Krieg herrscht, was aber nicht gleichbedeutend mit ständiger Gewaltanwendung ist. Nicht übersehen werden darf dabei, dass jederzeit die Gefahr des Ausbruchs gewalttätiger Auseinandersetzungen besteht (Hackel 2003, S. 38). Kant

geht in seiner Abhandlung über den ewigen Frieden von drei sogenannten *Definitivartikeln* aus. Diese Artikel beschreiben jene Friedensvoraussetzungen, welche geschaffen werden müssten, um Frieden zu gewährleisten. Bei diesen Friedensvoraussetzungen handelt es sich um

- eine *republikanische Verfassung*
 »Ein republikanisch verfasster Staat sollte dem Krieg abgeneigt sein, weil die Entscheidung über die Frage, ob Krieg sein soll, diejenigen träge, die die Lasten des Krieges tragen müssten« (zitiert nach Hackel 2003, S. 40).
- *ein Föderalismus freier Staaten in Form eines Völkerbundes*
 In diesem Artikel fordert Kant einen Föderalismus freier Staaten, die ihre nationalen Besonderheiten einer rechtlich fundierten Gemeinsamkeit unterordnen. Kant sieht daher für das Völkerrecht den Friedensbund vor. Hackel (2003, S. 41) verweist darauf, dass dieser Friedensbund den Naturzustand zwischen den Staaten nicht aufheben kann. Er ist ein Bündnis mit zwei Funktionen, nämlich dem gegenseitigen Gewaltverzicht als Schutz der Staaten voreinander und der wechselseitigen Zusage gemeinsamer Abwehr gegen Angriffe von außen sowie
- *ein auf die Bedingungen der Hospitalität eingeschränktes Weltbürgerrecht*
 Das Weltbürgerrecht gilt als dritte unverzichtbare Friedensstütze und wird als eigentliche Leistung der Friedensschrift von Kant angesehen. Er definiert das Weltbürgerrecht als »ein Besuchsrecht, welches allen Menschen zusteht, sich zur Gesellschaft anzubieten vermöge des Rechts des gemeinschaftlichen Besitzes der Oberfläche der Erde, auf der als Kugelfläche sie sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern endlich sich doch neben einander dulden müssen, ursprünglich aber niemand an einem Orte der Erde zu sein mehr Recht hat, als der Andere« (zitiert nach Hackel 2003, S. 41).

Was nun die europäische Integration im Lichte Kants betrifft, so wird von vielen Autoren die Meinung vertreten, dass Kants Thesen ausdrücklich oder unbewusst zu Beginn der europäischen Einigungspolitik aufgegriffen wurden, es jedoch nie zu einer Umsetzung der Gesamtkonzeption in die politische Praxis gekommen ist (Schneider 2000, S. 233). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Idee der europäischen Integration im Kern ein Friedensprojekt ist. Das damalige Gründungsziel, nämlich die dauerhafte Sicherung des Friedens innerhalb

Europas durch wirtschaftliche, politische und kulturelle Zusammenarbeit, ist heute noch das Kernanliegen der Europäischen Union. Das theoretische Fundament dafür stammt bereits von Immanuel Kant.

2 Faktoren, die zur Friedenssicherung beitragen

2.1 Die Erweiterung der Europäischen Union für ein »Friedenseuropa«

Die schrittweise Erweiterung der Europäischen Union stellt aus dieser Sicht einen Beitrag zum Frieden dar. Sie wird begleitet durch eine zunehmende Integration, bei der die Mitgliedstaaten eine gemeinsame politische Grundordnung anerkennen.

Die erste Erweiterungsrunde im Jahre 1973 um die Staaten Großbritannien, Irland und Dänemark war gekennzeichnet durch eine Erweiterung wohlhabender und prosperierender Staaten (Ausnahme die entwicklungsschwache irische Insel). Mit der Süderweiterung der Europäischen Gemeinschaft¹ 1981/1986 (Griechenland, Spanien und Portugal) haben sich die Disparitäten innerhalb Europas vergrößert, und die Notwendigkeit der Bekämpfung regionaler Entwicklungsunterschiede trat in den Vordergrund. Im Jahr 1995 wurden drei wirtschaftsstarke Länder, nämlich Finnland, Schweden und Österreich, Mitglieder der Europäischen Union.

Den Weg Osteuropas in die EU öffnete der Europäische Rat im Juni 1993. Mit der bislang letzten Erweiterungsrunde am 01. Mai 2004 sind acht mittel- und osteuropäische Staaten (Slowenien, Ungarn, Slowakei, Tschechien, Polen, Litauen, Lettland, Estland) und zwei Mittelmeerstaaten (Malta, Zypern²) der Europäischen Union beigetreten. Der Eiserne Vorhang wurde somit zu einer überwindbaren und vergangenen Zäsur. Die Aufnahme setzte die Erfüllung der vertraglich festgelegten wirtschaftlichen und politischen Bedingungen sowie die mit einer Mitgliedschaft verbundenen Verpflichtungen voraus (Kopenhagener Kriterien 1993). Seit Beginn der 1990er Jahre wurden in den mittel- und osteuropäischen Ländern tiefgreifende und umfangreiche politische und wirtschaftliche Reformen durchgeführt. Bemerkenswert ist die sehr kurze Zeitspanne dieser Umstrukturierungen. Sajdik (2004, S. 10) hebt hervor, dass in diesen Gesellschaften der Wechsel von einem totalitären, planwirtschaftlichen System in ein demokratisches, an der sozialen Marktwirtschaft orientiertes Gesellschaftssystem

erfolgt ist. Die Europäische Union unterstützte diesen Wandel mit finanziellen Mitteln (Heranführungsinstrumente). Heute werden diese beitragsvorbereitenden Hilfen Rumänien und Bulgarien, die wahrscheinlich im Jahr 2007 der Europäischen Union beitreten werden, gewährt. Dabei handelt es sich um folgende Instrumente:

- Das PHARE-Programm – Poland and Hungary Action for the Reconstruction of the Economy (1989 geschaffen)
 - unterstützt den Aufbau von Institutionen, Behörden und öffentlichen Einrichtungen, aber auch neue Investitionen in wirtschaftlichen und sozialen Bereichen.
- Das SAPARD-Programm – Special Accession Program for Agriculture and Rural Development (1999 geschaffen)
 - ist ein Programm für die Landwirtschaft und die Entwicklung des ländlichen Raumes

Das ISPA-Programm – Instrument for Structural Policies for Pre-Accession (1999 geschaffen)

- ist ein strukturpolitisches Instrument zur Vorbereitung auf den Beitritt und arbeitet nach dem Vorbild des Kohäsionsfonds.

Der Kohäsionsfonds und das Programm ISPA finanzieren im Unterschied zu den Strukturfonds keine Programme, sondern Projekte in den Bereichen Umweltschutz und transeuropäische Verkehrsnetze (Sajdik 2004, S. 11). Das Phare Programm bleibt auch weiterhin das wichtigste Förderinstrument für zukünftige Mitgliedsstaaten.

Tabelle 1: Zuweisung der beitragsvorbereitenden Hilfen für Bulgarien und Rumänien (Preise von 2004, in Mio. €)

		2004	2005	2006	Insgesamt
Bulgarien	Phare	203	220	237	660
	ISPA	135	147	158	440
	Sapard	68	73	79	220
	Insgesamt	406	440	474	1.319
Rumänien	Phare	474	513	552	1.539
	ISPA	316	342	368	1.026
	Sapard	158	171	184	513
	Insgesamt	948	1.026	1.104	3.078
Insgesamt	Phare	677	733	789	2.198
	ISPA	451	489	526	1.466
	Sapard	226	244	263	733
	Insgesamt	1.353	1.466	1.578	4.397

Quelle: Europäische Kommission. Im Dienst der Regionen. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg. 2004b, S. 16.

Mit der letzten Erweiterungsrunde um die zehn neuen mittel- und ost-europäischen Staaten ist es einerseits zu einer Vertiefung des europäischen Einigungsprozesses und der wirtschaftlichen Integration und andererseits zu einer Verstärkung des wirtschaftlichen Entwicklungsgefälles sowie einer geographischen Verlagerung der Disparitäten nach Osten gekommen (Europäische Kommission 2004a, S. XXV). Diese wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsunterschiede bergen erhebliche Konfliktpotentiale in sich. Ein wichtiges Moment dabei ist, dass Europa nicht mehr als eine feststehende physisch-geographische Einheit angesehen wird, sondern als ein dynamisches politisches Konzept. Eine endgültige geographische Begrenzung Europas im Osten, Südosten und Süden wurde bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht definiert. Über die Finalität beziehungsweise Vollendung der europäischen Integration liegt noch keine Einigung innerhalb der Union vor. Im Jahr 2007 sollen Bulgarien und Rumänien der Europäischen Union beitreten. Grundvoraussetzung ist die Erfüllung der Kopenhagener Beitrittskriterien. Dabei handelt es sich um drei Gruppen von Kriterien:

1. das politische Kriterium: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte, Schutz von Minderheiten, Stabilität der Institutionen
2. das wirtschaftliche Kriterium: funktionierende Marktwirtschaft, die dem Wettbewerbsdruck und den Marktkräften in der Union standhält
3. das »Acquis«-Kriterium: die Fähigkeit zur Übernahme der Pflichten der Mitgliedstaaten (Übernahme des gemeinschaftlichen Besitzstandes) (Haubrich 2003, S. 2).

Bulgarien und Rumänien haben bereits die Kopenhagener Kriterien erfüllt und im Jahr 2004 alle Verhandlungskapitel für den EU-Beitritt abgeschlossen. Voraussichtlich werden beide Länder planmäßig im Jänner 2007 der Europäischen Union beitreten.

Wirtschaftlich ist zu konstatieren, dass auch nach dem Beitritt Rumäniens und Bulgariens die sechs Gründerstaaten der EWG (die eine Fläche von etwa 30 % einnehmen, auf welcher knapp 50 % der Wohnbevölkerung lebt) sechzig Prozent des gesamten Bruttoinlandsproduktes der Europäischen Union erwirtschaften (Schön 2001, S. 707).

Im Dezember 2004 entschied die Europäische Union, Beitrittsverhandlungen mit der Türkei aufzunehmen. Auch für sie gelten die gleichen Kriterien, Prinzipien und Prozeduren wie für die zehn neuen Mitgliedsländer sowie Bulgarien und Rumänien. Bereits 1963 wurde in Ankara ein Assoziierungsabkommen mit der Europäischen Wirtschafts-

gemeinschaft (EWG) abgeschlossen, in dem der Türkei die Perspektive einer Vollmitgliedschaft unter bestimmten Bedingungen eingeräumt wurde. Die Türkei konzentrierte sich in den letzten Jahren auf die Erfüllung der Kopenhagener Kriterien, die, wie bereits erwähnt, für die Beurteilung der Beitrittsfähigkeit maßgeblich sind.

Die Perspektive einer Integration in die Europäische Union wurde auch Kroatien eröffnet. Kroatien hat bereits im März 2003 einen Beitrittsantrag gestellt. Man rechnet mit einem Termin für den Verhandlungsbeginn im April 2005. Ob Kroatien bei der nächsten Erweiterungsrunde im Jahr 2007 mit dabei sein wird, hängt von der Erfüllung unterschiedlicher Rahmenbedingungen ab. In Kroatien gibt es nach wie vor einen Aufholbedarf bei der Entwicklung eines modernen Justizsystems, bei der Bekämpfung der Korruption, bei der Integration von Minderheiten sowie bei der Zusammenarbeit mit dem UN-Kriegsverbrechertribunal für Ex-Jugoslawien in Den Haag.

Darüber hinaus werden wahrscheinlich auch Beitrittsverhandlungen mit weiteren Staaten des westlichen Balkans wie beispielsweise mit Mazedonien, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Serbien und Montenegro geführt werden. Die Europäische Union hat den Westbalkanstaaten als Zwischenschritt einen Stabilisierungs- und Assoziierungsprozess angeboten.

Den neuen direkten Nachbarn der Europäischen Union (Weißrussland, Ukraine, Moldawien) wurden bis jetzt noch keine Beitrittsperspektiven eröffnet. Das Beispiel der Ukraine verdeutlicht die unterschiedliche Sichtweise zwischen den USA und Europa. Während die Europäische Union der Ukraine bislang noch keine Beitrittsperspektiven geboten hat, denkt man in den USA bereits über eine mittelfristige Aufnahme der Ukraine in die NATO nach.

2.2 Europäische Integration von unten am Beispiel der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit

Gerade wegen dieser zunehmenden Disparitäten ist der räumliche Erweiterungsprozess mit einer verstärkten Europäischen Integration verbunden. Das schließt auch neue Formen der Sicherung von Frieden ein. Die aktuelle Herausforderung besteht darin, die verschiedenen europäischen Instrumente (Förderinstrumente, EU-Verfassung, gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik etc.) zur Friedenssicherung zu bündeln. Den Grenzregionen kommt hierbei nach wie vor eine Schlüs-

selrolle zu. Sie bilden die Nahtstellen, an denen das Zusammenwachsen Europas aktiv und friedlich mitgestaltet werden kann. Der Bedeutungsverlust der Binnengrenzen verleiht der Zusammenarbeit über die nationalen Grenzen hinweg zunehmende Aufmerksamkeit und intensiviert Verflechtungen und Beziehungen zwischen Städten und Regionen. Die regionale Kooperation über nationale Grenzen hinaus fördert »Frieden, Freiheit, Sicherheit und Wahrung der Menschenrechte sowie den Schutz ethnischer und nationaler Minderheiten« (AGEG 2004, S. 2). Grenzregionen sind somit Bindeglieder im europäischen Einigungsprozess.

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges bemüht sich die Europäische Union um die Entwicklung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Ihr Ziel ist die Beseitigung von Grenzproblemen und die Förderung von Grenzregionen. Grenzregionen sind aufgrund ihrer Lage beeinträchtigt, da sie:

- an der Peripherie eines räumlichen Systems liegen und somit von den wichtigsten wirtschaftlichen und politischen Zentren isoliert sind,
- häufig über unterentwickelte Infrastrukturen verfügen, da sie an den Endpunkten der nationalen Verkehrswege und Kommunikationsnetze gelegen sind und
- gegenüber den jenseits der Landesgrenze liegenden Regionen unterschiedliche Rechts-, Verwaltungs-, Bildungs- und Sozialversicherungssysteme aufweisen.

Unverzichtbar im Kontext mit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ist das Prinzip der Subsidiarität und der Partnerschaft. Das Prinzip der Subsidiarität besagt,

dass politische Entscheidungen auf einer möglichst bürgernahen Ebene getroffen werden sollen und somit in der Konsequenz nur in denjenigen Bereichen ein gemeinschaftliches Vorgehen im EU-Rahmen erfolgen soll, wenn lokale, regionale und nationale Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft sind (Axt 2000, S. 263).

Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit muss daher bürgernah (auf lokaler und regionaler Ebene) beginnen, um erfolgreich zu sein.

Wesentlich erscheint auch der Doppelcharakter von Grenzen. Einerseits können Grenzen als Barrieren verstanden werden, die trennend zwischen unterschiedlichen politischen und institutionellen Systemen stehen, andererseits können Grenzen aber auch Berührungslinien zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und Völkern sein. Hierbei wird die Grenzlinie zu einem funktionalen Raum, in welchem

ein Austausch beispielsweise von Kulturen oder Waren stattfindet. Die Grenze kann daher im positiven Sinne auch eine Zone der Interaktion und Kommunikation darstellen.

In den 1990er Jahren wurden daher nicht nur die Binnengrenzen berücksichtigt, sondern gezielt auf Kooperationen an der EU-Außengrenze orientiert. So entstanden zahlreiche neue grenzüberschreitende Kooperationen (über 100 Euregios), die von der Europäischen Union finanziell unterstützt werden. Den Staaten Europas stehen unterschiedliche Programme und Instrumente zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit an den Binnen- und Außengrenzen, aber auch an den Grenzen zu Drittländern (z. B. Russland) zur Verfügung. Wesentlich erscheint dabei, dass grenzüberschreitende Zusammenarbeit mehr ist als die Finanzierung von Infrastruktur- beziehungsweise Wirtschaftsprojekten. Troeger-Weiß (2001, S. 3) verweist auf sogenannte »weiche Maßnahmen« etwa im Bereich des gegenseitigen Kennenlernens, der sozialen Kontakte, der grenzüberschreitenden Information, des Aufbaus von regionalen Mentalitäten und Identitäten, die ebenso eine wichtige Rolle spielen wie etwa Maßnahmen im kulturellen Bereich, im Bereich der Bildung und Wissenschaft, der Jugendarbeit, der Freizeit, Erholung und des Fremdenverkehrs oder der Bildung von Netzwerken.

3 Das europäische Sonderprogramm »Peace« für Irland und die irische Grenzregion

Anhand eines konkreten Programms der grenzüberschreitenden Kooperation zwischen Nordirland und den Grenzbezirken Irlands soll die Rolle der Europäischen Union im Integrationsprozess auf regionaler Ebene verdeutlicht werden. Dabei handelt es sich um ein europäisches Sonderprogramm zur Förderung des Friedensprozesses zwischen Nordirland und den angrenzenden Gebieten Irlands. Trotz dieser vielversprechenden Initiative der EU flammt der innereuropäische Konflikt immer wieder auf. Für die Europäische Union stellt jedoch dieses Programm ein »Best Practice« Beispiel dar und man möchte die gewonnenen Erfahrungen auch auf andere Regionen, die eine Beilegung von Konflikten suchen, anwenden. Die folgenden Ausführungen befassen sich mit den historischen und ökonomischen Rahmenbedingungen in einem dualen Aufgriff. Zum einen wird auf die historische Entwicklung Nordirlands kurz eingegangen, zum anderen werden die

wichtigsten Wirtschaftsdaten Nordirlands und der Republik Irland vergleichend dargestellt. Die historische und ökonomische Betrachtung Nordirlands steht dabei im Vordergrund.

3.1 Historische, geopolitische und sozioökonomische Rahmenbedingungen

Die – mit historischem Maßstab gemessen – junge Grenze zwischen der Republik Irland und Nordirland beträgt 360 km und besteht seit der Souveränität Irlands im Jahr 1921 als Folge des irischen Unabhängigkeitskrieges (1919–1921). In einem Referendum stimmte Nordirland, aufgrund einer Zweidrittel-Mehrheit der Protestanten im Wahlgebiet, für den Verbleib beim Königreich Großbritannien ab. Aufgrund der Benachteiligung der katholischen Minderheit kam es in den letzten 30 Jahren immer wieder zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen den *Unionisten*, die für die Erhaltung von Nordirland als Teil des Vereinigten Königreiches eintreten und den *Nationalisten*, die ein vereinigtes Irland anstreben (Europäische Kommission 1999, S. 2). Das regionale politische Umfeld in Nordirland ist daher seit den 1960er Jahren von Auseinandersetzungen und Gewalttaten zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen beherrscht, die zu mehr als 30.000 Toten und 40.000 Verletzten geführt haben. Weder die Errichtung von Barrieren zwischen den katholischen und protestantischen Vierteln (»Peacelines«) noch die Einführung eines Gesetzes der britischen Regierung zur Internierung von mutmaßlichen Terroristen konnte den Konflikt stoppen. 1972 kam es in Londonderry³ zu einem Protestmarsch gegen die Internierung. Die Demonstration richtete sich gegen die britische Regierung, die Internierungen auch ohne ein vorangegangenes Gerichtsverfahren zuließ. Wenngleich die Umstände nicht genau geklärt werden konnten, endete die Demonstration mit 14 Toten. Der 30. Jänner 1972 wird in der Geschichte Irlands als »Bloody Sunday« bezeichnet und gilt als Auslöser für den bewaffneten Bürgerkrieg. Erst Mitte der 90er Jahre gelang es Nordirland einen Friedensprozess einzuleiten. Die wichtigsten Meilensteine auf dem Weg zum Frieden waren das Waffenstillstandsabkommen von 1994 und das Abkommen von Belfast (»Karfreitagsabkommen«) aus dem Jahr 1998 (Europäische Kommission 2003, S. 6).

In zusammenfassender Betrachtung zeigt sich, dass Nordirland nicht nur über eine Grenze im Sinne einer Staatsgrenze verfügt, die die

Ausdehnung des nordirischen Hoheitsgebietes festlegt, sondern auch über eine konfessionelle Grenze innerhalb des politischen Systems. Konflikte entstehen somit dort, wo Grenzen mit der räumlichen Verbreitung der vorherrschenden Gruppen nicht in Übereinstimmung sind (Boesler 1983, S. 85). Das Leben in Nordirland wird folglich von religiösen und politischen Konflikten bestimmt. Es entwickelten sich zwei verschiedene Gesellschaftssysteme mit eigener Kultur und Folklore bis hin zu leicht unterschiedlichen Akzenten in der Sprache.

Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der irischen Insel ist stark durch diesen Glaubenskonflikt beeinträchtigt worden. Die Wohnbevölkerung Nordirlands umfasst 1.689.000 Personen (Zensus 2001) und weist eine Bevölkerungsdichte von 119,3 Einwohnern pro km² auf. Zwei Drittel der Wohnbevölkerung leben in einem Radius von rund 50 km rund um die Hauptstadt Belfast, im Osten des Landes. Der Grenzraum zur Republik Irland ist vergleichsweise dünn besiedelt. Die Republik Irland hat eine mehr als doppelt so hohe Wohnbevölkerung (3.853.000), aber eine deutlich geringere Bevölkerungsdichte (54,8 EW/km², vergleiche Tabelle 2). Die Stadt Belfast (282.500 Einwohner) ist etwa halb so groß wie Dublin die Hauptstadt der Republik Irland (495.101 Einwohner).

Mit Irland trat 1973 ein Staat der Europäischen Union bei, der hinsichtlich seiner Wirtschaftsleistung weit hinter den Gründerstaaten lag und somit zu einem der strukturschwächsten Ländern zählte. In den letzten Jahrzehnten wurde in der Republik Irland jedoch ein enormer Wandlungsprozess von einem Agrarland hin zu einem Technologieland vollzogen, zu dem die Europäische Union mit ihrer Förderpolitik wesentlich beigetragen hat. Allein im Zeitraum von 1994 bis 1999 flossen in die Republik Irland rund 6 Mrd. ECU aus dem Europäischen Strukturfonds (Wood 2000, S. 37). Der rasante ökonomische Wandel brachte Irland die Bezeichnung »keltischer Tiger« ein.

Mit dieser wirtschaftlichen Entwicklung war ein Zuwachs an Beschäftigung und ein deutlicher Rückgang der Arbeitslosigkeit verbunden. Die Arbeitslosenquote fiel in Nordirland bis 2002 auf 5,8 % und in der Republik Irland auf 4,3 % (vergleiche Tabelle 2). Damit liegt nun die Arbeitslosigkeit deutlich unter dem EU 25 Durchschnitt (9,0 %). Auch die Zahl der Beschäftigten ist deutlich gestiegen. Die Beschäftigungsquote (in Prozent der Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren) betrug in Nordirland im Jahr 1999 64,0 %, im Jahr 2002 64,8 %. Die Republik

Irland weist im Jahr 1999 eine Beschäftigungsquote von 63,9 %, im Jahr 2002 von 65,0 % auf. Erhebliche Unterschiede bestehen jedoch im Hinblick auf die Beschäftigungsquote zwischen Männern und Frauen (Europäische Kommission 2004). Die Europäische Kommission stellte in ihrem dritten Bericht über den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt fest, dass alle vier Kohäsionsländer (Griechenland, Spanien, Portugal und Irland) ein stärkeres Wachstum im Zeitraum von 1994 bis 2001 aufwiesen als im Gemeinschaftsdurchschnitt. In Irland stieg das Pro-Kopf-BIP real um beinahe das Vierfache der durchschnittlichen EU-Rate (8 % pro Jahr im Vergleich zu etwas mehr als 2 %) (Europäische Kommission 2004, S. 2). Mit Hilfe der europäischen Regionalpolitik konnte der Entwicklungsrückstand zu den Zentren Europas verringert werden. Das sehr dynamische Wirtschaftswachstum in der Republik Irland zeigt sich in einem überdurchschnittlichen Anstieg des BIP pro Kopf. In Nordirland war dieser Anstieg weitaus geringer (vergleiche Tabelle 3).

Tabelle 2: Demographische Indikatoren

Region	Bevölkerung		Arbeitsmarkt	
	Einwohner (in 1.000)	Bevölkerungs- dichte	Arbeitslosenquote in %	
	2001	2001	1992	2002
Nordirland	1.689	119,3	15,1	5,8
Irland	3.853	54,8	15,3	4,3
Großbritannien	58.837	241,3	9,6	5,1

Quelle: Europäische Kommission. Zweiter und Dritter Bericht über den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt. 2004.

Tabelle 3: Ökonomische Indikatoren

Region	Wirtschaft				Wachstum des BIP in % 1995–2001
	1988	1998	2001	2001	
Nordirland	74,4	76,6	82,4	90,4	2,7
Irland	65,9	108,1	117,6	129,1	9,2
Großbritannien	98,7	102,2	105,4	115,7	3,0
EU	EU 15 =100	EU 15 =100	EU 15 =100	EU 25 =100	

* KKS = Kaufkraftstandard: Gemeinsame Bezugswährungseinheit, die in der EU benutzt wird, um den Gesamtumfang wirtschaftlicher Leistungen auszudrücken und so räumliche Vergleiche zu ermöglichen, bei denen Preisniveauunterschiede zwischen Ländern nivelliert werden.

Quelle: Europäische Kommission. Zweiter und Dritter Bericht über den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt. 2004.

Als Faktoren für die günstige Wirtschaftsentwicklung können einerseits die hohen Investitionen ausländischer Firmen und andererseits die Subventionen durch die Europäische Union genannt werden. Die Wirtschaft des Landes ist nach wie vor von außen abhängig und eine stärker endogen orientierte Entwicklung ist allenfalls in Ansätzen vorhanden (Wood 2000, S. 41). Betrachtet man die rückläufigen Arbeitslosenzahlen, so kann dies auf das irische Entwicklungsmodell, welches auf Auslandsinvestitionen beruht, zurückgeführt werden. Nicht übersehen werden sollte, dass es auf der irischen Insel nach wie vor sehr große regionale Disparitäten gibt. Besonders die ländlichen Gebiete bleiben meist von der wirtschaftlichen Entwicklung ausgeschlossen. Die Verringerung der Ungleichheiten bleibt weiterhin das politische Ziel der Republik Irland. Zukünftig wird Irland allerdings in einem zunehmenden Wettbewerb mit den neuen zehn mittel- und osteuropäischen Beitrittsstaaten stehen und mit einer Reduzierung der europäischen Fördermittel rechnen müssen.

3.2 Das Peace Programm für Frieden und Versöhnung

Irland befindet sich nicht nur in einem wirtschaftlichen Aufholprozess, sondern auch in einem Friedensprozess. Aufgrund der Stabilität, die sich aus dem Friedensprozess ergibt, bestehen für die irische Insel neue wirtschaftliche Perspektiven. Seit Ende der 1980er Jahre werden in Nordirland friedensstiftende Maßnahmen von der Europäischen Union unterstützt. Die EU fördert seit 1995 mit einem speziellen grenzüberschreitenden Programm für Frieden und Versöhnung (PEACE I) den Friedensprozess in Nordirland. Das innovative Programm, welches sich stark an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientiert, hat das Ziel, konfessionsübergreifende Kooperationen zwischen Protestanten und Katholiken aus dem irischen Grenzgebiet zu fördern. 1999 beschloss der Europäische Rat in Berlin die Weiterführung dieses Sonderprogramms. Mittlerweile wurde das EU-Programm für Frieden und Versöhnung in Nordirland und der irischen Grenzregion (PEACE II) für weitere fünf Jahre unterzeichnet (Europäische Kommission 2003, S. 6–7).

Tabelle 4: Merkmale von Peace I und Peace II

Merkmale	PEACE I	PEACE II
Programmperiode	1995–1999	2000–2004
Strategische Ziel	»Stärkung des Fortschritts für eine friedvolle und stabile Gesellschaft und für Aussöhnung in der Region«	
Programmgebiet	Nordirland und die irische Grenzregion	
EU-Fördermittel	€ 500 Mio.	€ 531 Mio.
Programmprioritäten	<ul style="list-style-type: none"> - Beschäftigung - Rehabilitation von städtischen und ländlichen Gebieten - Soziale Eingliederung - Förderung von Produktivinvestitionen und Unternehmen - Grenzüberschreitende Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftliche Erneuerung - Soziale Integration, Eingliederung und Versöhnung - Strategien für die Erneuerung und Entwicklung auf lokaler Basis - Eine nach außen und vorwärts gerichtete Orientierung der Region - Grenzübergreifende Zusammenarbeit
Verwaltungsbehörde	Nordirische Ministerium für Finanzen und Personalwesen	EU-Sonderprogrammstelle (SEUPB)

Quelle: Europäische Kommission. Gemeinschaftliches Förderkonzept für Nordirland im Zeitraum von 2000 bis 2006. 1999. Eigener Entwurf.

Das Peace I-Programm (1995–1999) war ein Sonderförderungsprogramm in Form einer Gemeinschaftsinitiative, Peace II wurde als Ziel-1 Programm in das Gemeinschaftliche Förderkonzept für Nordirland integriert. Im Rahmen von Peace I wurden speziell jene Bevölkerungsgruppen gefördert, die von den Konflikten in Nordirland besonders betroffen waren. Darüber hinaus wurden Projekte subventioniert, die nie zuvor eine Unterstützung aus den Gemeinschaftsinitiativen erfuhren. Insgesamt wurden im Zeitraum von 1995 bis 1999 rund 15.000 Projekte finanziert. Beispiele dafür sind:

- psychologische und soziale Hilfe für Attentatsopfer und ihre Familien,
- berufliche Wiedereingliederung von Straftentelassenen, die mit den paramilitärischen Organisationen in Verbindung gestanden waren,
- junge Menschen und Frauen, die sich in Versöhnungsprojekten in den Pufferzonen zwischen den katholischen und protestantischen Gemeinschaften engagierten etc. (Europäische Kommission 2003, S. 7).

Die Verwaltung des größten Teils der finanziellen Mittel wurde an lokale Partnerschaften und Nichtregierungsorganisationen übertragen, um einerseits dem Subsidiaritätsprinzip der Europäischen Union Rechnung zu tragen und andererseits um dieses Sonderprogramm für Frieden besonders an den Bedürfnissen der Bevölkerung (»bottom-up

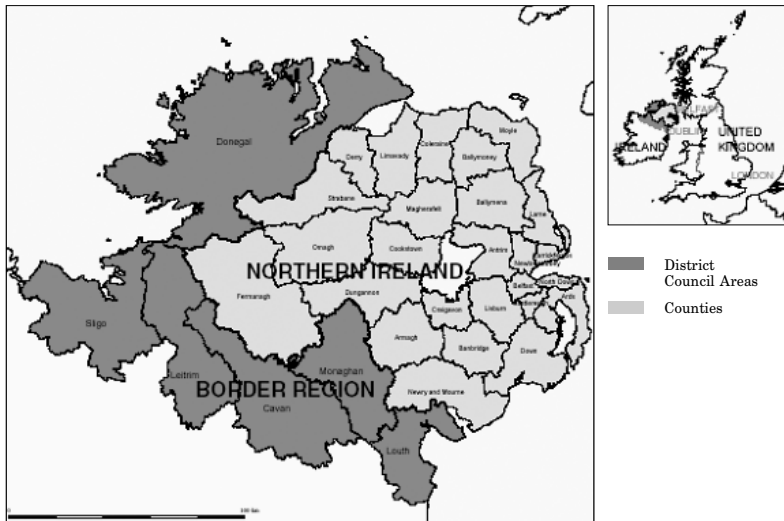
Ansatz«) zu orientieren. Die erste Förderperiode (1995 bis 1999) des Peace I-Programms war auf die soziale Integration ausgerichtet. Peace II baut zwar auf den Ansätzen von Peace I auf, der Schwerpunkt liegt jedoch stärker auf einer ökonomischen Zielsetzung. Beibehalten wurde der Ansatz, dass die finanziellen Mittel auf die Gruppen, Sektoren und Gebiete konzentriert werden, die besonders unter dem Konflikt gelitten haben. Die Förderung konzentriert sich daher auf Regionen,

- in denen Protestanten und Katholiken aufeinandertreffen,
- die im hohen Maße von gewalttätigen Auseinandersetzungen oder Grenzschießungen betroffen waren oder
- solchen mit einer hohen Zahl von Strafgefangenen und Vertriebenen.

Darüber hinaus werden verschiedene Sektoren wie Tourismus, Sport, Kultur und Sicherheit gefördert (Europäische Kommission 2003, S. 7).

Die Durchführung des Peace II-Programms findet unter neuen institutionellen und politischen Voraussetzungen statt. Im Rahmen der Karfreitagsvereinbarung wurde eine neue grenzüberschreitende Verwaltungsbehörde (EU-Sonderprogrammstelle) eingerichtet. Sie fungiert nun als Verwaltungsbehörde des Peace II-Programms. Auch bei dieser Initiative wurden wieder unterschiedliche Prioritäten festgelegt. Die höchste finanzielle Gewichtung liegt auf der Prioritätsachse »Wirtschaftliche Erneuerung« mit 32,1 % der Fördermittel. Unterstützt werden beispielsweise Maßnahmen in den Bereichen Beschäftigung, Technologie, Fremdenverkehr und Privatinvestoren. Der finanzielle Schwerpunkt des Peace I-Programms lag auf der Prioritätsachse »Soziale Eingliederung« (22,6 % der Fördermittel). Im Zeitraum von 2000 bis Anfang August 2003 wurden rund 6.000 Projekte eingereicht (Special EU Programmes Body 2003, S. 18). Wie schon im Fall von Peace I stehen 80% der Gesamtmittel (EU-Mittel plus nationale Mittel) für Projekte in Nordirland zur Verfügung, die verbleibenden 20 % sind für die irischen Grenzregionen bestimmt. Das Programmgebiet umfasst gesamt Nordirland sowie sechs irische Grenzregionen (Donegal, Leitrim, Cavan, Monaghan, Louth und Sligo). Sligo ist die einzige Region, die nicht direkt an Nordirland grenzt.

Abbildung 1: Förderfähige Gebiete in Irland und Nordirland im Rahmen des Peace II-Programms



Quelle: Europäische Kommission, <http://eu.europa.int>.

3.3 Konfessionsübergreifende Aktivitäten als Bausteine im Friedensprozess: Das Projekt »Pfade der Kulturerkundung«

Am Beispiel eines Projektes der interkulturellen Zusammenarbeit zwischen Nordirland und der Republik Irland soll der friedensstiftende Charakter dieses Programms aufgezeigt werden. Es handelt sich dabei um ein Projekt, welches die kulturelle Kluft zwischen den Protestanten und Katholiken überwinden und die grenzüberschreitende und interkonfessionelle Zusammenarbeit stärken soll. Im Rahmen von Peace II erhält diese Initiative mit dem Namen »Pfade der Kulturerkundung« Mittel in der Höhe von € 150.000,- (Europäische Kommission 2003, S. 8). Dabei handelt es sich um eine interkulturelle Zusammenarbeit zwischen jungen Protestanten aus Ballymacarret (Nordirland) und Ballybofey (Republik Irland), um die Kultur der jeweiligen »Anderen« kennen, aber auch respektieren zu lernen.

Im Rahmen der Möglichkeiten, die durch das Programm Peace I geschaffen wurden, kam es 1996 zur Gründung eines Kultur- und Kunstvereines in Ballymacarret, einem protestantischen Arbeiter-

viertel im Osten von Belfast. Mit Fördermitteln aus dem Peace I-Programm in der Höhe von € 45.000,- sollte eine grenzüberschreitende Beziehung zu einer Partnerorganisation auf irischer Seite aufgebaut werden. Man entschied sich für eine Theatergruppe in Ballybofey, in der Grafschaft Donegal. Aufbauend auf dieser Partnerschaft wurden vom Kultur- und Kunstverein in Ballymacarret zwei Theaterstücke inszeniert und in der irischen Republik aufgeführt, um so zu einem besseren Verständnis der jeweiligen anderen Kultur beizutragen. Zur Stärkung dieser sowohl grenzüberschreitenden als auch interkonfessionellen Zusammenarbeit wurde das Projekt »Pfade der Kulturerkundung«, welches nunmehr von Peace II gefördert wird, entwickelt.

Die Grundlage des Projektes bilden Bausteine zu verschiedenen Schlüsselthemen wie etwa:

- Soziale Interaktion (Besuche in den Gebieten beiderseits der Grenze, Teilnahme an Tanzveranstaltungen etc.)
- Vertrauen und Selbstvertrauen (Beteiligung an grenzüberschreitenden Aktivitäten im sportlichen Bereich etc.)
- Kulturverständnis (Teilnahme an grenzüberschreitenden Kulturveranstaltungen etc.)
- Politische Sensibilisierung (Besuch politischer Institutionen auf der jeweils anderen Seite der Grenze etc.) (Europäische Kommission 2003, S. 8).

Dieses Projekt, welches konfessionsübergreifende Aktivitäten beinhaltet, ist ein wichtiger Baustein im Friedensprozess zwischen Nordirland und den Grenzbezirken Irlands. Eine Versöhnung zwischen den beiden Glaubensgemeinschaften kann nur durch eine schrittweise Zusammenarbeit »von unten« realisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die langjährige Förderung des Friedensprozesses in Nordirland durch die Europäische Union am deutlichsten im Peace Programm zum Ausdruck kommt. Die Europäische Union unterstützt mit ihren Projekten den Dialog zwischen Nationalisten und Unionisten in ganz Irland und trägt somit der konfessions- und grenzübergreifenden Dimension Rechnung. Die konfessionsübergreifende Dimension wurde von der Europäischen Union als »horizontales Kriterium« definiert und gilt für alle Prioritäten im Peace Programm. Eine Ausnahme bilden die sogenannten »Single Identity Projects«, also Projekte innerhalb einer Glaubensgemeinschaft.

Auf die grenzüberschreitende Dimension entfallen rund 15 Prozent der gesamten finanziellen Ausstattung des Programms.

Welche Chancen eröffnen sich für diesen Grenzraum durch europäische Förderinstrumente wie das Peace Programm? Aufgrund der Stabilität, die sich aus dem Friedensprozess ergibt, bestehen neue wirtschaftliche Möglichkeiten für den Grenzraum. Mit Hilfe des Peace Programms ist es möglich, den lokalen beziehungsweise regionalen Eliten eine stärkere Rolle zukommen zu lassen. Damit wird gewährleistet, dass Projekte und Projektentscheidungen bürgernah getroffen werden und so nicht Gefahr laufen, von supranationalen Interessen verdrängt zu werden.

Da es beim Peace Programm um weit mehr als um wirtschaftliche Fragen geht, hat die Europäische Kommission die Fortsetzung des Gemeinschaftsprogramms bis 2006 bewilligt. Insgesamt sollen weitere 150 Millionen Euro für das Programm Peace und den »International Fund for Ireland (IFI)« im Zeitraum von 2005 bis 2006 bereitgestellt werden.

Das Peace Programm unterscheidet sich wesentlich von anderen europäischen Förderprogrammen. Es ist nicht nur auf die bereits angesprochene wirtschaftliche Entwicklung der Grenzregionen ausgerichtet, sondern es fördert gezielt

- den Aufbau grenzüberschreitender Kooperationen zwischen Nationalisten und Unionisten,
- die Schaffung von Frieden und Versöhnung und
- operiert in der Region durch regionale Akteure.

Rückblickend auf die letzten Jahre kann konstatiert werden, dass der Einsatz der Fördermittel sehr gezielt erfolgte und auf der Grundlage der Benachteiligung zugeteilt wurde. Die beiden wichtigsten strategischen Ziele des Peace I-Programms waren einerseits die Förderung des Versöhnungsprozesses und andererseits die Stärkung des Fortschritts in Richtung einer stabilen und friedvollen Gesellschaft. Die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen zeigten, dass sich die Beziehung zwischen den Katholiken und Protestanten vor allem in den Jahren 1995 bis 1996 verbesserten. Mit dem Ablauf des Peace I-Programms 1999 verschlechterten sich jedoch die Beziehungen zwischen den beiden Konfliktparteien. Heute kann wieder eine positive Trendumkehr zwischen den beiden Glaubensgemeinschaften konstatiert werden. Das Peace Programm hat durch seine primäre Ausrichtung auf Versöhnung wesentlich dazu beigetragen (Special EU Programmes Body (SEUPB), 2003).

Der Erfolg des Peace I-Programms steht auch im direkten Zusammenhang mit dem 1998 verabschiedeten »Karfreitagsabkommen«. Sowohl das Peace Programm als auch das Karfreitagsabkommen verfolgen ähnliche Ziele, nämlich den Aufbau von Partnerschaften, soziale Integration, Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit sowie die Vermeidung sozialer Nachteile. Das Peace I-Programm eröffnete somit die Möglichkeit, eine Vielzahl an Initiativen und Projekten auf lokaler und regionaler Ebene umzusetzen. Es kam zur Schaffung neuer grenzüberschreitender Partnerschaften, Allianzen und Organisationen auf lokaler und regionaler Ebene, die vor dem Peace Programm noch nicht zusammengearbeitet haben. Gleichwohl muss auch festgehalten werden, dass die Erwartungen an das Wirtschaftswachstum im Zeitraum des Peace I-Programms (1995–1999) nicht erfüllt werden konnten. Wie bereits angesprochen, liegt daher der Schwerpunkt des Peace II-Programms stärker auf einer ökonomischen Zielsetzung. Bewährt hat sich auch die neu eingesetzte grenzüberschreitende Verwaltungsbehörde (SEUPB) im Peace II-Programm. Sie sollte auch in Zukunft die Hauptinstitution bleiben, da sie alle beteiligten Partner am Peace Programm koordiniert und darauf achtet, dass alle Ziele des Programms umgesetzt werden.

Darüber hinaus versuchte man die Koordination und den Zusammenhalt zwischen den unterschiedlichen Akteuren, die am Programm beteiligt waren, effizienter zu gestalten. Erstens, um eine gerechte Verteilung der Mittel an die Zielgruppen zu garantieren und zweitens, um eine Überschneidung mit anderen europäischen Förderprogrammen, wie beispielsweise mit dem Interreg Programm, zu vermeiden. Um eine effiziente Abwicklung des Programms zu gewährleisten, wurden alle Programmverantwortlichen in den Bereichen Finanzen, Auszahlungen und Monitoring weiterqualifiziert. Von großer Bedeutung für das Peace II-Programm war auch die Formulierung von klaren Zielen und Maßnahmen zur Förderung des Friedensprozesses in Nordirland und den Grenzregionen. Kritisch zu beurteilen ist die Untergliederung der Programmmaßnahmen in Sub-Maßnahmen im Peace II-Programm, da sie die administrative Abwicklung erschwerten. Eine Zusammenführung dieser Sub-Maßnahmen zu einer einzigen Maßnahme wäre daher sinnvoll gewesen.

Mit der Frage: »Was, glauben Sie, wäre passiert, wenn Ihr Projekt keine Förderung aus dem Peace II-Programm bekommen hätte« ver-

suchte man unter den 334 Projektverantwortlichen zu eruieren, wie wichtig das europäische Förderprogramm Peace für die Durchführung und Umsetzung von friedensstiftenden Projekten ist. Diese Untersuchung zeigte folgendes Bild:

- 60 % (202 befragte Projektträger) waren der Meinung, dass die Durchführung des Projektes ohne finanzielle Unterstützung unmöglich wäre und sie daher das Projekt abbrechen hätten müssen,
- 32 % (108 Projektverantwortlichen) gaben an, dass sie wahrscheinlich das Projekt trotzdem weitergeführt hätten, und nur
- 8 % (24 Projektträger) wären bereit gewesen, das Projekt auch ohne Förderung durchzuführen (Special EU Programmes Body (SEUPB) 2003, S. 272–273).

Diese Untersuchung lässt klar erkennen, dass nach wie vor die Notwendigkeit und der Bedarf an europäischen Förderprogrammen zur Schaffung einer friedlichen, wohlhabenden und stabilen Gesellschaft in Nordirland und den Grenzregionen vorhanden ist.

Das Peace Programm wird auch in den nächsten zwei Jahren (2005–2006) den Friedensprozess fördern. Es beinhaltet nach wie vor die Verpflichtung zu konfessionsübergreifenden Aktivitäten und legt somit die Grundlagen für eine nachhaltige soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Aufgrund der Stabilität, die sich aus dem Friedensprozess ergibt, eröffnen sich auch in Zukunft neue wirtschaftliche Möglichkeiten (beispielsweise die Ansiedlung ausländischer Investoren etc.) für Nordirland und die Grenzregionen. Anzumerken ist jedoch, dass das Peace Programm zwar ein wichtiges, aber nicht das einzige Programm ist, welches den Friedensprozess und somit die Schaffung einer friedlichen und stabilen Gesellschaft fördert. Aufgrund der eingeschränkten finanziellen Mittel und der begrenzten Zeitdauer des Peace Programms kann diese europäische Initiative sicherlich nicht alle Probleme lösen, welche durch den Konflikt entstanden sind. Die Hilfe von außen ist wichtig, aber sie kann ihre Wirkung nur entfalten, wenn die Bevölkerung sie dazu nutzt, aktiv an der Gestaltung des Friedensprozesses mitzuarbeiten.

Der Terminus *Europäische Integration* steht, wie eingangs erwähnt, für das Zusammenwachsen Europas in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht. Die regionale Ebene, und zwar im Hinblick auf die Grenzregionen, stellt einen konkreten Ansatz für den europäischen Integrations- und somit auch für den Friedensprozess dar.

4 Ausblick – Die Bedeutung der EU-Verfassung und Europas außenpolitische Rolle

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert, kann die Europäische Union zu Recht als Friedensprojekt verstanden werden. In ihrem Wirkungsbereich hat es keine Kriege mehr gegeben und Europa entwickelte sich zu einer Friedenszone. Diese kann jedoch nur bestehen, wenn auch im Umfeld, insbesondere in unmittelbarer Nachbarschaft, eine Zone der Sicherheit und Stabilität gewährleistet wird. Europa als Friedensprojekt bedeutet vor allem die Akzeptanz der Vielfalt an Kulturen, der Traditionen, der Landschaften sowie der Individuen. Somit strebt die Union nicht danach, ein europäischer Bundesstaat zu werden, sondern sie versucht die nationale Identität der einzelnen Mitgliedstaaten zu achten.

Der Vertrag über eine Verfassung für Europa, welcher am 29. Oktober 2004 von den Staats- und Regierungschefs der 25 Mitgliedstaaten und der drei Kandidatenländer unterzeichnet wurde, ist ein weiterer Schritt zur Förderung des Friedensprozesses in Europa. Dieser Vertrag tritt erst in Kraft, wenn ihn alle Unterzeichnerstaaten entweder per parlamentarischem Verfahren oder per Volksabstimmung ratifizieren (frühestens am 1. November 2006). Slowenien, Ungarn und Litauen haben den Vertrag als erste angenommen. Aus heutiger Sicht kann jedoch noch nicht gesagt werden, ob der Verfassungsvertrag von allen EU-Staaten ratifiziert wird.

Die EU-Verfassung definiert einleitend die Ziele der Europäischen Union und legt die Zuständigkeiten der EU einerseits und der einzelnen Staaten andererseits fest. Mit der Verfassung einigen sich die Mitgliedsländer auf eine europäische Grundordnung, die bislang nur für die einzelnen Staaten formuliert ist. Die Diskussionen um einzelne Punkte (zum Beispiel institutionelle Strukturen und Zuständigkeiten) zeigen, wie schwierig dieser Integrationsprozess ist. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass im Bereich der Außenpolitik das Organ eines Außenministers (leitet die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der Union, führt den Vorsitz im Rat der Außenminister und ist gleichzeitig Vizepräsident der Kommission) geschaffen wurde. Diese neue Konstruktion (Zusammenlegung der bisherigen Außenwirtschaftskommissare und des Hohen Vertreters für die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik) ermöglicht erstmals eine integrierte europäische

Außen- und Sicherheitspolitik. Aus friedenspolitischer Sicht ist positiv zu beurteilen, dass alle Entscheidungen zur Einleitung von operativen Maßnahmen die Einstimmigkeit des Europäischen Rates bzw. des Ministerrates erfordern. Negativ merkt Mader (2003b) an, dass die EU-Verfassung in Artikel 40 Absatz 3 die Mitgliedstaaten verpflichtet, ihre militärischen Fähigkeiten schrittweise zu verbessern. Dies würde bedeuten, dass Europa sich in Richtung einer militärischen Weltmacht bewegen soll. Des Weiteren wird befürchtet, dass entsprechend der Solana-Erklärung (»Ein sicheres Europa in einer besseren Welt«) die militärische Einsatzfähigkeit der Europäischen Union gestärkt wird und dass die EU nicht bereit ist, ihre Einsätze prinzipiell an ein UNO-Mandat zu binden. Dieses Strategiepapier, welches erstmals eine schriftliche Niederlegung der außen- und sicherheitspolitischen Identität der EU enthält, wurde im Dezember 2003 vom Europäischen Rat in Brüssel verabschiedet. Deutsche Friedensforscher kritisieren in diesem Zusammenhang, dass dieses Papier die militärische Sicherheit stärker als die politische betont. Dies sei mit dem Aufbau eines zivilen und sozialen Europas nicht vereinbar.

Die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP), welche auch außerhalb der Union zur Bewältigung von Konflikten und Krisen beitragen soll, ist sicherlich der schwierigste Politikbereich, den die Europäische Union zu entwickeln hat (bisher ist die GASP nur in Ansätzen vorhanden). Die Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik (ESVP) soll die Wirksamkeit der GASP in Zukunft erhöhen, indem sie beispielsweise humanitäre Aufgaben und Rettungseinsätze sowie friedensstiftende Maßnahmen eigenständig durchführen soll. Das Hauptinteresse der Europäischen Union sollte die Friedenssicherung und die kooperative Sicherheit auf der Basis der UNO-Charta sein. Ein Nichtzustandekommen einer neuen Rechtsgrundlage (EU-Verfassung) würde nicht nur die Weiterentwicklung der europäischen Integration, sondern auch die ESVP in Frage stellen.

Die neue Herausforderung der Europäischen Union besteht nun darin, auch außenpolitisch zu einem Friedensprojekt zu werden. Zwei Beispiele der letzten Jahre, wie der Jugoslawien/Kosovo-Krieg 1999 und der Irak-Krieg 2003, zeigen deutlich die Defizite der europäischen Außen- und Sicherheitspolitik auf. Der Verlauf der Jugoslawienkriege machte deutlich, dass Europa nicht imstande war, seine Friedensinteressen in seiner näheren Umgebung eigenständig durchzusetzen. Euro-

pa fehlte die eigenständige Handlungsfähigkeit. Auch in der Frage des Krieges gegen den Irak unter Saddam Hussein, welcher von US-Präsident George W. Bush ungeachtet des fehlenden UN-Mandats gestartet wurde, war Europa gespalten. Einige EU-Staaten haben sich demonstrativ gegen die Politik der USA gestellt, während sich andere europäische Mitgliedstaaten (insbesondere die jüngeren Mitgliedstaaten) an den von den USA geführten Koalitionsstreitkräften beteiligten. Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, dass die Vereinigten Staaten die Fähigkeit besitzen, europäische Interessensgegensätze maßgeblich zu beeinflussen (die NATO ist das Hauptinstrument amerikanischer Europapolitik) und dass innerhalb Europas unterschiedliche außen- und sicherheitspolitische Vorstellungen existieren. Großbritannien, aber auch Staaten wie Dänemark oder Niederlande bevorzugen nach wie vor die Kooperation mit den Vereinigten Staaten auf dem Gebiet der Außen- und Sicherheitspolitik (Czempiel 2004). Hinzu kommt, dass die Vereinigten Staaten gegen die Emanzipation Europas auf dem Gebiet der Außen- und Sicherheitspolitik sind. Das Verhältnis zwischen der USA und Europa ist zwiespältig, da einerseits die USA von Europa ein stärkeres außenpolitisches Engagement verlangen, andererseits aber nicht bereit sind, Europa ein entsprechendes Maß an Verantwortung, Mitsprache und Eigenständigkeit zuzugestehen. Trotz aller Divergenzen braucht die USA die Europäische Union als Partner, da sie über vielfältige politische Erfahrungen verfügt und auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit und humanitärer Hilfe eine Spitzenposition einnimmt. Umso wichtiger ist es daher, dass Europa in Fragen der Außen- und Sicherheitspolitik einheitlich auftritt. Die friedensstiftende Rolle Europas nach innen steht nach wie vor der weit gehenden Unfähigkeit zur äußeren Friedenswahrung gegenüber. Zusammengefasst wird damit deutlich, dass die Europäische Union außenpolitisch noch immer Defizite aufweist, jedoch aufgrund ihrer Existenz und Wirkungsweise (und zwar gemeinsam mit der NATO) eine große Zone der Stabilität und des Friedens in Europa geschaffen hat.

Anknüpfend an die Analyse der aufgezeigten Bedeutung der EU-Verfassung für eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik ergeben sich folgende Fragen, die in Zukunft einer Lösung zugeführt werden sollten:

- Wird es in absehbarer Zeit eine von der NATO losgelöste sicherheitspolitische Entwicklung der Europäischen Union geben?

- Kann die Europäische Union mit der derzeitigen GASP/ESVP ihrer internationalen Rolle gerecht werden?
- Befürchten die USA eine militärische Rivalität Europas und eine Entwicklung der GASP, die nicht mit der Nato verträglich ist?
- Warum wurde keine juristisch bindende Friedensverpflichtung in die EU-Verfassung aufgenommen?
- Soll sich die GASP stärker als bisher mit einer neuen Nachbarschaftspolitik nach Osteuropa beschäftigen?
- Ist die Europäische Union trotz ihrer Reformbedürftigkeit und ihres komplizierten politischen Gebildes ein Garant für Frieden und Stabilität des Kontinents?

Zweifelsohne hat die Europäische Union das Potenzial, einen Beitrag zur Friedenssicherung zu leisten. Eine europäische Friedenspolitik hat aber nur dann Chancen, wenn sich die Europäische Union auf jene militärischen Einsätze beschränkt, die zur Selbstverteidigung und zur Bewältigung von Friedensmissionen im Auftrag der UNO notwendig sind. Die Europäische Union soll sich zukünftig laut Mader (2003, S. 6) auf die Wirtschaft, Bildung, Kultur und ziviles Konfliktmanagement konzentrieren und durch ihre Friedenspolitik Bedeutung erlangen und somit zu einem friedenspolitischen Global Player werden.

Friedenspolitik hat in einem vereinten Europa Zukunft, aber sie erfordert Geduld, Umsicht, solidarisches Verständnis, Toleranz und Kompromissfähigkeit. »Der Friede ist kein Geschenk des Himmels, sondern die Frucht zielbewussten Tuns« (Maschke 2004, S. 218).

Anmerkungen

- 1 Die Bezeichnung »Europäische Union« gibt es erst seit dem 1992 unterzeichneten Maastrichter Vertrag (Vertrag über die Europäische Union). Die Europäische Union bildet das »Dach« der drei Integrationssäulen Europäische Gemeinschaft (EGKS, EWG und Euratom), Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) und Zusammenarbeit in den Bereichen Justiz und Inneres (ZBJI) (Axt 2000, S. 17-18).
- 2 Mit Zypern, der geteilten Insel, deren politische Wiedervereinigung einstweilen gescheitert ist, ist ein weiterer Konfliktherd in der Europäischen Union vorhanden.
- 3 Die umstrittene Ortsbezeichnung Londonderry spiegelt den Konflikt zwischen den Protestanten und Katholiken wider. Die Protestanten bevorzugen die Bezeichnung Londonderry, die Katholiken die Ortsbezeichnung Derry. Die offizielle Bezeichnung der Stadt (Beschluss des Stadtrates 2003) ist Derry. Darüber hinaus gibt es eine neutrale dritte Form der Ortsbezeichnung, nämlich Derry/Londonderry.

Literatur

- AGEG (Hg.): Die Europäische Charta der grenz- und grenzübergreifenden Regionen. Entwurf einer Neufassung. Gronau. 2004.
- Axt, Heinz-Jürgen: EU-Strukturpolitik. Einführung in die Politik des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Boesler, Klaus-Achim: Politische Geographie. Stuttgart: Teubner 1983.
- Czempel, Ernst-Otto: Die Europäische Union als politisches Konzept. 2004. <http://www.uni-kassel.de/fb5/frieden/science/schlaining04/czempel.html>.
- Europäische Kommission: Schumann-Erklärung. 1950. <http://europa.eu.int>.
- Europäische Kommission: Zusammenfassung des Gemeinschaftlichen Förderkonzepts für Nordirland im Zeitraum von 2000–2006. Schaffung einer friedlicheren, wohlhabenderen und stabilen Gesellschaft. Brüssel. 1999.
- Europäische Kommission: Bericht über den internationalen Fonds für Irland gemäß Artikel 5 der Verordnung (EG) Nr. 214/2000 des Rates. Brüssel. 2001.
- Europäische Kommission: EU-Programme for Peace and Reconciliation in Northern Ireland and the Border Region of Ireland 2000–2004. Operational Programme. 2001.
- Europäische Kommission: Das Programm PEACE für Nordirland und die angrenzenden Gebiete Irlands. Im Dienst von Frieden und Versöhnung. In: Inforegio Panorama. Heft 9. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg. 2003.
- Europäische Kommission (2004a): Eine Partnerschaft für die Kohäsion. Konvergenz, Wettbewerbsfähigkeit, Kooperation. Dritter Bericht über den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg. 2004.
- Europäische Kommission (2004b): Im Dienst der Regionen. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg. 2004.
- Hackel, Volker Markus: Die europäische Integration im Lichte Kants. In: Peter Schlotter (Hg.): Europa – Macht – Frieden? Zur Politik der »Zivilmacht Europa«. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2003 (Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung e. V. [AFK], Bd. 30), S. 37–70.
- Haubrich, Hartwig: EU-Erweiterung. Chancen und Probleme. In: Geographie Heute, Heft 214. Velber: Friedrich Verlag 2003, S. 2–7.
- Kant, Immanuel: Zum Ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. Hrsg. Von Rudolf Malter. Stuttgart: Reclam Universalbibliothek 1795.
- Mader, Gerald (2003a): Zur Zukunft von Krieg und Frieden. In: Denken + Glauben. Nr. 125. 2003, S. 3–6.
- Mader, Gerald (2003b): Europäische Verfassung und Friedenspolitik. In: Friedensforum. Zeitschrift des ÖSFK-Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung. Nr. 7–8. 2003, (veröffentlicht unter <http://www.uni-kassel.de/fb10/frieden/themen/Europa/mader.html>, 14. 07. 2004), S. 11–14.
- Maschke, Otto M.: Europa auf Friedensuche. Vom Europarat zur Osterweiterung der Union. Wien: Molden Verlag 2004.
- Rummel, Reinhardt: EU-Friedenspolitik durch Konfliktprävention: Erfahrungen mit dem Conflict Prevention Network. In: Peter Schlotter (Hg.): Europa – Macht – Frieden? Zur Politik der »Zivilmacht Europa«. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2003 (Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft für Friedens- und Konfliktforschung e. V. [AFK], Bd. 30), S. 240–277.

- Sajdik, Martin: Willkommen in der Union: Finanzhilfen für den Beitritt. In: Österreichisches Institut für Raumplanung (Hg.): Österreichische Zeitschrift für Raumplanung und Regionalpolitik, Heft 53, Wien 2004, S. 10–13.
- Schneider, Heinrich: »Der Friede muss gestiftet werden ...«. Die Europäische Union – ein Versuch der Umsetzung der Friedenstheorie Kants in politische Praxis. In: Ulrich Menzel (Hg.): Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2000, S. 219–242.
- Schön, Karl Peter: Die Erweiterung der Europäischen Union. Überlegungen zur künftigen räumlichen Struktur der EU. In: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Hg.): Informationen zur Raumentwicklung. Heft 11, Bonn 2001, S. 707–711.
- Schumann-Erklärung: siehe Europäische Kommission Schumann-Erklärung.
- Special EU Programmes Body (SEUPB) (Hg.): Ex-Post Evaluation of Peace I and Mid-Term Evaluation of Peace II. Final Report. 2003.
- Troeger-Weiß, Gabi: Gute Nachbarschaft im bayrisch-tschechischen Grenzraum – Aufbau eines grenzüberschreitenden Kommunikations- und Informationsmanagements. Projekt der Universität Kaiserslautern. Fachbereich Architektur, Raum- und Umweltp lanung, Bauingenieurwesen. Kaiserslautern. 2001.
- Vertrag über eine Verfassung für Europa. Hgg. von der Konferenz der Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten. Brüssel. 2004. In: <http://www.uni-kassel.de/fb10/frieden/themen/Europa/verfassungsentwurf2004.pdf>
- Wood, Gerald: Irland: Peripherisierung und europäische Regionalpolitik. In: Geographische Rundschau. Heft 1. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2000, S. 35–41.

Friedenspädagogik

Ulrike Popp

Gewalt und Gewaltprävention in der Schule¹

In Österreich wird eine Zunahme von Gewalthandlungen an Schulen befürchtet. In den vergangenen Monaten berichteten die Medien von Überfällen, gewaltsamen Attacken auf Schulwegen und an Bushaltestellen, über Angriffe mit Waffen und von Schülersuiziden. In Deutschland begann die Diskussion und Forschung um Gewalt an Schulen vor etwa 10–15 Jahren, ausgelöst durch ausländerfeindlich motivierte Gewalthandlungen, die von Jugendlichen verübt wurden. Gegenwärtig liegen zu kaum einem pädagogisch relevanten Thema so viele Untersuchungen, Buchpublikationen und Ratgeber vor wie zu »Gewalt an Schulen«. Inzwischen ist ein guter Überblick über die quantitative Verbreitung gewaltförmiger Handlungen an Schulen entstanden und über Ansätze Gewalt mindernder Pädagogik.

Die hier präsentierten Befunde stammen aus einer schriftlichen Schüler(innen)befragung während des Schuljahres 1995/96, die aus Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert und im Rahmen des Sonderforschungsbereiches »Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter« an der Universität Bielefeld realisiert wurde. Es handelt sich um eine für das Bundesland Hessen repräsentative Erhebung von 3540 Schüler(inne)n der Jahrgangsstufen 6, 8, 9 und 10 aus allen Sekundarschulformen des Landes (Sonderschulen für Lernhilfe, Haupt-/Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Kooperative Gesamtschulen und Gymnasien). Die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes liegen in dokumentierter Fassung vor (vgl. Tillmann u. a. 1999). Ein weiteres von der DFG gefördertes Forschungsprojekt befasste sich dezidiert mit geschlechtstypischen Ausdrucks- und Beteiligungsformen von Gewalt und Konflikten unter Schüler(inne)n (vgl. Popp 2002). Im Rahmen dieses zwischen 1998 und 2000 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld angesiedelten Projektes wurden drei qualitative Schulfallstudien an ausgewählten hessischen Sekundarschulen (Gymnasium, Haupt-/Realschule und Integrierte Gesamtschule) durchgeführt und insgesamt 24 problemzentrierte Interviews mit Schüler(inne)n und Lehrkräften geführt.

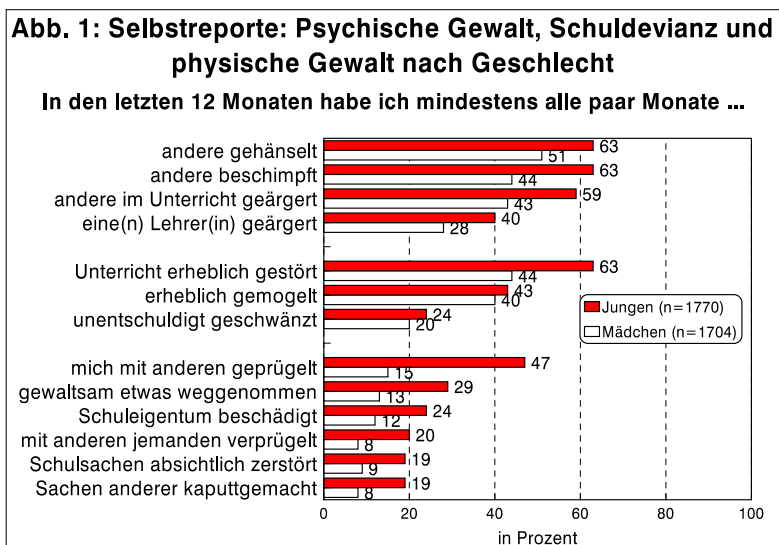
1 Verbreitung von Gewalt an Schulen

Ein Überblick über die selbst berichteten Gewalthandlungen der 3540 hessischen Schüler(innen) im Alter zwischen 10 und 17 Jahren zeigt, dass das öffentliche Bild einer massiven Gewaltbelastung an Schulen differenziert betrachtet werden muss. Im Schulalltag dominieren psychische und verbale Ausdrucksformen wie Hänkeln, Beschimpfen und Beleidigen. Harte körperliche Gewalthandlungen, d. h. massive Prügeleien, Erpressungen und Bedrohungen sind im Schulalltag relativ selten, zwischen 2 % und 5 % aller Schüler(innen) haben angegeben, so etwas mehrmals wöchentlich oder häufiger im Verlauf des vergangenen Schuljahres getan zu haben. Diese Minderheit gewaltaktiver Schüler(innen) belastet allerdings das Schulklima in etlichen Schulen erheblich. Bei einer genaueren Analyse nach Schulform und Alter zeigt sich, dass in den 8. Schülerjahrgängen (13–14jährige) am meisten körperliche Gewalthandlungen (Prügeleien, Erpressen, Bedrohen, Vandalismus) stattfinden. In den 9. und 10. Klassen wird eher mit Worten als mit Fäusten ausgeteilt. An den Sonderschulen für Lernhilfe sind Schlägereien und Bedrohungen sehr viel häufiger als an anderen Schulformen.

2 Geschlechtstypische Aspekte von Gewalt und Konflikten im schulischen Kontext

Der wissenschaftliche Stand zum Thema »Gewalt an Schulen« in Deutschland weist, trotz unterschiedlicher Stichproben sowie regional wenig vergleichbarer Schullandschaften, in einigen Bereichen übereinstimmende Resultate auf: Aus allen bisher veröffentlichten Ergebnisdarstellungen geht hervor, dass wir es bei den »Gewalttätern« vor allem mit *Jungen* zu tun haben. Durch alle Schülerjahrgänge hindurch und über alle Schulformen hinweg traten männliche Jugendliche bei Handlungen wie Körperverletzung, Sachbeschädigung, Diebstahl, Erpressung, Nötigung und sexueller Belästigung häufiger in Erscheinung als Mädchen und gaben im Selbstreport ihre Beteiligung daran auch zu. Gleichzeitig sind Jungen unter den »Gewaltopfern« stärker vertreten als Mädchen, wenn sexuelle Übergriffe bei den Handlungen außer acht gelassen werden. Jungen besitzen häufiger als Mädchen Waffen, und sie sind eher als Mädchen in delinquenten Cliquen organisiert, in denen gewaltbilligende Einstellungen vorherrschen.

Wie die folgende Abbildung zeigt, verweisen die »Täterselbstreporte« auf deutliche geschlechtstypische Unterschiede. In der folgenden Graphik sind ausgewählte psychische Aggressionen, schuldeviante Handlungen, Sachbeschädigungen und physische Gewalthandlungen vergleichend dargestellt und nach Geschlechtszugehörigkeit ausgewertet worden. Die prozentualen Angaben beziehen sich nur auf Jungen und Mädchen, die die angeführten Handlungen im Verlauf des letzten Schuljahres tatsächlich vollzogen haben.



Bei den oben stehenden psychischen Aggressionen liegt der Mädchenanteil bei den Täterselbstberichten zwar nie an der Spitze, aber ihre Beteiligung kann auch nicht als verschwindend gering interpretiert werden. Denn immerhin 51 % von ihnen gaben zu, im vergangenen Schuljahr andere gehänselt zu haben und 44 % der Mädchen beschimpften Mitschülerinnen und Mitschüler mit gemeinen Ausdrücken. Auch an Verhaltensweisen, die darauf abzielten, Lehrpersonen zu ärgern, waren 28 % der Mädchen beteiligt. Täuschungsversuche und unentschuldigtes Fehlen waren Handlungen, die nach Geschlechtszugehörigkeit kaum variierten. Ein etwas anderes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen zeigte sich, wenn die sogenannten »harten« Gewalthandlungen berücksichtigt wurden, die mit Sachbeschädigungen, mit Androhungen gegen die physische Unversehrtheit und mit direkten körperlichen

Auseinandersetzungen einher gingen. Bei allen angeführten Handlungen waren die Jungen deutlich öfter »Täter« als Mädchen. Dennoch lässt sich daraus nicht der Schluss ziehen, Gewalt an Schulen sei ein »Jungenphänomen«. Bedacht werden sollte zumindest, dass die Mehrheit der Jungen keine körperlichen Gewalthandlungen verübte.

3 Außerschulische und innerschulische Risikofaktoren von Schüलगewalt

Mit Hilfe von Zusammenhangsanalysen wurde der Frage nach den Bedingungskonstellationen des sozialen Umfeldes und der Schülerpersönlichkeit nachgegangen, die sich als begünstigend für gewaltsames Schülerhandeln herausstellen. Es handelt sich hierbei um mögliche Risikofaktoren, die Gewalthandeln im schulischen Kontext wahrscheinlicher werden lassen. Gewaltaffirmative Einstellungen (z. B. Gewalt billigende, nationalistische, rechtsextreme Meinungen und Haltungen) sowie erhöhte individuelle Reizbarkeit und mangelnde Selbstbeherrschung bei Schüler(inne)n sind Risikofaktoren für Gewalthandeln in der Schule. Wenn jedoch von gewaltaffirmativen Einstellungen die Rede ist, sprechen wir von Verhaltensweisen, die in der Sozialisationsgeschichte des Individuums erworben wurden, und die sich aufgrund bestimmter lebensgeschichtlicher Erfahrungen als opportun erwiesen haben. Unsere Untersuchung zeigt, dass insbesondere die sozialen Einflussfaktoren eine bedeutsame Rolle spielen. Hier muss zwischen schulexternen (z. B. familiäres Erziehungsklima, Werkstruktur in der Freundesgruppe) und schulinternen Einflüssen (z. B. Schüler-Lehrer-Beziehung) unterschieden werden. In beiden Umwelten gibt es gewaltfördernde soziale Einflüsse, d. h. das Auftreten von Gewalt wird einerseits von Faktoren außerhalb der Schule begünstigt und ist andererseits »hausgemacht«.

3.1 Schulexterne Risikofaktoren

In Hinsicht auf den familiären Erziehungsstil erweist sich ein restriktives Erziehungsverhalten der Eltern, bei dem sich Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Gleichaltrigen eingeschränkt und unter Druck gesetzt fühlen sowie die Erfahrung, von den Eltern geschlagen zu werden oder Gewalthandlungen innerhalb der Familie erleben zu müssen, als Risikofaktor. Denn diese Kinder lernen Gewaltausübung als probates Mittel der Konfliktlösung und praktizieren ähnliche Hand-

lungsweisen dann auch an der Schule. Eine unsichere Berufssituation der Eltern, insbesondere Arbeitslosigkeit des Vaters und die damit verbundene problematische soziale Lage der Familie, konnten auch als innerfamiliäre Risikofaktoren identifiziert werden, die ein verstärkt auftretendes Gewalthandeln an Schulen wahrscheinlicher werden lassen. Kinder und Jugendliche, die in der Familie kaum Wohlbefinden artikulieren und die sich von ihren Eltern wenig akzeptiert fühlen, sind eher als andere gefährdet, in der Schule psychische Gewalthandlungen zu verüben.

Als wichtiger schulexterner Risikofaktor ist aber auch auf den Einfluss der Gleichaltrigengruppe zu verweisen. Die Wertvorstellungen und Gruppen internen Normen haben einen erheblichen Einfluss darauf, ob Jugendliche Konfliktlösung mittels Gewalt als attraktiv ansehen. Wenn in einer Freundesgruppe Wertvorstellungen herrschen, die sich durch aggressive Konfliktlösungsstrategien kennzeichnen, wird das Auftreten von Gewalt in der Schule begünstigt. Unter aggressiven Konfliktlösungsstrategien ist zu verstehen, dass die Gruppenmitglieder Gewaltausübung als normal und opportun ansehen und Konflikte nicht mit Diskussionen lösen wollen. Ein weiterer Faktor, nämlich Intoleranz gegenüber Andersdenkenden und ein damit einher gehender Konformitätszwang mit den Idealen und Zielen der Gruppe, konnte ebenfalls als Risikofaktor im Bereich der Freundesgruppe für ein verstärktes Auftreten von Gewalt in der Schule ermittelt werden. Ein als restriktiv empfundener Erziehungsstil in der Familie steht in engem Zusammenhang mit aggressiven Konfliktlösungen und intoleranten Werthaltungen in der Freundesgruppe.

Der Konsum von Gewalt verherrlichenden Filmen kann bei Heranwachsenden unter ganz bestimmten Bedingungen die Wahrscheinlichkeit zur Ausübung schulischen Gewalthandelns begünstigen: Heranwachsende, die in ihren Wertorientierungen noch wenig gefestigt sind und bei denen Gewalthandlungen einen identifikatorischen Reiz ausüben, sind besonders gefährdet. Für diese Kinder und Jugendlichen, zumal, wenn sie in der Verarbeitung ihrer Medienerfahrungen nicht familiär eingebunden sind, ist der häufige Konsum von Horror-, Gewalt- und Pornofilmen ein erheblicher Risikofaktor für Gewalthandeln in der Schule. Mehr Jungen als Mädchen verfügen über eigene Fernseh- und Videogeräte, konsumieren Porno- und Horrorfilme und geraten mit ihren Eltern in Konflikt aufgrund ihrer Mediennutzung.

3.2 Schulinterne Risikofaktoren

Innerhalb der Schule steht die Qualität des sozialen und erzieherischen Klimas in ausgeprägter Weise mit gewaltförmigen Verhaltensmustern in Zusammenhang. In der Lehrer-Schüler-Beziehung fördert ein unreflektiert erfolgtes einschränkendes und disziplinierendes Verhalten von Seiten der Lehrkräfte sowie die restriktive Anwendung institutioneller Machtmittel Gewalthandlungen von Schüler(inne)n. Bei Schüler(innen), die verstärkt den Eindruck haben, von ihren Lehrkräften öffentlich bloßgestellt und abgewertet zu werden, können derartige Erfahrungen sich ebenfalls fördernd auf Gewalthandlungen auswirken. Wenn Schüler(innen) demgegenüber den Kontakt zu ihren Lehrkräften als akzeptierend und vertrauensvoll erleben, wenn sie ihre Lehrkräfte als engagiert und als an ihrer Person interessiert wahrnehmen, verringert sich das Auftreten von Gewalt. Auch ein an der Lebenswelt der Schüler(innen) orientierter Unterricht, der darum bemüht ist, Leistungsüberforderung zu vermeiden, und in dem die Spielregeln der Leistungserbringung transparent gemacht werden, reduziert das Auftreten von Gewalt. Schulversagen geht mit einem erhöhten Gewaltisiko einher.

Daneben hat sich die wahrgenommene Beziehungsqualität innerhalb der Lerngruppe als Risikofaktor für Gewalthandlungen herausgestellt: Wenn Schüler(innen) den Eindruck haben, ihre Klasse sei desintegriert und konkurrenzorientiert und in der Lerngruppe würde es wenig Zusammenhalt geben, wird Gewalthandeln wahrscheinlicher. In der Interaktion zwischen Schüler(innen) erhöhen Etikettierungsprozesse sowie der Eindruck, ein bewusst gemiedener »Außenseiter« zu sein, bei den Betroffenen die Gefahr gewaltförmigen Handelns. Die Ergebnisse der qualitativen Schulfallstudien weisen auf die Bedeutung des Klimas in einer Lerngruppe hin. Gewalt ist zu einem nicht unerheblichen Anteil auch ein Klassenphänomen. In sogenannten »schlimmen« Klassen, in denen es wenig gemeinsame Interessen, jedoch stark miteinander verfeindete Cliques gibt, ist das Gewaltniveau innerhalb der Schule, aber auch außerhalb höher, denn solche Cliques schüren nicht selten im außerschulischen Kontext regionale Gruppenkonflikte.

Die Minderheit der besonders »gewalttätigen« Schüler(innen) ist den genannten außerschulischen und innerschulischen Risikofaktoren in besonders starkem Maße ausgesetzt.

4 Handlungsmöglichkeiten in der Schule – Ansätze pädagogischer Gewaltprävention

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine Reihe von Interventions- und Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt an Schulen, die ich nicht alle vorstellen kann. Insofern beschränke ich mich einerseits auf Vorschläge, die der Verbesserung der pädagogischen Arbeit an Schulen dienen und damit eine gewaltmindernde Wirkung haben. Zum anderen werden Ansätze der Gewaltintervention und -prävention vorgestellt, die auf unterschiedlichen Ebenen des Schulalltags angesiedelt sind und sich unterstützend an ausgewählte Zielgruppen richten.

4.1 Handlungsmöglichkeiten der Schule

Die im folgenden angeführten Handlungsperspektiven dienen der Förderung des pädagogischen und sozialen Klimas an der Schule, der Verbesserung des Verhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern und innerhalb des Lehrer(innen)kollegiums². Eine Schule, die nicht nur »Lernanstalt«, sondern Lebenswelt für die in ihr Lernenden und Lehrenden ist (vgl. Thurn/Tillmann 1997), stellt einen angenehmeren Aufenthaltsort für alle Beteiligten dar und dürfte anomisches und abweichendes Verhalten weniger wahrscheinlich werden lassen. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Entwicklung einer Lernkultur von Bedeutung als auch die Verbesserung des Sozialklimas: Während die Lernkultur sich auf die Schule als Ganzes bezieht, richten sich die Vorschläge zur Verbesserung des Sozialklimas auf die Lerngruppe und stellen damit die Beziehungen innerhalb der Schülerschaft, jedoch auch die zwischen Schüler(innen) und Lehrkräften in den Mittelpunkt. Die folgenden Vorschläge lassen sich als schulpädagogische Beiträge zur Friedenserziehung interpretieren.

4.1.1 Entwicklung der Lernkultur

Unter »Lernkultur« werden didaktische Arrangements, jedoch auch Ausstattungsmerkmale von Schulen verstanden, welche das Lern- und Erziehungsumfeld einer Schule näher bestimmen. In unserer Forschung wurde nach der Schulraumqualität ebenso gefragt wie nach dem Lebensweltbezug der Lerninhalte, nach schülerorientiertem Unterricht und nach dem Förderverhalten von Lehrkräften. Auch der Umgang mit Leistungsbewertung und Leistungschancen ist ein Merkmal der Lernkultur einer Schule.

Differenzierte Arrangements für Lernen und Erfahrung entfalten

Mit der Entwicklung der Lernkultur wird die Frage nach der Qualität schulischer Lernprozesse gestellt, denn ein mangelnder Lebenswelt- und Praxisbezug der Lerninhalte geht ebenso mit gewaltförmigem Schülerverhalten einher wie eine geringe Schülerorientierung des Unterrichts, bei der zuwenig auf Anschaulichkeit, angemessenes Tempo und Partizipation der Lernenden geachtet wird. Motivation und Interessen der Schüler(innen) sind in diesem Zusammenhang nicht bedeutungslos, denn Langeweile und Schulunlust, Frustration und fehlende Anerkennung begünstigen Gewalttendenzen. Daraus lässt sich folgern, dass auch unter präventivem Aspekt ein Unterricht anzustreben ist, der sich durch didaktisch-methodische Phantasie, durch individualisierte Lernzugänge und Lernformen und durch eine Vielfalt der Lernorte und Lerngelegenheiten kennzeichnen sollte. Schülerorientierung heißt dabei auch, in vielfältiger Weise die lebensweltlichen Erfahrungen und Probleme der Jugendlichen aufzugreifen. Von Bedeutung für die Entwicklung der Lernkultur sind zudem einerseits Wahl- und Neigungsangebote, die auch für Schüler(innen) mit schwachen Fachleistungen Anerkennungen und Lernmotivation schaffen, andererseits »Schulprojekte«, die praktisches Handeln und soziale Erfahrungen, authentische Begegnungen und Ernstsituationen ermöglichen.

Leistungsdruck vermeiden, gerechte Chancenstruktur schaffen

Mangelnde Erfolgsaussichten und eine Gefährdung erhoffter Schulabschlüsse bedrohen in empfindlicher Weise die Zukunftsperspektiven von Kindern und Jugendlichen. Schüler(innen) registrieren zudem recht sensibel, ob sie von Lehrkräften gerecht behandelt werden. Unberechenbare Regelsysteme in Form von ungerechten oder undurchschaubaren Bewertungsformen tragen zu einem negativen Klassenklima und zu einem angespannten Verhältnis zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften bei. Überhöhte Leistungsanforderungen erzeugen »Leistungsdruck«. Die Wahrnehmung solcher Tendenzen kann Schulverdrossenheit, aber auch Aggressionen fördern. Leistungsdruck und mangelnde Erfolgschancen erwiesen sich nach unseren Forschungsergebnissen durchaus als gewaltfördernde Faktoren. Konstruktiv gewendet bedeutet dies für Ansätze der Prävention: Die Kriterien der Leistungserbringung und -beurteilung müssen durchschaubar und

eindeutig sein. Und: Schüler(innen) müssen prinzipiell eine reale Chance erhalten, den Leistungserwartungen nachkommen zu können. Leistungsanforderungen auf der einen Seite benötigen ein Äquivalent von differenzierten Förderkonzepten auf der anderen Seite.

Leistungschancen fördern, Schulversagen verhindern

Unsere Befunde deuten darauf hin, dass fehlende Förderungsanstrengungen der Schule und der einzelnen Lehrkräfte eine wichtige Schlüsselvariable für das Aufkommen eines hausgemachten Gewaltpotenzials sind. Ein durch fördernde Lehrkräfte geprägtes Lernklima, das Schülerzuwendung und Lernunterstützung, Interesse am Lernfortschritt und Vermeidung von Überforderung beinhaltet, ist nach unseren empirischen Ergebnissen erkennbar dazu geeignet, Gewalthandeln zu dämpfen. Zugleich zeigen sich hohe Gewaltquoten fast durchgängig in solchen Schulformen, die Schüler(innen) mit erheblichen Lern- und Leistungsschwächen aufnehmen, also vor allem Hauptschulklassen und Sonderschulen für Lernbehinderte. Sowohl die vom Regelsystem segregierten Schüler(innen) als auch jene, die nicht dem Leistungsdurchschnitt genügen, zeigen demnach in signifikant höherem Maße aggressive Tendenzen als die im Leistungsbereich Unauffälligen. Angesichts solcher Befunde kann gefolgert werden, dass ein zu beachtender Risikofaktor für Gewalt minimiert würde, wenn es gelänge, die Zahl negativer Leistungskarrieren deutlich zu reduzieren. Das heißt, in einzelnen Fächern müssten Schüler(innen) mit Lernschwierigkeiten stärker gefördert werden, um ihren Leistungserfolg zu steigern, insbesondere aber, um »Schulversagen« – wie Klassenwiederholungen und Schulabgang ohne Abschluss – möglichst zu vermeiden.

4.1.2 Das Sozialklima der Lerngruppe entwickeln

Zwischen Merkmalen des sozialen Klimas in einer Klasse und dem Gewalthandeln der Schüler(innen) konnten beachtliche und zum Teil sogar überaus deutliche Zusammenhänge gemessen werden. Diese beziehen sich zum einen auf Beziehungen zwischen den Schüler(inne)n hinsichtlich sozialer Integration, zum anderen jedoch auch auf die restriktive Regelanwendung und das etikettierende Verhalten von Lehrkräften.

Gemeinschaft fördern und soziale Bindungen herstellen

In den Beziehungen der Schüler(innen) untereinander geht die Erfahrung sozialer Desintegration mit psychischen und physischen Gewaltformen überaus deutlich einher. In ähnlicher Weise reagieren Schüler (innen) offenbar auf eine mangelnde soziale Bindung an die Klassengemeinschaft: Dort, wo es an Gruppenzusammenhalt mangelt, steigt das Risiko von Schülergewalt. Aggressive Verhaltensformen sind in Klassen deutlich geringer, wo die Schüler(innen) gut mit Lehrpersonen auskommen und von ihnen ernst genommen werden, also wo Akzeptanz und Wertschätzung das Verhalten der Lehrkräfte bestimmen. »Gemeinschaft fördern und soziale Bindungen herstellen« könnte somit eine Präventionsmaßnahme sein: Gelingt es, Schülerinnen und Schülern die Erfahrung sozialer Desintegration zu ersparen und soziale Bindungen zur Lerngruppe und zu den Lehrkräften herzustellen, wäre jedenfalls ein erheblicher Risikofaktor für anomische Strukturen und die Entstehung von Aggressionen beseitigt.

Soziale Bindungen werden durch die Förderung stabiler Schülerfreundschaften wahrscheinlicher. Schüler(innen) benötigen zudem leistungsbezogene und soziale Anerkennungen, nicht zuletzt auch das Gefühl, mit ihren Eigenarten in der Lerngruppe erwünscht zu sein. Das Sozialklima kann z. B. durch Schulfahrten und Schullandheimaufenthalte verbessert werden. Darüber hinaus fördern gemeinschaftsstiftende und begegnungsintensive Aktivitäten wie Feste und Feiern, Kulturveranstaltungen und Projekte (Theater, Musik, Raumgestaltung etc.) die soziale Integration von Schüler(inne)n.

Im Umgang mit schwierigen Schüler(inne)n Etikettierungen vermeiden

Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass es einen »harten Kern« von Mehrfach- oder Dauertätern gibt. Dabei handelt es sich zwar insgesamt gesehen um eine verhältnismäßig kleine Gruppe, die aber aufgrund der Intensität ihres Verhaltens in manchen Schulen zur erheblichen Belastung werden kann. In einigen Schulen und in bestimmten Klassen konnte unsere Studie eine Konzentration von Gewalt aktiven Schüler(innen) nachweisen. Gleichsam spiegelbildlich dazu lassen sich auch Schüler(innen)gruppen identifizieren, die über längere Zeit selbst Zielscheibe für körperliche oder psychische Attacken von anderen sind. Beide Gruppen bereiten Schulen nicht selten massiver Probleme.

Soziale Etikettierung hat sich in unserer Studie als einer der stärksten Erklärungsfaktoren für Gewalthandeln bei Schülerinnen und Schülern erwiesen. Das bedeutet: Jugendliche, die vorschnellen Verdächtigungen, restriktiven Behandlungen seitens der Lehrkräfte und stigmatisierenden Verhaltensweisen ihrer Mitschüler(innen) ausgesetzt sind oder die in der Schule eine spürbare Außenseiterposition einnehmen, weisen deutlich höhere Gewaltquoten als andere auf. Im Laufe der Schulzeit können sich die Problemlagen vor allem dadurch verschärfen, dass Etikettierungsprozesse – meist durch falsche Kontrollreaktionen auf zunächst harmloses Fehlverhalten ausgelöst – ihre eigene Dynamik entwickeln. Dabei muss von einem Aufschaukelungsprozess – von einer »Eskalationsspirale« zwischen Devianz, Etikettierung, devianter Stigmabewältigung und den wieder verschärften Reaktionen der Schule – ausgegangen werden. Hier drängt sich der Eindruck auf, dass Schulen und Lehrkräfte zumeist über keine hinreichenden Mittel verfügen, soziale Etikettierungen wirksam zu vermeiden oder zu stoppen – sofern diese Prozesse überhaupt wahrgenommen werden.

Entstigmatisierendes Verhalten zeigen

Präventiv gewendet heißt dies: Nicht alle »Auffälligkeiten« bedürfen pädagogischer Aufmerksamkeit. Entstigmatisierung beginnt mit dem »Rückbau« restriktiver Normierungen und Überregelung zugunsten dialogischer Konfliktbearbeitung in der Lerngruppe. Zur Entstigmatisierung der Schule gehören zudem Strukturen, die einerseits Leistungserbringung ohne sozial diskriminierende Rangzuweisungen und Degradierungen ermöglichen, andererseits soziale Aspekte im Lernprozess betonen: Verstärktes Lernen in Gruppen trägt zu solidarischem und prozessorientiertem Lernen bei, mindert Konkurrenzorientierung und stigmatisierende Interaktionsformen. Weiter gilt es, die Sensibilität für sich verschärfende Lebens- und Entwicklungsprobleme zu erhöhen, voreilige Typisierungen und Stigmatisierungen in alltäglichen Interaktionen zu vermeiden, vor allem aber eskalierende Verläufe zu unterbrechen.

Ebenso wie die von sozialem Ausschluss betroffenen Mobbing-Opfer muss auch den Jugendlichen, die durch Gewalthandlungen auffällig geworden sind, eine Reintegration ermöglicht werden. Manches Mal mögen auch Maßnahmen genügen, mit denen solchen Jugendlichen soziale Anerkennungen (z. B. Leistungen für die Gemeinschaft) ver-

schaft werden. Auch wenn es gelingt, Heranwachsende mit ungewöhnlichem Verhaltensprofil in schulischen Lernprozessen wie auch in sozialen Situationen etwas zuzutrauen, indem man sie an Entscheidungen und Gestaltungsvorhaben verantwortlich partizipieren lässt, könnte dies ein entscheidender Beitrag zur Entstigmatisierung und Deeskalation gegenüber ausgrenzenden Prozessen sein.

Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule haben oft mit Lebensproblemen von Kindern und Jugendlichen zu tun, mit schwierigen sozialen Lebenslagen und Erziehungsproblemen der Familien, mit milieubedingten Einflüssen im Wohnumfeld und mit entwicklungsbedingten Identitätskrisen. Lernende mit Lebensproblemen brauchen um so mehr die Schule als Ort, an dem sie sich wohlfühlen können, wo sie trotz ihrer Verhaltensprobleme auch von Lehrkräften akzeptiert werden, wo sie soziale Integration und emotionale Zuwendung erleben. Auch wenn es im Einzelfall schwer fallen mag: Gewaltförmige Verhaltensmuster dürfen Lehrpersonen nicht davon abhalten, sich den Lebensproblemen dieser Schüler(innen) zu stellen und ihnen persönliche Zuwendung zukommen zu lassen. Zugleich benötigen aber auch Opfer von Gewalt Schutz, Hilfe und Zuwendung, vor allem aber auch Training mit dem Ziel der Stärkung ihrer interaktiven Kompetenzen.

4.2 Ansätze pädagogischer Gewaltprävention

Waren die vorherigen Abschnitte pädagogischen Handlungsempfehlungen gewidmet, die im Sinne einer Friedenserziehung Aggressionen und Gewalthandlungen weniger wahrscheinlich werden lassen, so zielen die folgenden Ausführungen auf Verhaltensempfehlungen im unmittelbaren Konfliktfall ab und thematisieren pädagogische Konzepte der Gewaltprävention.

4.2.1 Eingreifen im unmittelbaren Konfliktfall

Bei offensichtlichen körperlichen Attacken müssen Lehrkräfte, da sie Kindern und Jugendlichen gegenüber ein soziales Vorbild sein sollten, sofort eingreifen, um das Gewaltverhalten zu unterbinden. Aus unserer Forschung ging hervor, dass Schüler(innen) im negativen Sinne registrieren und ablehnen, wenn Lehrkräfte über offensichtliches Gewalt Handeln auf Schulhöfen, Treppenfluren und Pausenräumen hinwegsehen und die Kontrahenten gewähren lassen. Für ein solches Einschreiten schlägt Walker (1995, S. 40) neun aufeinanderfolgende Schritte vor, die im folgenden stark gekürzt wiedergegeben werden:

1. *In die Auseinandersetzung eingreifen und Gewalt unterbrechen:*
Teilen Sie unmissverständlich mit, dass die Beteiligten aufhören sollen, aufeinander einzuprügeln. Wenn die verbale Aufforderung nichts nützt, gehen Sie mit Ihrem Körper dazwischen.
2. *Sich einen Überblick von der Lage verschaffen:*
Nicht die Schuldfrage klären, sondern feststellen, wer beteiligt war und wer die Zeugen sind.
3. *Opferhilfe leisten:*
Ist jemand verletzt? Erste Hilfe und seelischen Beistand leisten bzw. organisieren.
4. *Signale an den Täter geben:*
Gibt es eine(n) eindeutige(n) Täter(in)? Wenn ja, ihm/ihr klarmachen, dass dieses Verhalten Konsequenzen haben wird.
5. *Unterstützung holen:*
Falls Sie die Unterstützung eines Jugendlichen oder einer Lehrkraft brauchen, diese gezielt einfordern.
6. *Zuschauende wegschicken:*
Falls umher stehende Schüler(innen) stören: Wegschicken oder sich selbst mit den Konfliktparteien entfernen.
7. *Die Konfliktparteien beruhigen:*
Konfliktparteien räumlich trennen, sie zum »Durchatmen« auffordern, evtl. in ein Gespräch ziehen.
8. *Konflikt aufarbeiten:*
Wenn sich die Beteiligten beruhigt haben, ist so schnell wie möglich ein Konfliktgespräch zu führen. Dort sollte geklärt werden, was vorgefallen ist und wie das Problem »gelöst« werden kann.
9. *Konsequenzen ziehen:*
Auf Vereinbarungen zwischen den Konfliktparteien hin arbeiten. Falls eine Strafe angeraten ist: Steht sie in einem Verhältnis zur Tat? Erhält das Opfer einen Ausgleich? Lernt der Täter/die Täterin durch die Strafe?

Wenn einzelne oder mehrere Lehrkräfte sich in der beschriebenen Weise deutlich Grenzen setzend verhalten, so kann dies sehr wohl positive Auswirkungen haben. Unbefriedigend bleibt es jedoch, wenn andere Lehrkräfte sich in ähnlichen Situationen völlig anders verhalten; es entsteht dann das Gefühl, von den Kolleg(inn)en im Stich gelassen zu werden. An dieser Stelle sind kooperative Absprachen zwi-

schen den Lehrkräften erforderlich mit dem Ziel, sich auf *Grundlinien* eines Grenzen setzenden Verhaltens und Intervenierens im Konfliktfall zu verständigen: Welche Verhaltensweisen werden im Unterricht und während der Pausen keinesfalls toleriert? Wie schafft man es, gegenüber einzelnen Problemschüler(inne)n sowohl Abgrenzung (gegenüber bestimmten Verhaltensweisen) als auch Zuwendung (gegenüber der Person) zu zeigen? Welche Absprachen (mit Klassenlehrer(in), Schulleitung) sind zu treffen, wenn ein schwerwiegendes Delikt vorgefallen ist? Solche Verständigungen über das Verhalten in einzelnen Klassen sollten dem Gesamtkollegium mitgeteilt werden, und zwar auch mit dem Hinweis, bei Pausenaufsichten entsprechend aufmerksam zu sein.

4.2.2 Das schulweite Interventionsprogramm von Dan Olweus

Dan Olweus ist Psychologe und einer der bedeutendsten Schulgewaltforscher an der Universität Bergen/Norwegen, der das Phänomen Gewalt und Mobbing an Schulen bereits in den 1970er und 1980er Jahren mit Hilfe umfangreicher Längsschnittstudien (zeitlicher Verlauf von Schülergewalt) untersuchte und ein Interventionsprogramm entwickelte.

Um »Mobbing« handelt es sich, wenn Schüler(innen) über einen längeren Zeitraum psychisch oder physisch drangsaliert und gepiesackt werden. Olweus ist auf Mobbing-Opfer aufmerksam geworden, weil er sich als Psychologe für die Motive jugendlicher Suizidversuche interessierte. Dabei fand er heraus, dass die Gründe für einen Suizidversuch oft im schulischen Bereich angesiedelt waren und es sich dabei um Schüler(innen) handelte, die von anderen ständig gehänselt wurden. Typische Opfer sind – Olweus zufolge – sozial ausgeschlossen, allein, ängstlich, unsicher, hilflos und deprimiert, zeigen plötzliche oder allmähliche Leistungsverschlechterung, sind körperlich schwächer als andere. Auch das äußerliche Erscheinungsbild gemobbter Schüler(innen) ist manchmal Ursache für die Quälerei: Körperlich Beeinträchtigte, Übergewichtige, Brillen- oder Zahnsparträger werden eher zum Opfer als andere. Täter(innen) sind eher körperlich überlegene Schüler, haben starkes Interesse daran, andere zu beherrschen und sich selbst durch Macht und Drohung zu bestärken. Sie geraten schnell in Wut, besitzen eine niedrige Frustrationstoleranz, sind misstrauisch, aggressiv und zeigen eher als andere schlechtere Schulleistungen.

Olweus konzipierte für die schulbezogene Gewaltprävention ein umfassendes Interventionsprogramm, das die Schulebene, Klassenebene und die individuelle Ebene von Opfern und Tätern umfasst und die Eltern mit einbezieht (vgl. Olweus 1996).

Schulebene: Mit Hilfe eines Fragebogens wird der Ist-Zustand einer Schule (Gewaltniveau) festgestellt. Während eines pädagogischen Tages werden die Ergebnisse des Fragebogens bekannt gegeben und es erfolgt ein Beschluss durch die Schulkonferenz. Die Aufsicht auf dem Schulhof wird verstärkt und ein Konsens innerhalb der Lehrer(innen)schaft erzielt, im Konfliktfall schnell und entschlossen einzugreifen. Für gemobbte Schüler(innen) wird ein Kontakttelefon eingerichtet, mit dem Schulpsychologen oder Vertrauenspersonen der Schule angerufen werden können. Auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern wird viel Wert gelegt: Eltern müssen über das Vorgehen informiert werden, auch darüber, dass Lehrkräfte relativ »harmlos« anmutende Fälle von Gewalt und sozialer Ausgrenzung bemerken. Es werden weiters Lehrer(innen)gruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule gebildet, die ggf. Experten für die Behebung von Disziplinproblemen einladen, eine gemeinsame Haltung im Kollegium gegen Gewalt und Mobbing schaffen und Berichte über die pädagogische Arbeit in der Schule erstellen.

Klassenebene: Jede Klasse erstellt sogenannte »Klassenregeln gegen Gewalt«, z. B.: Wir werden Schüler(innen) nicht mobben; wir werden Schüler(innen), die von anderen gemobbt werden, helfen. Wir geben uns Mühe, Schüler(innen) zu integrieren, die leicht ausgegrenzt werden. Wichtig ist für Lehrkräfte, Schüler(innen) dezidiert zu loben, wenn sie sich regelkonform verhalten, wenn sie anderen helfen, wenn sie Konfliktsituationen konstruktiv lösen oder wenn sie Aktivitäten nachgehen, die alle integrieren. Gleichzeitig werden bei Regelverletzung jedoch auch Strafen ausgehandelt, nach Möglichkeit Sozialstrafen. Hierfür ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte explizit zum Ausdruck bringen, gegen welches Verhalten sich die Strafe richtet und deutlich machen, dass Mobbing nicht hingenommen wird. Auf Klassenebene finden weiters regelmäßige Klassengespräche statt, und es wird eine »soziale« Stunde eingeführt, in der das Thema »Gewalt« präsent bleibt. In didaktischer Hinsicht werden verstärkt Formen des kooperativen Lernens praktiziert: Schüler(innen) arbeiten in einer Gruppe an einer gemeinsamen Aufgabe. Aber auch andere gemeinsame Aktivitäten werden geplant und

durchgeführt: Parties, Zelten, Tanzevents. Die Eltern werden verstärkt in das »Klassenleben« ihrer Kinder einbezogen.

Persönlichkeitsebene: Auf dieser Ebene der Prävention und Intervention geht es um ernsthafte Gespräche mit Mobbern, in denen sie mit ihrem Verhalten konfrontiert werden und ihnen deutlich mitgeteilt wird, dass die Schule derartiges nicht akzeptiert. Eltern und Schulleitung werden ggf. in die Gespräche mit einbezogen. Daneben finden Gespräche mit gemobbten Schüler(inne)n statt: Diese Kinder und Jugendlichen haben oft Angst, über ihren Opferstatus zu sprechen – für sie wird ein wirksamer Schutz organisiert. Gespräche mit Eltern, Schadenersatzforderungen von den Täter(inne)n, wenn z. B. Sachen des Opfers beschädigt wurden, gehören mit dazu. Bei den Eltern von »gewalttätigen« Heranwachsenden wird u. a. auch herauszufinden versucht, welchen Cliques er oder sie angehört. Die Schule hilft dabei »Familienregeln« zu erstellen. Sollten diese Maßnahmen nicht erfolgreich sein, kann auch ein Klassen- oder Schulwechsel in Erwägung gezogen werden. Die Eltern der Opfer werden ermutigt, das Selbstvertrauen ihres Kindes zu fördern und es nicht über Gebühr zu beschützen. Möglicherweise könnten Lehrkräfte den Eltern eine(n) bestimmte(n) Mitschüler(in) empfehlen mit ähnlichen Interessen, an die oder den sich das Kind halten kann.

Voraussetzung dieses schulweiten Interventionsprogrammes ist jedoch, dass alle Beteiligten zur Unterstützung und Mitarbeit bereit sind.

4.2.3 Schüler(innen) als Streitschlichter(innen) – Peer Mediation

Die Schule sollte Situationen schaffen, in denen eine gezielte Sozialerziehung der Schüler(innen) stattfinden kann: Wie arbeitet man kooperativ zusammen? Was heißt solidarisch handeln? Wie versetze ich mich in andere hinein? Wie nehme ich Gefühle von anderen wahr? Wie gehe ich mit eigenen Frustrationen um? Wie nehme ich meine Interessen wahr, ohne andere zu verletzen? Solche Grundfragen und Probleme sozialen Lernens lassen sich im Schulleben über vielfältige Übungs- und Trainingsformen bearbeiten, die auch Aggressionsprobleme gezielt angehen. Schüler(innen) sollen dabei Gruppenregeln erarbeiten und Rollenverhalten einüben, interaktive Kompetenzen und Selbstkontrolle erwerben und lernen, ihre Probleme und Konflikte mit gewaltfreien und sozial akzeptierten Mitteln zu bearbeiten und zu lösen. Für

soziales Lernen müssen spezielle pädagogische Situationen geschaffen werden. Einer der bekanntesten Ansätze ist die *Schülerstreitschlichtung* oder *Peer Mediation*.

Hier gibt es verschiedene Varianten: Schlichtungskonzepte für ältere Schüler(innen) der Sekundarstufe (vgl. Walker 1995, Jefferys-Duden 2000) und weitere, die bereits in der Volksschule angewendet werden können (vgl. Walker 2001, Jefferys-Duden 1999). In den meisten Sekundarstufenprogrammen werden Schüler(innen) im Alter von 13 bis 15 Jahren (3.–5. Klassen) als Streitschlichter(innen) ausgebildet. In der Regel bearbeiten sie Konflikte zwischen jüngeren Schüler(inne)n. In der Schlichterausbildung, die durch professionelle Trainer(innen)/Moderator(inn)en (Lehrkräfte mit Zusatzausbildung, Psycholog(inn)en, Sozialpädagog(inn)en) erfolgt, wird aktives Zuhören erlernt, die Verwendung von Ich-Botschaften und das Achtgeben auf Körpersprache. Schlichter(innen) sollten phantasievolle, konstruktive Lösungsvorschläge sammeln und ein Konfliktgespräch führen können. Ältere Schüler(innen) kennen aus eigener Erfahrung die Streitigkeiten und Auseinandersetzungen der Jüngeren. Im Schulalltag werden Konfliktlösungen oft unter Zeitdruck durchgesetzt – Verlierer bleiben zurück und haben keine Möglichkeit, sich ausführlich zu äußern. Das Potenzial der Schüler(innen), die Streitschlichter(innen) werden wollen, ist erfahrungsgemäß groß. Sie müssen die Bereitschaft mitbringen, etwas Neues auszuprobieren, bei Schwierigkeiten nicht sofort aufzugeben und neutral zu bleiben. Sie müssen einfühlsam sein, schweigen und sich zurückhalten können, damit die Kontrahenten ihren Konflikt selbst lösen.

Ein Schlichtergespräch funktioniert folgendermaßen: Der/die Schlichter(in) leitet die Streitschlichtung ein, die aber erst dann funktionieren kann, wenn die größten Aggressionen sich gelegt haben. Es werden die Gesprächsregeln besprochen (z. B. ausreden lassen, Ich-Botschaften, keine Beschuldigungen). Dann bekommen die Kontrahent(inn)en die Möglichkeit, den Konflikt aus ihrer Sicht vorzutragen, anschließend wird er bearbeitet. Dies geht mit dem Vorschlagen von Lösungsmöglichkeiten einher (Wiedergutmachung, Opferausgleich). Die gemeinsam getroffene Vereinbarung wird schriftlich festgehalten, ein Ergebnisprotokoll zur Erinnerung erstellt.

Das Streitschlichtungsprogramm hat folgende Vorteile: Die Begegnung zwischen Schüler(inne)n wird verbessert; ein gelöster Konflikt

braucht nicht noch außerhalb der Schule »gerächt« zu werden. Schüler(innen) machen die Erfahrung, dass gewaltfreie Konfliktlösung möglich ist, dass wechselseitig getroffene Vereinbarungen eine Bedeutung haben. Streitende lernen, ihre Konflikte selbst zu lösen; Lehrkräfte werden entlastet. Die Jugendlichen erfahren etwas über die Bedeutung von Gesprächen für Selbständigkeit und Werteerziehung. Insofern hat Streitschlichtung auch Gewinne für Eltern und die familiäre Erziehungsumwelt. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Schlichter-Schüler(innen) sehr verantwortlich mit ihrer Aufgabe umgehen – sie sorgen dafür, dass die Dienstpläne eingehalten werden und organisierten Vertretungen. Gerade ältere Jungen (9./10. Klasse), die früher selbst einmal zugeschlagen haben, können die aggressiven Impulse und Nöte der Jüngeren besonders gut nachvollziehen. Schlichter(innen) unterliegen auch nicht der Leistungsthematik der Schule: Gute Schlichter brauchen nicht die Besten in Mathematik zu sein. Die Erfahrung, ein beliebter »Streitschlichter« zu sein, könnte mit Erfolgserlebnissen für schwierige, leistungsschwache Schüler(innen) einher gehen. Lehrer (innen), die schon seit längerer Zeit Schüler-Streitschlichter(innen) haben, berichten, dass diese sehr sensibel auf psychische, verbale und körperliche Gewalt reagieren und bei Schlägereien auf dem Schulhof nicht zusehen, sondern eingreifen oder Hilfe organisieren.

4.2.4 Hilfen für Lehrkräfte: Das Konstanzener Trainingsmodell (KTM)

Hier handelt es sich um ein Verhaltenstraining für Lehrkräfte, das Hilfe und einen professionellen Umgang mit Gewalt und Unterrichtsstörungen anbietet. Dieses Selbstlernprogramm besteht aus einem Lehrbuch und aus einem Handbuch mit Übungen, die Lehrkräfte im Tandem durchführen können. Grundsätzlich geht es darum, die Sensibilität für Schüler(innen)probleme und Interaktionsprozesse zu schärfen und Kommunikationsformen zu erlernen, die auch bei schwierigen Jugendlichen keine Beziehungsblockaden bewirken. Ein weiteres Ziel dieses Trainings besteht darin, das subjektive Handlungsrepertoire zu erweitern, um in Konfliktsituationen gezielter und wirksamer eingreifen zu können (vgl. Tennstädt u. a. 1991). Anders als beim schulweiten Interventionsprogramm von Olweus sind die Adressaten des KTM einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrem eigenen pädagogischen Umgang in Hinblick auf Unterrichtsstörungen und aggressiven Schülerhandelns unzufrieden sind. Als erster Ansatzpunkt des KTM steht

daher die subjektive »Berufstheorie« der Lehrkraft in Bezug auf Aggressionen. Wichtig ist dabei, dass jede(r) professionell pädagogisch Tätige über mehr oder weniger bewusste Wissensbestände, Überzeugungen und individuelle Deutungsmuster verfügt, um sich selbst »störendes« Schüler(innen)verhalten zu erklären (z. B. »Sozialisationsdefizite« des Elternhauses, Medien- und Gleichaltrigeneinflüsse etc.). Wichtig für Lehrkräfte ist dabei, zu erkennen, dass es einen Zusammenhang zwischen Handlungsauffassung und Handlungsausführung gibt. Hier spielen eigene Sozialisationserfahrungen, Gefühle und Empfindlichkeiten sowie subjektive Erziehungseinstellungen und Einflüsse des Arbeitsplatzes Schule eine bedeutsame Rolle. Das KTM unterstützt die Lehrenden bei einer diagnostischen Rekonstruktion der Kommunikation zwischen ihnen und ihren Schüler(inne)n: welche Reaktionen sind pathologisch, eskalierend, angemessen, konfliktentschärfend etc. Die Trainingspartner beobachten sich wechselseitig im Unterricht und geben dem Handelnden eine Rückmeldung über seinen Unterrichtsstil und Konflikt trachtige Interaktionen.

Das KTM stärkt nicht nur die Fähigkeit einer adäquaten Einschätzung schwieriger Alltagssituationen in der Klasse, sondern fördert die diagnostischen und die interaktiven Kompetenzen von Lehrkräften. Besonders für Beratungs- und Klassenlehrer(innen) ist die Entwicklung eines Fallverstehens von großer Bedeutung; dies wäre zu ergänzen durch die Aneignung von non-direktiven Beratungs- und Gesprächstechniken. Gerade für eine sichere Intervention und den interaktiven Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern dürfte ein Programm wie das KTM wichtig sein und eine gewaltpräventive Wirkung entfalten, weil es auf eine höhere Sensibilität der Lehrkräfte gegenüber Wahrnehmungs- und Urteilsproblemen ausgerichtet ist und weil die Betroffenen an die Stelle etikettierender Reaktionen ein erweitertes Handlungrepertoire setzen lernen.

5 Fazit

Die Forschung über Gewalt an Schulen zeigt, dass ein genaues und differenziertes Bild über tatsächliche Verbreitung, bevorzugte Opfer, Täter und Ausdrucksformen schulischer Gewalthandlungen wichtig ist. Nur in Kenntnis dessen können geeignete, für die spezifischen Probleme der Schule zugeschnittene Designs präventiver Maßnahmen

ergriffen werden. Die beschriebenen pädagogischen Handlungsperspektiven und Ansätze schulischer Gewaltprävention bieten Lehrkräften auf unterschiedlichen Ebenen – für den Unterricht, für das Schulprofil, zur Verbesserung der Beziehungen zu den Schüler(inne)n und zur Förderung des eigenen Konfliktmanagements – Hilfestellungen und Interventionsmöglichkeiten an. Die hier vorgestellten Konzepte sollten zur Unterstützung des sozialen Lernens und im Sinne einer praxisorientierten Friedenserziehung ins Schulleben integriert werden.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag basiert auszugsweise auf Texten, die in anderen Kontexten bereits veröffentlicht wurden (vgl. hierzu Tillmann u. a. 1999; Popp 2002).
- 2 Vgl. zu den Ausführungen in Kap. 4.1. Tillmann u. a. 1999, S. 301 ff. und S. 318 ff. Dort gibt es auch Hinweise auf weiterführende Literatur.

Literatur

- Jefferys-Duden, Karin: Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3–6, Weinheim/Basel: Beltz 1999.
- Jefferys-Duden, Karin: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm, Weinheim/Basel: Beltz 2000.
- Olweus, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können, 2. Aufl., Bern u. a.: Huber 1996.
- Popp, Ulrike: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern, Weinheim/München: Juventa 2002.
- Tennstädt, Kurt-Christian/Krause, Frank/Humpert, Winfried/Dann, Hanns-Dietrich: Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag. Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen, 2. Aufl., Bern u. a.: Huber 1991.
- Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1997.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Heinz Günter/Meier, Ulrich/Popp, Ulrike: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München: Juventa 1999.
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule, 4. Aufl., Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 2001.
- Walker, Jamie: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I, Frankfurt/M.: Scriptor 1995.

Werner Delanoy

Dialog und Friedenserziehung

This is no time for people who say: this, this, and only
This. We say: this, and *this*, and *that* too.

James Fenton, *Out of Danger*, 96

1 Einleitung

Mein theoretischer Hintergrund ist eine hermeneutisch ausgerichtete, interkulturelle Fremdsprachendidaktik, die jungen Menschen eine dialogische Lebenshaltung näher bringen möchte. Dialog steht hierbei für das Eingestehen eigener Begrenztheit, die wertschätzende Hinwendung zu anderen Menschen, um von ihnen zu lernen, sowie für das Bemühen um Kooperation und gewaltfreie Konfliktlösung. Dialog bedeutet ferner, dass diese Form von Begegnung durch sprachliche Verständigung realisiert wird. Eine Fremdsprachendidaktik, die sich an diesem Dialogbegriff orientiert, will daher einen Sprachgebrauch fördern, der auf dialogischen Grundsätzen aufbaut und diese zur Entfaltung bringt.

Dieser Dialogbegriff leitet sich von einer Hermeneutik nach Gadamer ab, wie sie insbesondere von Hans-Herbert Kögler (1992, 2004) vertreten wird. Diese Hermeneutik hält an Hans-Georg Gadamer's Vorstellung fest, dass Selbst- und Fremdverstehen möglich sind, aber stets an das Vorverständnis konkreter, kontextuell situierter Subjekte gebunden bleiben. Sie unterscheidet sich aber von Gadamer insofern, als sie den Poststrukturalismus und die Ideologiekritik in ihre Theoriebildung einbezieht. So argumentiert diese Hermeneutik auf der Grundlage eines pluralistischen, dezentrierten und diskursiv vermittelten Kulturbegriffs. Ferner sieht sie das menschliche Subjekt in erfahrungskonstituierende Wertvorstellungen und Machtbeziehungen verstrickt, die ihm eine Selbstbestimmung der eigenen Existenz sehr schwer machen können. Schließlich hat dieser Ansatz ein politisches Interesse an der Gleichberechtigung gesellschaftlich benachteiligter Gruppen und Einzelpersonen.

Diese Hermeneutik sieht in einem offenen Dialog ihren Weg und ihr Ziel, um dem Erfahrungssubjekt Selbst- und Fremdverstehen, Selbst-

bestimmung und Gleichberechtigung möglich zu machen. Dialog wird dabei als ein sich fortsetzendes, möglichst gewaltfreies Gespräch zwischen unterschiedlichen Standpunkten gedacht, das die Auseinandersetzung mit (vorläufig) unüberbrückbaren Gegensätzen einschließt. Ein solches Konzept passt zur *para-pace*m-Maxime, die ein Friedensverständnis überwinden möchte, das Frieden bloß als Absenz von unmittelbarem Krieg und physischer Gewalt denkt. Ein *para-pace*m-Ansatz, wie ich ihn über die Arbeiten von Dieter Senghaas (1997) und Werner Wintersteiner (1999, 2001) kennen gelernt habe, wendet sich vielmehr den strukturellen und kulturellen Bedingungen für das Entwickeln einer Kultur des Friedens zu. Diesem Gedanken folgend möchte ich daher im ersten Abschnitt meines Beitrags die Prinzipien, auf denen mein Dialogbegriff aufbaut, als mögliche Grundsätze für einen positiven Frieden diskutieren. Betrachte ich Dialog auch als *ein* sinnvolles Modell für das Entwickeln einer nachhaltigen Kultur des Friedens, so wird im zweiten Abschnitt doch vor einer einseitig positiven Bewertung dieses Konzepts gewarnt. Vielmehr sind auch die problematischen Anteile und Grenzen des hier verwendeten Dialogbegriffs anzuerkennen und in die Planung von Unterricht einzubeziehen. Dialog wird somit als eine ambivalente Größe vorgestellt, die potentiell dem Frieden dienliche und abträgliche Anteile einschließt. Daran knüpft sich die Frage, was aus (fach-)didaktischer Perspektive getan werden kann, damit sich primär die konstruktiven Anteile im Unterricht entfalten können.

An dieser Stelle sei klargestellt, dass ich mich bei den folgenden Überlegungen nur am Rande mit den fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Implikationen meines Dialogbegriffs befasse. Vielmehr wende ich mich vor dem Hintergrund des Themas Frieden den theoretischen Grundlagen zu, auf denen mein Dialogbegriff basiert. Mein Beitrag ist daher im Grundsatzbereich angesiedelt und dient einer theoretischen Bestimmung der friedenspädagogischen Potentiale einer bestimmten Vorstellung von Dialog.

2 Grundsätzliche Voraussetzungen für Dialog

Vor dem Hintergrund der hier vertretenen Hermeneutik setzt Dialog vier grundsätzliche Bedingungen voraus. Erstens wird von den Dialogpartnern die Begrenztheit und Standpunktabhängigkeit ihres Verstehens anerkannt. Zweitens wenden sie sich dem Anderen mit Respekt

zu, um von ihm zu lernen. Drittens sind die Dialogpartner darum bemüht, eine Gesprächssituation zu schaffen, bei der alle Menschen gleiche Rechte zum Einbringen und Entwickeln ihrer Interessen vorfinden. Viertens wird gemeinsam am Erstellen von Normen gearbeitet, die das Weiterentwickeln und Einhalten dialogischer Spielregeln ermöglichen.

a) Dialog geht von grundsätzlichen Begrenztheiten menschlichen Verstehens aus

Eine Hermeneutik nach Gadamer betrachtet menschliches Verstehen als grundsätzlich begrenzt. Begrenztheiten ergeben sich aus der Körperlichkeit menschlichen Lebens, der spezifischen sozio-historischen Verortung von Menschen, ihrem Eingewobensein in bestimmte Kulturkontexte, ihrer eingeschränkten Kontrolle über sich selbst, Zufall und Natur, sowie aus einer in ihrer Komplexität nur partiell verstehbaren Welt. Ferner wird die Subjektabhängigkeit menschlichen Verstehens hervorgehoben. Mit anderen Worten findet Verstehen im Körper¹ der Einzelperson statt, die in Anbetracht der zuvor angesprochenen Begrenztheiten nur partielle Einblicke in ihr Sein und jenes anderer Menschen gewinnen kann. Mit Einzelperson ist hier nicht ein souveränes Individuum gemeint, das sich außerhalb gesellschaftlicher, historischer und kultureller Einflüsse stellen kann. Als *Subjekt* ist die Einzelperson als sozio-kulturell und biographisch geformte Größe zu denken.

Das Anerkennen der Begrenztheit und Subjektabhängigkeit menschlichen Verstehens impliziert, dass niemand Wahrheitsmonopole für sich beanspruchen kann. Krieg und Gewalt werden häufig über binäre Oppositionen legitimiert, die eine klare, unumstößliche Unterscheidung zwischen gut und böse bzw. Freund und Feind suggerieren. Ein grundsätzliches Anerkennen eigener Begrenztheit relativiert und suspendiert ein solches Vorgehen. Ich muss davon ausgehen, dass mein Eigen- und Fremdbild einem unzureichenden Verstehen der Sachlage entspringen und daher einer weiteren Überprüfung bedürfen. Wie bereits angesprochen, geht das Anerkennen eigener Begrenztheit mit der Überzeugung einher, dass die Welt bzw. die Kontexte, in denen Menschen leben, eine hohe Komplexität aufweisen, die sich nur zum Teil verstehen lässt. Diese Komplexitätsprämisse impliziert die Aufforderung, sich um ein differenziertes Verstehen zu bemühen. Sie inkludiert daher eine klare Absage an dualistisch bzw. manichäisch gestaltete Diskurse.

b) *Dialog braucht das Andere und die Anderen zur Erweiterung des eigenen Verstehens*

Für die Hermeneutik kann Begrenztheit zwar nicht aufgehoben, aber doch partiell überwunden werden. Dies wird möglich, wenn sich Menschen auf das Andere – d. h. das Andere in ihnen selbst² und die unterschiedlichen Sichtweisen ihrer Gesprächspartner – einlassen. Diese Zuwendung zum Anderen impliziert ein (selbst)kritisches Hinterfragen des eigenen Standpunktes. Der/die/das Andere ist dabei jemand bzw. etwas, von dessen Anderssein ich lernen will, um etwa mit Komplexität, Zufall, Natur und Kulturprägungen besser umgehen zu lernen. Der andere Mensch hilft mir somit bei meinem (Über)leben, ja ich brauche das Anderssein der Anderen, um aus dem Vertrauten heraustreten zu können und neue Handlungs- und Verstehensmöglichkeiten zu entdecken. Über die Konfrontation mit dem Anderen wird dabei eine Reflexion zweiter Ordnung möglich. Mit anderen Worten reflektiere ich nicht bloß innerhalb mir bekannter Paradigmen, sondern kann mich aus einer neuen Perspektive dem Eigenen und Anderen zuwenden (vgl. Kögler 2000, S. 214–215).

Die Hermeneutik schlägt daher vor, dem/den Anderen mit *Respekt* zu begegnen. Respekt impliziert hier im Sinne der englischen Begriffsverwendung³ mehrerlei. Es enthält die bewundernde Anerkennung anderer Menschen, Rücksichtnahme auf und Sorge um ihre Interessen, aber auch eine Vorsicht, die eine reflektierende Distanznahme gegenüber dem/den Anderen einschließt. Mir erscheinen all diese Bedeutungen bei der Begegnung mit dem/den Anderen als wichtig. Hohe Wertschätzung macht das Andere für mich erstrebens- und schützenswert. Rücksichtnahme impliziert das Anerkennen anderer Bedürfnisse, auch wenn ich mich in der mächtigeren Position befinde. Die Sorge für das Andere macht mich für die Selbstentfaltung meiner Mitmenschen mitverantwortlich. Schließlich soll Vorsicht einer unreflektierten Hingabe an das Andere entgegen wirken und die Kritik an anderen Sichtweisen dort ermöglichen, wo sie dialogische Maximen verletzen.

Vor dem Hintergrund dieser Einstellung macht Gewalt gegen andere Menschen bzw. das Andere in mir – selbst wenn ich primär selbstbezogen denke – wenig Sinn. Geht man davon aus, dass größere Verstehens- und Handlungsspielräume meine Lebensmöglichkeiten erweitern, so brauche ich das Andere bzw. die Anderen für mein (Über)leben, wie auch diese mich für ihre Lebensbewältigung benötigen.

Ein respektvoller Umgang mit dem Anderen ist in einer zunehmend global vernetzten Welt von besonderer Bedeutung. Zum einen ist das Andere durch einen sich rapide verbreitenden Neoliberalismus in mehrfacher Hinsicht bedroht. Als »Imperialismus des Ökonomischen« (vgl. Beck 1997, S. 27) wirkt der Neoliberalismus kulturvereinheitlichend, indem er weltweit die gleichen Rahmenbedingungen schaffen will, die transnationalen Konzernen das Machen höchstmöglicher Gewinne erlauben. Gleichzeitig fördert diese Ideologie auch das Wiedererwachen von Nationalismen auf lokaler Ebene, wobei die ökonomische Globalisierung aus der lokalen Abwehr des Fremden durchaus ihren Nutzen zieht⁴. Zum anderen hat das Anderssein über Migration und globale Kommunikationsnetze zunehmend Eingang in die »eigenen« Lebensräume gefunden, was im lokalen Bereich die kulturelle Komplexität und das Potential für interkulturelle Konflikte erhöht. Schließlich machen transnationale Entwicklungen – z. B. ein neues Europa, globale Armut und Umweltzerstörungen – grenzüberschreitende Kooperationen notwendig.

Im Interesse einer friedlichen Problem- und Konfliktlösung bedarf es daher einer Form von Respekt gegenüber dem Anderen, die das Lokale *und* Globale einschließt. Anschließend an Wintersteiner (1999, S. 277 ff.)⁵ möchte ich daher für das Ausbilden einer »Glocal Civic Responsibility« plädieren. Hier haben Menschen das Recht auf eigene Entwicklung. Ferner tragen sie Verantwortung dafür, dass dieses Recht anderen Menschen sowohl in ihren eigenen Lebensräumen als auch weltweit zuteil werden kann. Schließlich sind hier die Menschen aufgefordert, sich im wechselseitigen und gleichberechtigten Austausch aktuellen lokalen und globalen Herausforderungen zu stellen.

An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass sowohl die Hermeneutik Köglers als auch die Friedenspädagogik Wintersteiners das Andere und Eigene als für Verwandlung im Lichte des Anderen offen denken. Wintersteiner (1999, S. 174) bringt dies auf den Punkt, wenn er meint, dass »[wir] für die Pädagogik ... einen Begriff vom Anderen [brauchen], der die *Veränderung*, die Anderswerdung durch die Konfrontation und ›Vermischung‹ mit dem Anderen zum Inhalt hat«. Eine solche Position wendet sich gegen essentialistische Vorstellungen von sich selbst und Anderen, da diese eine Entwicklung im Dialog weitgehend ausschließen.

c) *Dialog will gleichberechtigte Gesprächspartner*

Dialog will Menschen gleiche Rechte geben, sie aber nicht vereinheitlichen. Die hier vertretene Hermeneutik unterscheidet sich von Gadamer's *Wahrheit und Methode* (1990) in wesentlicher Hinsicht dadurch, dass sie der Vereinheitlichung von Standpunkten eine klare Absage erteilt. Für Gadamer (1990, S. 297) ist das »Ziel aller Verständigung und Verstehens [...] das Einverständnis in der Sache«, wobei Gadamer (1990, S. 310) dieses Einverständnis als »Verschmelzung« von Standpunkten denkt. Gegen diese Position wendet Kögler (1992, S. 132, S. 138) ein, dass sich beim Aufeinandertreffen von grundsätzlich unterschiedlichen Positionen u. U. keine gemeinsam akzeptierten Maßstäbe finden lassen. Für Kögler zeigt sich erst beim Auftreten unüberbrückbarer Unterschiede, wie tragfähig Dialog wirklich ist. Eine solche Form dialogischer Begegnung fehlt bei Gadamer schon deshalb, weil für ihn die am Gespräch Beteiligten eine relativ einheitliche, grundsätzlich positive Tradition teilen, an der sie gemeinsam anknüpfen können, um »das voneinander Abgehobene [...] in der Einheit des geschichtlichen Horizontes [...] mit sich selbst zu vermitteln« (vgl. Gadamer 1990, S. 311–312). Kögler (1992, S. 109–117), Eagleton (1993, S. 72) und Delanoy (2004) haben an diesem Konzept bemängelt, dass es die Vielzahl an z. T. miteinander konkurrierenden Sinnsystemen unberücksichtigt lässt, die bei inter-, aber auch intrakultureller Kommunikation aufeinander treffen. Ferner birgt die Vorstellung der Verschmelzung mit einer von allen geteilten Tradition die Gefahr, dass der gesellschaftlich mächtigste Diskurs die anderen Positionen im Akt der Verschmelzung weitgehend zum Verschwinden bringt.

Kögler (1992, S. 125) wendet gegen Gadamer ein, dass bei dessen Ansatz der Andere »als Anderer [...] nur insoweit akzeptiert [wird], als er mit dem Eigenen identifiziert und versöhnt werden kann«. Damit reduzieren sich aber für das Verstehenssubjekt seine Möglichkeiten zum Gewinnen neuer Einsicht ganz erheblich, zumal radikales Anderssein nicht zum Ankerplatz der Reflexion der eigenen Verstehensgrundlagen werden kann. Kögler (1992, S. 171) plädiert daher für einen Dialogbegriff, der auch radikalen Dissens einschließt, wobei aber beide Teile um »eine Explikation der zugrundeliegenden Auffassungsmuster« bemüht sind, um auch im Dissens den Dialog im Interesse eines besseren gegenseitigen Verstehens fortsetzen zu können. Diese Vorstellung impliziert das Recht aller Menschen auf Anderssein, auch wenn sie den

eigenen Vorstellungen nicht entsprechen und sich diesen nicht angleichen wollen.

Dieses Recht auf Andersein ist auch für die Friedenspädagogik Werner Wintersteiners von grundsätzlicher Bedeutung. Er sieht im geteilten, in gemeinsamer Verantwortung zu sichernden Recht auf Anderssein die Grundbedingung für eine Solidarität, die Andere nicht ausgrenzt, sondern vielmehr ihr Anderssein bzw. ihren Eigensinn als Erfahrungsquelle schätzt (vgl. Wintersteiner 1999, S. 140 ff.). Wie schon am Ende von Punkt (b) angesprochen, wird Anderssein hier als für Veränderung und Vermischung offene Größe gedacht. Das Recht auf Anderssein impliziert somit das Recht auf eine selbstbestimmte Weiterentwicklung. Wie im 3. Abschnitt noch genauer zu zeigen sein wird, gilt dieses Recht – aus hermeneutischer Perspektive betrachtet – für jede Einzelperson.

d) Dialog braucht Normen, die das Einhalten dialogischer Spielregeln gewährleisten

Kögler (im Druck) unterstreicht, dass Dialog nur dann gelingen kann, wenn die an ihm Beteiligten die bisher angesprochenen Voraussetzungen für Dialog als normative Zwänge akzeptieren. Mit anderen Worten sind all jene, die sich am Dialog beteiligen, aufgefordert, sich und andere daraufhin zu kontrollieren, ob sie beim gemeinsamen Gespräch die Begrenztheit menschlicher Standpunkte anerkennen, Anderen mit Respekt begegnen und sich um die Gleichberechtigung aller Gesprächspartner bemühen. Eine Aufgabe dieser Prinzipien bedeutet den Verstoß gegen dialogische Grundregeln bzw. das Aufgeben eines dialogischen Standpunkts.

Nun sind diese Bedingungen für dialogisches Handeln idealistisch formuliert, während Dialog in der Praxis in realen Kontexten stattfindet. Ob Dialog gelingen kann, hängt wesentlich davon ab, wie mit der Diskrepanz zwischen Ideal und realen Gegebenheiten umgegangen wird, wobei im nächsten Abschnitt auf diesen Problembereich anhand eines konkreten Realisierungsvorschlags noch zurückzukommen sein wird. In der Theoriediskussion ist sich Kögler der angesprochenen Diskrepanz zwischen Ideal und Realität durchaus bewusst. Unter Bezugnahme auf Jürgen Habermas unterstreicht er die Bedeutung idealistischer Zielsetzungen für dialogisches Handeln, weil sie gemeinsame Bezugspunkte vorstellbar machen, vor deren Hintergrund beste-

hende Realitäten verglichen und weiterentwickelt werden können (vgl. Kögler 1992, S. 262–263, S. 296–297). Anders als Habermas sieht er diese Bezugspunkte allerdings nicht als universal gültige, sondern als in konkreten Diskursen verankerte Größen, die in der Konfrontation mit anderen Diskursen und spezifischen Realitäten stets selbst zur Diskussion stehen (vgl. Kögler 2004, S. 190). Noch deutlicher wird in diesem Zusammenhang Zima (2000, S. 395), wenn er die *ideale Sprech-situation* bei Habermas als realitätsabgehoben kritisiert, weil sie herrschaftliche Zwänge unberücksichtigt lässt und die Chancengleichheit der Dialogpartner unterstellt. Vereinfacht ausgedrückt sieht Kögler in Idealen somit wichtige Bezugspunkte für das Weiterentwickeln bestehender Realitäten. Gleichzeitig betont er aber deren heuristischen Charakter und ihre Standpunktabhängigkeit.

Die Normen für Dialog decken sich nur zum Teil mit jenen, die zur Friedenssicherung benötigt werden. Dialog impliziert ein freiwilliges Akzeptieren dialogischer Spielregeln. Mit anderen Worten sind hier Menschen vom Sinn einer dialogischen Lebenshaltung bereits so weit überzeugt, dass sie zumindest in einen Dialog eintreten wollen. Das Akzeptieren dieser Spielregeln als handlungsleitende Normen soll ihnen darüber hinausgehend das Fortsetzen des Dialogs auch beim Auftreten von radikalem Dissens ermöglichen. Ob sie das Gespräch dann aber tatsächlich fortführen, ist von ihrer eigenen Entscheidung abhängig. Friedenssicherung benötigt allerdings auch dort Normen und Gesetze, wo Menschen den Dialog verweigern und den Krieg vorbereiten. Diese Normen sollen eine Eskalation von Gewalt verhindern und jenen Kräften den Rücken stärken, die um eine konstruktive Konfliktlösung bemüht sind.

3 Radikale Ambivalenz

Im vorhergehenden Abschnitt wurde auf das Problem der Diskrepanz zwischen Ideal und Realität verwiesen. In diesem Abschnitt möchte ich einen Grundstein dafür legen, dass diese Diskrepanz möglichst konstruktiv im Interesse dialogischer Zielsetzungen ausgetragen werden kann. Dazu dient mir die Vorstellung, menschliche Existenz und damit verbunden auch Dialog als radikal ambivalent zu denken.

Als Ausgangspunkt dient mir Köglers Vorstellung von Menschsein, die seinem Vorverständnisbegriff eingeschrieben ist. Dabei wird der

Mensch als radikal ambivalente Größe gedacht, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verortung sowie der individuellen Brechung sozio-kultureller Vorgaben gleichzeitig fremdbestimmt wird und zur Selbstbestimmung der eigenen Existenz fähig ist. Radikale Ambivalenz bedeutet hier, dass keiner der beiden Pole zum Verschwinden gebracht werden kann. In der Friedenspädagogik Wintersteiners wird ebenfalls von einem radikal ambivalenten Menschenbild ausgegangen. Hier bedeutet Menschsein in Anlehnung an Edgar Morin sowohl Vernunft und den Willen zum Frieden als auch Raserei und Destruktion. Dialog als Form eines positiven Friedens will daher bei Anerkennung dieser Ambivalenzen die selbstbestimmenden und dem Frieden förderlichen Anteile soweit stärken, dass Fremdbestimmung, Destruktion und Raselei nicht die Oberhand gewinnen.

Menschliche Existenz als radikal ambivalentes Phänomen erscheint mir als wichtige Voraussetzung dafür, dass Menschen sich ihrer widersprüchlichen, d. h. konstruktiven und destruktiven Potentiale bewusst werden können. Eine solches Selbstverständnis bietet m. E. günstige Voraussetzungen für eine realistische, dem Frieden förderliche Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen. Zum einen kann sich das menschliche Subjekt hier weder über die Vorstellung des entweder grundsätzlich guten noch über jene des grundsätzlich bösen Menschen bestimmen. Erstere birgt die Gefahr einer Überforderung des eigenen Selbst sowie eines Eskapismus in eine heile Welt. Letztere legt die Annahme nahe, dass Gewalt in ihren vielfältigen Manifestationen als gleichsam *natürlich* hinzunehmen ist. Im Gegensatz dazu positioniert ein radikal ambivalentes Menschenbild, das sich an Kögler und Morin orientiert, Menschsein zwischen Selbst- und Fremdbestimmung sowie zwischen Frieden und Gewalt. Es fordert zum Anerkennen all dieser im Subjekt angelegten Potentiale auf, entlässt Menschen aber nicht aus der Mitverantwortung für ihre Existenz und jene anderer Menschen, zumal sie selbst über ihr und das Leben anderer mitbestimmen können.

Wenn nun menschliche Existenz als radikal ambivalent gedacht wird, so ist auch bei Dialog, der ja von Menschen geschaffen wird, von Widersprüchen bzw. Licht- und Schattenseiten auszugehen. Letztere wurden in der hermeneutischen Diskussion bisher allerdings weitgehend ausgeklammert (vgl. Delanoy 2004). Ich sehe allerdings gerade im bewussten Berücksichtigen dieser Dimension einen wichtigen

Schritt, um Dialog in seinen realen Auswirkungen besser verstehen zu können. Damit erhöht sich auch die Chance, Lernprozesse so zu planen, dass Dialog nicht an seinen eigenen Schattenseiten zerbricht.

a) *Das menschliche Subjekt als radikal ambivalente Größe*

Köglers Vorverständnisbegriff lässt sich als Bemühen verstehen, Menschen als kulturell und gesellschaftlich konstituiert zu denken, ohne ihnen damit die Möglichkeit zu einer begrenzt souveränen, kritischen und selbstbestimmten Existenz abzusprechen. Für Kögler (1992, S. 58, S. 144) weist das menschliche Vorverständnis drei wesentliche Strukturmerkmale auf. Es ist in einer bestimmten symbolischen Ordnung situiert, in Machtbeziehungen verstrickt und durch eine individuelle Lebensgeschichte geprägt. Die ersten beiden Strukturmerkmale unterstreichen den Einfluss von Michel Foucault auf Köglers Hermeneutik. Menschliches Verstehen und Handeln wird somit von einer tiefsitzenden, diskursiv vermittelten Ordnung von Auffassungen und Werthaltungen geprägt. Ferner wird Menschsein nicht außerhalb von Machtbeziehungen angesiedelt, wobei bestehende Machtverhältnisse und konkrete Machtinteressen menschliches Verstehen und Handeln nachhaltig beeinflussen.

Anders als der frühe Foucault denkt Kögler (1992: S. 146–147) das individuelle Subjekt allerdings nicht als der symbolischen Ordnung ausgeliefert. Dies ist bei seinem Modell schon aufgrund des dritten Strukturmerkmals nicht möglich, das Kögler als *individuelle Lebensgeschichte* bezeichnet. Kögler betrachtet die menschliche Biographie als jeweils besondere Vermittlung von sozio-kulturellen Einflüssen. Seinem Ansatz folgend unterscheiden sich Biographien schon deswegen voneinander, weil sie in jeweils besonderen Beziehungskonstellationen und im Rahmen eines nur begrenzt planbaren Lebenslaufes gelebt werden. Daraus ergibt sich für die Einzelperson ein jeweils spezifisches Situiertsein in der Kultur und damit verbunden ein irreduzibles Anderssein. Dieses Andersein schafft eine je spezifische Interessenslage, die sich mit den dominanten, bereits verinnerlichten und zur Internalisierung angebotenen Wertvorstellungen nicht bzw. nur begrenzt in Einklang bringen lässt. Daraus ergibt sich für das Einzelsubjekt die Möglichkeit zur Reflexion und Neubestimmung fremdbestimmender Anteile.

Dieser Vorverständnisbegriff siedelt somit das Subjekt im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung an. Es entsteht

dabei allerdings der Eindruck, dass sich die Möglichkeit zur Selbstbestimmung in erster Linie aus der Individualbiographie ergibt. Dem ist entgegen zu halten, dass auch auf der Ebene der symbolischen Ordnungen und Machtpraktiken Brüche, Konflikte und Widersprüche gang und gäbe sind. Hier ist von miteinander konkurrierenden Wertsystemen auszugehen, die zwar über eine unterschiedliche Machtbasis zum Einbringen und Durchsetzen ihrer Interessen verfügen, aber wegen ihres Konflikts mit anderen Ordnungen vom Subjekt als kontingent erfahren werden können. Dazu kommt, dass sich Machtbeziehungen häufig in einer ungleichen Verteilung von Gütern und Chancen sowie in der ungleichen Anerkennung von Menschen manifestieren. Ungleichheit schafft Unbehagen und bietet so ebenfalls eine Antriebskraft für selbstbestimmtes Handeln. Ferner impliziert die symbolische Vermittlung dieser Ordnungen, dass sie auf ein Medium – die Sprache – angewiesen sind, das sich vor dem Hintergrund bestimmter post-strukturalistischer Theoreme in seinen Bedeutungen nur temporär vereinheitlichen und fixieren lässt⁶. Schließlich existieren für die Hermeneutik symbolische Ordnungen und Machtstrukturen nicht unabhängig von konkreten Subjekten, von denen sie reaktiviert werden müssen, damit sie ihre Wirkung (weiterhin) entfalten können. Hier kommen wiederum die individuellen Lebensgeschichten mit ihrer spezifischen Brechung prägender Einflüsse ins Spiel. Die Herrschaft über das Subjekt stößt daher gleichzeitig auf gesellschaftliche, macht- und sprachbedingte sowie in der Einzelbiographie begründete Grenzen. Dennoch ist sie immer wieder über Repression und Hegemonie möglich geworden, wobei die hier vertretene Hermeneutik sich insbesondere dem hegemonialen Aspekt und hier wiederum der ideologischen Einflussnahme auf Menschen zugewandt hat (vgl. Delanoy 2002, S. 91–112).

Was bedeutet dieser Vorverständnisbegriff bzw. diese Vorstellung vom Subjekt für Dialog und Friedenserziehung? Zum einen kann Dialog nicht außerhalb verinnerlichter Wertvorstellungen sowie konkreter Macht- und Symbolisierungspraktiken angesiedelt werden. Diese kommen stets mit ins Spiel, und es bedarf sorgfältiger Reflexion, um ihre dialoghemmenden und -förderlichen Potentiale zu erfassen. Der Vorverständnisbegriff Köglers ist hierbei an die Gewalttheorien Johan Galtungs (1975, 1990) anschließbar, zumal die symbolische Ordnung sich mit Galtungs Begriff der kulturellen Gewalt und die Ebene der Machtpraktiken sich mit dessen Vorstellung von struktureller Gewalt überschneiden.

Zum anderen wird das Recht auf Anderssein auf der Ebene der Einzelperson begründbar, die aufgrund ihrer spezifischen Biographie in letzter Instanz *ihr* Recht auf Selbstbestimmung hat. Dialog ist daher stets mehr als das Vertreten kollektiver Interessen, er dient immer auch dem Bewusstwerden und Geltendmachen des individuell Eigenen. Ja, alle Menschen sind hiermit aufgefordert, sich aktiv am Dialog zu beteiligen, da niemand für sie sprechen kann, wenn es um die je eigene Interessenslage geht. So verstanden kann Dialog zum »Diskurs der individuellen Freiheit« (vgl. Zima 2000, S. 415) werden, wobei der/die Andere mir über seine/ihre Differenz bei meiner Selbstwerdung hilft, wie ich ihn/sie umgekehrt bei seiner/ihrer zu unterstützen trachte. Daraus resultiert eine lernerbezogene Vorstellung von Unterricht, die möglichst alle Lernenden mit ihren Interessen in dialogisch motivierte Lernprozesse involvieren möchte.

Schließlich wird das Subjekt als ambivalente, d. h. als fremd- und selbstbestimmte Größe vorgestellt, wobei sich die Basis für selbstbestimmtes Handeln zwar vergrößern, Fremdbestimmung aber nicht grundsätzlich aufheben lässt, wie auch umgekehrt dem Subjekt die Möglichkeit zur Selbstbestimmung nicht gänzlich genommen werden kann. Ein radikal ambivalentes Menschenbild findet sich – wie bereits zu Beginn dieses Abschnitts angesprochen – auch in der Friedensforschung und Friedenspädagogik. Wintersteiner (1999, S. 70–78) beruft sich auf Edgar Morin (1974), der Menschen als »gleichzeitig mit Vernunft und Unvernunft begabt« bzw. als *homo sapiens* und *homo demens* betrachtet. Zentral erscheint mir bei dieser Vorstellung, dass sie die Kulturleistungen von Menschen grundsätzlich in diesem Spannungsfeld verortet. Mit anderen Worten sind etwa bei neuen Technologien, aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen oder neuen Forschungskonzepten immer beide Seiten einzubeziehen. Nun handelt es sich auch bei Dialog bzw. Theorien vom Dialog um menschliche Kulturleistungen. War bisher vor allem von der konstruktiven Seite von Dialog die Rede, so wirft ein radikal ambivalenter Standpunkt auch die Frage nach dessen destruktiven Anteilen auf.

b) *Die Ambivalenz von Dialog*

Die Vorstellung, auch Dialog als radikal ambivalent zu denken, habe ich von Peter Zima übernommen. Zima (2000, S. 368) verweist darauf, dass ein beständiges Hinterfragen des eigenen Vorverständnisses im Lichte

des Anderen einerseits ein selbstbestimmtes, kritisch-reflexives Subjekt möglich macht, andererseits aber auch zu völliger Desorientierung bzw. zum Zerfall des Subjekts führen kann. Wie auch die Forschergruppe um Stuart Hall (vgl. die Beiträge in: Woodward et. al. 1997) sieht Zima das Subjekt in einem Spannungsfeld, wo es einerseits gefordert ist, für sich Kohärenz und Identität herzustellen. Andererseits gilt es, Ordnungen zu hinterfragen und aufzulösen, um sich im Lichte des Anderen neu bestimmen zu können. Beide Teile sind dabei für Dialog von grundsätzlicher Bedeutung. Ohne das Herstellen eines kohärenten Selbst lassen sich dialogische Grundüberzeugungen nicht im Vorverständnis nachhaltig verankern. Daneben bedarf es aber des beständigen Hinterfragens des eigenen Standpunktes, um die Dialogfähigkeit der eigenen Verstehensvoraussetzungen zu überprüfen, bzw. um sie den Erfordernissen spezifischer Gesprächssituationen anzupassen.

Zima hat bei seinem Dialogbegriff spezifische Modellsubjekte vor Augen. Dabei handelt es sich um das Subjekt im Roman der literarischen Moderne sowie um ein kulturwissenschaftliches Forschungsobjekt, das sich zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus bewegt und seine Möglichkeit zur Selbstbestimmung trotz seiner Bedrohung durch Ideologie und Markt nicht verlieren möchte. Beide Modellsubjekte verfügen über eine positive Grundhaltung gegenüber Anderssein und die Fähigkeit zu differenzierter Reflexion, wobei sie gerade auch wegen dieser Kompetenzen ihre psychische Stabilität bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Anderen riskieren.

Dieses Subjekt ist sicherlich nur begrenzt mit jenem Lernerpublikum zu vergleichen, dem sich die interkulturelle Fremdsprachendidaktik als Adressaten ihrer Theoriebildung zugewandt hat. Aber auch hier finden sich wiederholt Beispiele, wo junge Menschen bei der Konfrontation mit anderen Sichtweisen eine Destabilisierung erfahren. Anders als bei Zima reagiert hier das bedrohte Subjekt weniger mit Selbstzerfall als mit einer grundsätzlichen Ablehnung des Anderen. So zeigen interkulturelle Begegnungsprojekte (vgl. Legutke 1997; Morgan 1998), dass beim Auftreten massiver Irritation ein Reaktivieren negativer Fremdbilder zu beobachten war. Dabei wurde das Andere ausgegrenzt, bzw. es wurde ihm gegenüber eine Kampfhaltung eingenommen.

Vergleicht man Zimas Modellsubjekt mit den angesprochenen Lernerreaktionen, so lässt sich argumentieren, dass bei Zimas Subjekt

bereits Kompetenzen entwickelt sind, welche eine Ablehnung des Anderen verbieten, weshalb der Selbstzerfall als Reaktion auf eine unbewältigte Krise an Bedeutung gewinnt. Für die Lernenden hat Anderssein offensichtlich noch keinen so hohen Stellenwert, weshalb sich beim Auftreten von Krisen dessen Ablehnung zur Selbstentlastung anbietet. Aus einer radikal ambivalenten Perspektive verbietet sich eine einseitige Beurteilung beider Reaktionen. Mit anderen Worten verhindert die positive Haltung zum Anderen dessen Ablehnung und Vernichtung, erhöht aber das Risiko für psychischen Zerfall. Umgekehrt ermöglicht die negative Haltung zum Anderen Stabilisierung in Krisenzeiten, das Andere wird aber als Lernchance nicht mehr wahrgenommen und ist in seiner Existenz gefährdet. Möchte ich auch die Ambivalenz beider Reaktionsprofile durchaus anerkennen, so betrachte ich Zimas Modellsubjekt doch als ungleich befähigter für Dialog. Meine Kulturdidaktik ist daher auf eine Entwicklung von der Ablehnung des Anderen zu dessen grundsätzlicher Wertschätzung ausgerichtet, zumal nur durch den Respekt vor dem/den Anderen ein Leben im Dialog möglich wird.

Welche Konsequenzen hat eine solche Position für eine Didaktik, die zum Dialog befähigen möchte, ohne Andere und die psychische Stabilität der Lernenden ernsthaft gefährden zu wollen? In Anbetracht der Annahme unauflösbarer Gegensätze gilt es auf grundsätzlicher Ebene, das Problem radikaler Ambivalenz im Bewusstsein der Lernenden zu verankern, um sie mit den konstruktiven und destruktiven Anteilen bzw. den Chancen und Risiken sowohl eigener als auch anderer Standpunkte und Kulturpraktiken vertraut zu machen. Dadurch soll ein Vorverständnis geschaffen werden, das eine differenzierte, auf Ambivalenz achtende Begegnung mit sich und anderen sucht, aber auch um die Gefahren einer solchen Zuwendung weiß. Ferner sind die konstruktiven und dialogischen Anteile so zu entwickeln, dass sie die grundsätzliche Richtung vorgeben, ohne dass es dabei zu einer Überforderung der Lernenden kommt.

Wie kann dies gelingen? Kögler (im Druck) und Zima (2000: 414) schlagen als Verstehens- und Handlungsstrategie ein *positives Oszillieren* zwischen den gegensätzlichen Polen vor. Mit *positiv* ist gemeint, dass grundsätzlich auf das Erreichen dialogischer Ziele hingearbeitet wird. Gleichzeitig *oszilliert* bzw. bewegt sich das Subjekt beständig zwischen dem Einlassen auf Neues und der Rückkehr zum Sicherem

und Bekannten, um einerseits im Dialog zu bleiben und andererseits das Selbst zu entlasten. Dabei wird eine temporäre Abwendung vom Anderen, ja selbst eine kurzfristig negative Haltung gegenüber dem Anderen durchaus zugelassen. Sie dient aber nicht der Ausgrenzung und Vernichtung des Anderen, sondern nur einer temporären Stabilisierung des Selbst, um in der Folge den Dialog fortsetzen zu können. Dabei bietet der temporäre Ausstieg einen wichtigen Anknüpfungspunkt, um mehr über die Gründe zu erfahren, die eine dialogische Beziehung gefährden können. Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik hat sich ebenfalls mit der Frage befasst, wie Lernende im Dialog bleiben können, ohne dabei überfordert zu werden. Sie hat Prozessmodelle entwickelt, die ein sukzessives Fortschreiten in Richtung einer dialogischen Lebenshaltung vorstellbar machen. Auf diese Modelle wird im folgenden Abschnitt noch zurückzukommen sein.

c) Dialog ist lehr- und erlernbar

An dieser Stelle sei nochmals auf die zuvor angesprochenen interkulturellen Lernprojekte zurückgekommen. Bei all diesen Versuchen fehlte es an einer sorgfältigen Begleitung der Lernenden während der Projekte. Bei anderen Projekten, wo eine solche sehr wohl gegeben war, ließen sich demgegenüber Entwicklungen nachweisen, die einen Zuwachs an dialogischer Kompetenz belegen. Ich schließe aus diesen Ergebnissen, dass bei entsprechender Planung und Begleitung der Lernenden eine Erziehung zum Dialog möglich ist, ohne dass die Lernenden dabei überfordert werden.

Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik hat sich aus diesem Grund der Konzeption von Modellen zugewandt, die ein sukzessives Entwickeln dialogförderlicher Einstellungen und Kompetenzen erleichtern sollen. Es ist hier nicht meine Absicht, auf diese Modelle im Detail einzugehen, zumal ich dies bereits an anderer Stelle getan habe (vgl. Delanoy 2000). Es sei aber kurz angemerkt, dass sie sowohl im affektiven als auch im kognitiven Bereich Weichen für Dialog stellen wollen. Auf affektiver Ebene wird etwa eine Themenprogression vorgeschlagen, wo zunächst am Herstellen einer relativ stabilen Vertrauensbasis gearbeitet wird, um sich erst darauf aufbauend heiklen Themen zuzuwenden (vgl. Seletzky 1999). Im kognitiven Bereich wird zwischen verschiedenen komplexen Verstehensstufen unterschieden, um einerseits bereits erste dialogförderliche Verstehensentwicklungen erkennen und

um andererseits bei Überforderung auf einfachere Stufen zurückkehren zu können (vgl. Delanoy 2000 & 2004). Diesen Modellen ist eine prozessorientierte Vorstellung von Dialog eingezeichnet, bei der die im ersten Abschnitt beschriebenen grundsätzlichen Voraussetzungen für dialogisches Handeln stets im Auge behalten werden. Gleichzeitig wird einer Überforderung der Lernenden dadurch zu begegnen versucht, dass die Grenzen ihrer jeweiligen Dialogmöglichkeiten respektiert und auch erste kleine Erfolge als wichtige Beiträge anerkannt werden. Ein wichtiges Ziel ist dabei, auch in den Rückzugsphasen für weiteren Dialog offen zu bleiben, um in der Folge neue Anstrengungen zu unternehmen, die ein behutsames Weiterentwickeln dialogischer Kompetenzen möglich machen.

Bei ihrer Konzeption dialogförderlicher Prozessmodelle hat sich die interkulturelle Fremdsprachendidaktik meines Wissens bisher noch nicht mit Vorschlägen befasst, die im Bereich der Friedensforschung bzw. Friedenspädagogik entwickelt wurden. Hier bietet sich ein Erfahrungsaustausch an, über den die interkulturelle Fremdsprachendidaktik ihr Repertoire an Handlungsmöglichkeiten beim Aufbau dialogischer Kompetenz erweitern kann. Ich denke hier etwa an Robert Jungks und Norbert Müllerts (1989) »Zukunftswerkstätten«, die am zentralen Problem der bereits angesprochenen Diskrepanz zwischen Ideal und Realität ansetzen. Jungk und Müllert sehen im Vermischen der Kritik am Bestehenden mit Wunschvorstellungen und tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten eine wesentliche Ursache für das Scheitern menschlicher Bemühungen um eine friedliche bzw. dialogische Neubestimmung ihrer Existenz. Die beiden argumentieren, dass diese Problembereiche einander gegenseitig lähmen, indem etwa das Ideal an der Realität zerbricht oder bestehendes Unbehagen das Entwerfen konstruktiver Alternativen unmöglich macht. Jungk und Müllert schlagen daher vor, Kritik, Wünsche und deren Realisierbarkeit vorläufig zu trennen und in einer bestimmten Progression zu bearbeiten. Dabei wird in der ersten Phase die Kritik am Bestehenden eingebracht. Im Anschluss daran werden Wunschvorstellungen formuliert, ohne zunächst auf deren Realisierbarkeit zu achten. Schließlich wird der Abstand zwischen Wunsch und Wirklichkeit beleuchtet, um erste Schritte zu überlegen, die eine partielle Realisierung idealer Vorstellungen im Rahmen realer Gegebenheiten erlauben.

4 Schlussbemerkung

Abschließend seien die zentralen Überlegungen dieses Beitrags kurz zusammengefasst. Dialog als positiver Friede beruht auf bestimmten Grundüberzeugungen. Diese beinhalten das Bekenntnis zur grundsätzlichen Begrenztheit menschlicher Standpunkte, den Respekt vor Anderen, das Bemühen um Gleichberechtigung und die beständige Kontrolle, ob nach diesen Grundsätzen auch tatsächlich gehandelt wird. Dialog als Idealvorstellung verlangt ferner nach einer beständigen Realitätsprüfung der angestrebten Wunschvorstellungen. Dazu wurde auf grundsätzlicher Ebene vorgeschlagen, menschliche Existenz als radikal ambivalentes Phänomen zu denken, um sowohl ihre konstruktiven als auch destruktiven Anteile bzw. ihr Ausgeliefertsein an Herrschaft und ihre Möglichkeit zu Selbstbestimmung in das Blickfeld zu rücken. Aus dieser Perspektive ist auch Dialog selbst als ambivalente Größe zu verstehen, wobei seine Gefahren vor allem in der Überforderung bzw. psychischen Destabilisierung des menschlichen Subjekts liegen. Schließlich wurde auf die Bedeutung von Lernmodellen verwiesen, die das sukzessive Entwickeln dialogischer Kompetenz vorstellbar machen. Diese Modelle sollen dazu beitragen, dass dialogisches Lernen sich beständig fortsetzen kann, ohne die Lernenden dabei zu überfordern.

Anmerkungen

- 1 In der hermeneutischen Literatur- und Kulturdidaktik wird die Körperlichkeit menschlichen Verstehens vor allem mit der Endlichkeit menschlicher Existenz und einer von allen Menschen geteilten *Conditio Humana* in Verbindung gebracht (vgl. Bredella 1988). In neueren Arbeiten wird an dieser Position bemängelt, dass sie die kulturelle Prägung der *Conditio Humana* und die körperlichen Implikationen von Macht nicht ausreichend berücksichtigt. Kögler (2004, S. 92–98) hat insbesondere letzteren Aspekt in seine Hermeneutik einbezogen. Dabei richtet sich sein Augenmerk auf Foucaults Überlegungen, wie Disziplinierungsmächte ihre Wertvorstellungen Subjekten in ihre Körper einschreiben können, um so ihre Herrschaftsansprüche geltend zu machen. Bei dieser Position besteht allerdings die Gefahr, dass die biologische Seite von Menschsein aus dem Blickfeld rückt. Für zukünftige Arbeiten erscheint mir daher ein Ansatz als weiterführend, wie ihn Wintersteiner (1999, S. 70–72, S. 93) aufbauend auf Edgar Morin (1973) in seiner Friedenspädagogik vorgestellt hat. Dabei wird von einer Verschränkung biologischer und kultureller Faktoren ausgegangen. Vgl. dazu Wintersteiners (1999, S. 93) Aussage, dass »die Bildung der verhaltensbestimmenden Grundmuster der Persönlichkeit [...] sich als

- gesellschaftlicher Formungsprozess in Verwirklichung von genetisch angelegten Möglichkeiten [vollzieht]«.
- 2 Das Andere bzw. Fremde in einem selbst wird hierbei als das Verdrängte, Abgespaltene und im Freudschen Sinne *Unheimliche* gedacht (vgl. dazu: Kristeva 1990).
 - 3 Vgl. dazu etwa die unter *respect* aufgelisteten Bedeutungen im *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992, S. 1118).
 - 4 Vgl. dazu Zygmunt Baumann (1998, S. 67) Begriff der *glocalisation*. Für Bauman besteht »an intimate kinship, mutual conditioning and reciprocal reinforcement between the ›globalisation‹ of all aspects of the economy and the renewed emphasis on the ›territorial principle‹«. Für Bauman kann sich durch das Aufleben nationaler Ideologien im lokalen Bereich z. B. das Unbehagen gegenüber der ökonomischen Globalisierung auf einer Ebene entladen, die den transnationalen Konzernen und ihren sozio-ökonomischen Interessen nicht gefährlich wird.
 - 5 Wintersteiner (1999, S. 277) verwendet hier den Begriff der *Global Civic Responsibility*. Sein Konzept, das auf dem grundsätzlichen Recht auf Anderssein insistiert, schließt die lokale Ebene mit ein. Meine Modifikation seines Begriffs – aus ›global wird ›glocal – verändert somit nichts an der Substanz von Wintersteiners Konzept.
 - 6 Ich denke hier vor allem an Derridas *differance* bzw. an seinen Begriff der *Iterabilität*, wobei in beiden Fällen gezeigt wird, dass es bei jeder Wiederholung einer bestimmten Bedeutung auch zu einer Sinnverschiebung kommt, wodurch sich die Möglichkeit zu einer Neubestimmung ergibt (vgl. Derrida 1986). Anders als bei Derrida ist meine Haltung gegenüber dem Herstellen von Kohärenz allerdings eine ungleich positivere, zumal erst ein kohärentes Selbst ein sich fortsetzendes Handeln im Dialog möglich macht. Gleichzeitig betrachte ich Kohärenz im Sinne eines radikal ambivalenten Ansatzes auch als problematisch, weil sie auch zur Herrschaft über Menschen – etwa über ideologischen Zeichengebrauch – beitragen kann.

Literatur

- Bauman, Zygmunt: *Globalization. The Human Consequences*. Oxford: Polity 1998.
- Beck, Ulrich: *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Bredella, Lothar: *How is Intercultural Understanding Possible?* In: Lothar Bredella & Dietmar Haack (Hg.): *Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany*. Tübingen: Narr 1988, S. 1–25.
- Delanoy, Werner: *Prozessorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht*. In: Lothar Bredella, Franz-Josef Meißner, Ansgar Nünning & Dietmar Rösler (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr 2000, S. 191–230.
- Delanoy, Werner: *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr 2002.
- Delanoy, Werner: *Postmodernism as a Challenge to a Hermeneutic Literature Didactics?* In: Klaus Stierstorfer & Laurenz Volkmann (Hg): *Teaching Postmodernism – Postmodern Teaching*. Tübingen: Stauffenberg 2004, S. 99–120.
- Derrida, Jacques: *Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Hrsg. von Peter Engelmann. Graz & Wien: Edition Passagen 1986.
- Eagleton, Terry: *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Blackwell 1993.
- Fenton, James: *Out of Danger. Poems*. London: Penguin 1996.

- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr (6. Aufl.) 1990.
- Galtung, Johan: *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek: Rowohlt 1975.
- Galtung, Johan: *Cultural Violence*. In: *Journal of Peace Research*, vol. 27, no. 3, 1990, S. 291–305.
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert: *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne 1989.
- Kögler, Hans-Herbert: *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: Metzler 1992.
- Kögler, Hans-Herbert: *Empathy, Dialogical Self, and Reflexive Interpretation: The Symbolic Source of Simulation*. In: Hans-Herbert Kögler & Karsten R. Stueber (Hg.): *Empathy and Agency. The Problem of Understanding in the Human Sciences*. Boulder, Colorado: Westview Press 2000, S. 194–221.
- Kögler, Hans-Herbert: *Michel Foucault. Zweite Auflage*. Stuttgart: Metzler 2004.
- Kögler, Hans-Herbert: *Recognition and Difference. Epistemic and Ethical Perspectives in Interpretive Dialogue*. In: Cosimo Zene (Hg.): *Dialogue and Difference*. London: Routledge, im Druck.
- Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1990.
- Legutke, Michael K.: *Begegnungen mit Fremden – via E-mail?* In: Lothar Bredella & Herbert Christ (Hg.): *Begegnungen mit dem Fremden*. Giessen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung 1996, S. 206–232.
- Morin, Edgar: *Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie*. München & Zürich: Piper 1974.
- Morgan, Carol: *Cross-Cultural Encounters*. In: Michael Byram & Michael Fleming: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press 1998, S. 224–241.
- Seletzky, Martin: *Deutsch für multikulturelle Klassenzimmer in den USA. Ein Planungsraster für die Inszenierung interkultureller Lernprozesse in multikulturellen Lerngruppen*. In: Lothar Bredella & Werner Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 1999, S. 183–208.
- Senghaas, Dieter: *Vorwort*. In: Dieter Senghaas (Hg.): *Frieden machen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997, S. 9–25.
- Wintersteiner, Werner: *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: Agenda Verlag 1999.
- Wintersteiner, Werner: *»Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht«*. *Erziehung für eine Kultur des Friedens*. Innsbruck, Wien & München: StudienVerlag 2001.
- Woodward, Kathryn (Hg.): *Identity and Difference*. London: Sage 1997.
- Zima, Peter V.: *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen & Basel: Francke 2000.

Ausblick

Werner Wintersteiner

Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe

Probleme und Perspektiven.

Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik

Hinter dem Berufsbild des Mediziners,
des Sozialarbeiters
und des sich nun etablierenden
Friedensarbeiters steht das Anliegen,
das Mitgefühl des Herzens und das Wissen des Kopfes
zu vereinen in einem Berufsbild, bei dem
die Arbeit immer von der Fachkenntnis geleitet wird und
darauf abzielt, die menschlichen Lebensbedingungen zu verbessern.

Johan Galtung 1993, S. 161/162

1 Friedenspolitik braucht akademische Friedensforschung

Wer kritisiert, dass Gewalt und Krieg die vorherrschenden Verkehrsformen im gesellschaftlichen Umgang, sowohl innergesellschaftlich wie in den internationalen Beziehungen, sind, dem werden liebend gerne die »Natur des Menschen« oder die »Zwänge der internationalen Politik« entgegengehalten, gegen die man leider machtlos sei. Abgesehen davon, dass dieses Argument einer wissenschaftlichen Überprüfung keineswegs standhält (vgl. z. B. die Erklärung von Sevilla)¹, dient es auch der Verschleierung der Fakten. Denn was mit solchen essentialistischen Aussagen aus dem Blickwinkel verschwindet, ist die Tatsache, dass für militärische Aufrüstung, Strategie der Kriegsführung und Manipulation der Bevölkerung zur Unterstützung staatlicher Kriegs- und Gewaltakte Unsummen an Forschungsgeldern ausgegeben werden. Ganze Heerscharen von WissenschaftlerInnen werden dafür beschäftigt und bezahlt, um jenen Zustand der »Kultur der Gewalt« erst herzustellen und auf höchstem Niveau zu halten, von dem mit falschem Bedauern behauptet wird, er sei der menschliche Naturzustand. Im krassen Gegensatz dazu stehen die geringen Mittel, die für die Erforschung der Ursachen und Bedingungen des Friedens ausgegeben werden. Es kann kein Zweifel bestehen, dass systematische Friedensforschung einen Beitrag zum Frieden leisten könnte, der zumindest dem entspricht, den Kriegsforschung zum heutigen Unfrieden leistet.

Die Erklärung von Sevilla zur Gewalt

Am 16. Mai 1986 wurde als Beitrag zum Internationalen Friedensjahr 1986 von 20 Wissenschaftlern eine Erklärung zur Gewaltfrage formuliert, an der auch der Ende 1987 zum UNESCO-Generaldirektor gewählte spanische Biochemiker Federico Mayor beteiligt war. In ihr wird jeder biologischen Rechtfertigung von Gewalt und Krieg eine eindeutige Absage erteilt. Stattdessen heißt es:

»Biologisch gesehen ist die Menschheit nicht zum Krieg verdammt; [...] Ebenso wie ›Kriege im Geiste des Menschen entstehen‹, so entsteht auch der Frieden in unserem Denken. Dieselbe Spezies, die den Krieg erfunden hat, kann auch den Frieden erfinden. Jeder von uns ist dafür mit verantwortlich.«

Die Erklärung von Sevilla wurde mittlerweile von mehr als 100 nationalen und internationalen wissenschaftlichen Verbänden und Vereinigungen gebilligt, unter ihnen der Internationale Rat für Psychologie (International Council of Psychologists) und in den USA die nationalen Fachverbände für Psychologie, Sozialpsychologie und Anthropologie (American Psychological Association; Society for the Psychological Study of Social Issues; American Anthropological Association).

Quelle: Erklärung von Sevilla 1991 bzw. The Seville Statement on Violence 1991.

Denn das Ziel der Friedensforschung besteht, mit den Worten Volker Rittbergers, des Vorsitzenden der Deutschen Stiftung Friedensforschung, darin, »gestützt auf methodisch gesicherte und theoretisch fundierte Grundlagenforschung Konzepte, Institutionen und Strategien der Gewaltprävention und friedlichen Konfliktbearbeitung kritisch zu bedenken, zu entwerfen und weiter zu entwickeln« (zitiert nach Schwickert/Imbusch 2004, S. 7). Johan Galtung präzisiert ferner (Galtung 1993, S. 156):

Wie jede anwendungsbezogene Wissenschaft ist Friedensforschung intersubjektiv, nutzbringend und frei von nicht offen gelegten Interessen [...]. Grundsätzlich ist Friedensforschung interdisziplinär, wenn nicht sogar transdisziplinär angelegt, und übernational im Sinne einer ganzheitlichen, globalen Sichtweise ausgerichtet, wobei sie weder eine spezifische Lehre noch die Interessen einer bestimmten Gruppierung verfolgt. Als Leitfaden dient vielmehr das Motto: »Je prends mon bien où je le trouve«.

Aus dieser Einsicht heraus hat sich in vielen Ländern, z. B. in England, den skandinavischen Staaten, den USA und Kanada wie auch in Deutschland und, in geringerem Maße, in Österreich eine akademische Friedenswissenschaft entwickelt. Sie ist vor allem im deutschen

Sprachraum keineswegs nur an (staatlichen) Universitäten und Hochschulen angesiedelt, sondern häufig außeruniversitär verankert. Friedensforschung verdankt sich auch häufiger privater Initiative als staatlicher Bildungsplanung. In Österreich ist – im Gegensatz zu den meisten Ländern – die wichtigste Institution für Friedenswissenschaften (und die einzige, die seit längerem Ausbildungsprogramme anbietet) eine private, das »Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung« in Stadtschlaining.

Aufgrund dieser Struktur war Friedenswissenschaft im deutschen Sprachraum, wie etwa Thomas Dominikowski kritisiert, lange Zeit ausschließlich auf Forschung konzentriert, während die universitäre Lehre sich kaum entwickeln konnte (Dominikowski 1991, v. a. S. 7–11). Ein Grund mag darin liegen, dass Friedensforschung als gesellschaftskritische und wissenschaftskritische Wissenschaft, als »soziale Bewegung von Intellektuellen« (Dominikowski 1991, S. 7), es nicht leicht hatte und hat, sich im Wissenschaftsbetrieb zu etablieren. Der Druck, dem sie ausgesetzt ist, wirkt auch nach innen weiter. So ist nicht zu übersehen, dass es innerhalb der Friedensforschung Hierarchien gibt, die sich vor allem zwischen der Beschäftigung mit »hard topics« und mit »soft topics« auf tun und die im Allgemeinen auch geschlechterkonnotiert sind (vgl. Wasmuht 1993, S. 135 f.).

2 Frieden braucht Friedensbildung

Deswegen verwundert es auch nicht, dass es von der sich langsam einstellenden allgemeinen Akzeptanz der Friedensforschung² als wissenschaftliches Arbeitsfeld zur Einsicht in die Notwendigkeit, *Friedensbildung* auf allen Stufen des Bildungswesens umzusetzen, noch ein weiter Schritt ist. Wenn Thomas Dominikowski 1991 moniert, dass Friedensforschung (in der Bundesrepublik) der Lehre nur einen untergeordneten Stellenwert zuschreibt (Dominikowski 1991, S. 11), so hat sich dies in jüngster Zeit zwar eindeutig verbessert (s. u.), was aber schulische Bildung betrifft, zieht Dieter Kinkelbur auch für heute keine bessere Bilanz. Er kritisiert (wieder mit Blick auf die Situation in Deutschland), dass – während Umweltbildung oder interkulturelle Bildung hoch im Kurs stehen – »über Friedensbildung zu wenig nachgedacht und über ihre qualitativ zu bestimmenden Inhalte kaum gestritten« werde (Kinkelbur 2001, S. 240).

Im Gegensatz dazu findet sich in richtungsweisenden Studien über die Bildung der Zukunft »Frieden« als Bildungsziel an sehr prominenter Stelle. Ich nenne etwa den *Delors-Bericht* an die UNESCO. Die von Jacques Delors herausgegebene Studie »Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum« (Delors 1997) stellt sich das Ziel, Bildung vor dem Hintergrund der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts neu zu definieren, globale Trends aufzuzeigen und Entscheidungsgrundlagen für BildungspolitikerInnen zu erarbeiten. Die wichtigsten Aussagen: Lernen müsse angesichts der ständig wechselnden Anforderungen als lebensbegleitendes Lernen verstanden werden. Dabei sei ein emanzipatorischer Bildungsbegriff zugrunde zu legen: Bildung könne nicht auf ihre wirtschaftliche Zweckorientiertheit reduziert werden. Vorrangiges Bildungsziel sei es vielmehr, der Befähigung zur Beteiligung am gesellschaftlichen Leben, der Selbstverwirklichung, der Entwicklung aller Anlagen und Talente eines Menschen sowie der Fähigkeit zu Dialog und friedlichem Zusammenleben zu dienen. Die Prinzipien dieses neuen Lernens werden in vier Dimensionen gefasst: *Lernen, Wissen zu erwerben, Lernen zu handeln, Lernen für das Leben* sowie *Lernen zusammenzuleben*. Ausgangs- und Angelpunkt aller Überlegungen zur Bildung sind die Veränderungen in der Lebenswelt, die wir heute als »Globalisierung« bezeichnen. Sie »zwingen« uns, Bildung als Erziehung für ein friedliches Zusammenleben in der Weltgesellschaft zu konzipieren:

Die weitreichenden Veränderungen der traditionellen Lebensstile verlangen von uns, zu lernen, andere Menschen und die Welt im Gesamten besser zu verstehen. Gegenseitiges Verständnis, friedlicher Austausch und natürlich Harmonie sind gefragt; gerade an diesen Dingen mangelt es unserer Welt heute am meisten (Delors 1997, S. 18).

Ebenfalls in Kooperation mit der UNESCO hat der französische Soziologe und Philosoph Edgar Morin »Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft« verfasst. Dieser Text, eine Synthese von Morins gesamtem Denken über die Erziehung, zielt darauf ab, die junge Generation auf ein Leben im »planetarischen Zeitalter« (einem Leitbegriff Morins) vorzubereiten. Erziehung zum Frieden wird explizit als ein wesentliches Erziehungsziel genannt, das allerdings nur erreicht werden kann, wenn eine »Ethik der menschlichen Gattung« (Morin 2001, S. 20) entwickelt wird:

Die Erziehung muß nicht nur zu einer Bewusstwerdung unseres Heimatlands Erde beitragen, sondern auch dazu, daß sich dieses Bewusstsein in dem Willen niederschlägt, die Erdenbürgerschaft zu verwirklichen (Morin 2001, S. 21).

Noch konkreter wird Oskar Negt (2002). Er unterscheidet fünf »gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen«³, die bereits Heranwachsenden zu vermitteln seien:

- *Identitätskompetenz*: den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen, eine Kompetenz, die in Zeiten der absoluten »Flexibilität« die Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit darstellt.
- *Technologische Kompetenz*: gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen. Dies ist sowohl gegen eine blinde Technikgläubigkeit wie gegen eine modische Verdammung technischer Errungenschaften gerichtet. Sie bedeutet, ein entsprechendes Unterscheidungsvermögen zu entwickeln, um negative Technologien von bloß negativer Anwendung brauchbarer Technologien zu unterscheiden.
- *Gerechtigkeitskompetenz*: Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit. Die natürliche Sensibilität für Gerechtigkeit drohe, so Negt, in modernen Gesellschaften verloren zu gehen. Es geht nicht um eine Charaktereigenschaft, sondern um Wissen, welches für die Orientierung »in der heutigen Welt ebenso wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen« (Negt 2002, S. 243).
- *Ökologische Kompetenz*: der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen. Es geht nicht einfach um die Beseitigung ökologischer Schäden, welche wiederum als technische Frage aufgefasst werden kann. Sondern ökologische Kompetenz heißt »anzuerkennen, daß Menschen, Natur und Dinge ihre eigenen Gesetze haben« und der Verzicht auf ihre »Überwältigung«, d. h. das Aufzwingen von fremden Gesetzen (Negt 2002, S. 243).
- *Historische Kompetenz*: Erinnerungs- und Utopiefähigkeit. In Zeiten von beschleunigtem technologischen Wachstums und schneller Entwertung von Dingen sind Beharrungsvermögen und Erinnerungsfähigkeit kaum noch gefragt, aber gerade diese Eigenschaften sind Voraussetzungen für geschichtliches Wissen und Geschichtsverständnis, und damit für Zukunftsfähigkeit. Denn »soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit sind zwei Seiten derselben Sache« (Negt 2002, S. 245).

Diese bildungspolitische Herausforderung ist von der europäischen (Bildungs-)Politik nur zu einem geringen Teil begriffen worden. Zieht man die Dokumente und Maßnahmen der Europäischen Union als Maßstab heran, so geht der Trend eher in die Gegenrichtung. Zumeist

wird der Blickwinkel eingeengt auf Bildung für eine »Wissengesellschaft« mit dem »Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen«, wie es in der »Lissabon Strategie« heißt. Die Menschen werden als »Humankapital«⁴ und als »Europas wichtigstes Gut« betrachtet, in das »investiert« werden soll. »Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme müssen sich auf den Bedarf der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung einstellen« (The Lisbon Strategy 2000). Die Entwicklung lokaler Lernzentren, die Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise – das ist alles, was die EU dazu zu sagen hat. Vor diesem Hintergrund steht es auch zu befürchten, dass die Ergebnisse von OECD-Studien wie PISA einseitig aufgefasst und als Freibrief für die ausschließliche Fokussierung auf das wirtschaftlich Verwertbare in den Bildungsinhalten missbraucht wird. Im scharfen Gegensatz dazu heißt es im Delors Bericht, dass gerade Erziehung und Bildung Gefahr laufen, die Prinzipien der Konkurrenzgesellschaft zu unterstützen:

Moreover, the general climate of competition that prevails in both domestic and international economies tends to turn competitiveness and personal success into modern values. In fact, this competitiveness is nowadays translated into a relentless economic war and a tension between rich and poor that breaks apart nations and the world and exacerbates historic rivalries. Regrettably, with its incorrect interpretation of what is meant by competition, education sometimes helps to sustain this state of affairs (Delors 1996, S. 32–33).

Friedensbildung beginnt also – unter den gegebenen Umständen – mit der Begründung ihrer Notwendigkeit. Doch das wird nicht reichen. Gleichzeitig geht es um praktische Schritte zu ihrer Einführung.

3 Friedenskompetenz muss eine Basiskompetenz für alle werden

Was heißt nun *Friedenskompetenz*? Wenn man den Argumenten von Delors oder Negt folgt, so müsste man sie zunächst als Schlüsselqualifikation oder Basiskompetenz bezeichnen, die die Voraussetzung für alle weiteren Kompetenzen und Qualifikationen darstellt. Aus diesem Grund müsste sie bereits in den Pflichtschulen und weiterbildenden (höheren) Schulen sowie in der außerschulischen Jugendarbeit und der

Erwachsenenbildung vermittelt werden. Es handelt sich um jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, über die *alle* Menschen verfügen sollten, nicht bloß, um sich selbst friedlich und zivilisiert zu verhalten, sondern auch, um verantwortlich und kompetent friedenspolitisch mitreden und mitwirken zu können. *Friedenskompetenzen* stellen demnach eine Art Verbindung von sozialem Lernen und politischer Bildung dar.

Sie beziehen sich auf den Umgang mit Gewalt im gesellschaftlichen und im politischen Bereich. Sie zielen nicht einfach auf *Friedfertigkeit*, wollen kein gutmütiges Wesen, keinen freundlichen Charakter fördern, sondern vielmehr auf *Friedensfertigkeit*, also die Fähigkeit, zum gesellschaftlichen Frieden beizutragen. Sie müssten zumindest umfassen:

- Konstruktiver Umgang mit Konflikten (im persönlichen Umgang, zwischen Gruppen und auf politischer Ebene)
- Politisches Bewusstsein als »Weltbewusstsein« (Grundkenntnisse in politischer Bildung als weltbürgerlicher Bildung)
- Interkulturelle Kompetenz (Sensibilität und Respekt im Umgang mit dem »Anderen«)
- Gesamtheit von Werten, Einstellungen, Verhaltens- und Lebensweisen, die Gewalt ablehnt (Gewalt im Alltag, zwischen den Geschlechtern, in der Politik, in internationalen Beziehungen: kulturelle, strukturelle und direkte Formen der Gewalt)

Wie man sieht, geht es hier einerseits um bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten im persönlichen Umgang – persönliche *Friedensfertigkeit* – als auch um eine Metakompetenz, ein Wissen von der strukturellen und politischen Ursachen organisierter Friedlosigkeit wie auch die Einsicht in die Voraussetzungen von Frieden.

4 Die Ausbildung von FriedensexpertInnen ist (auch) Aufgabe der Universitäten

Die Universitäten sind berufen, der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hiedurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme der Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen (Bundesgesetz 2002, S. 1).

Dieser erste Satz aus dem ersten Abschnitt des österreichischen Universitätsgesetzes ist so zu interpretieren, dass auch an die Universitäten als wissenschaftliche Ausbildungsstätten die gleichen bildungspoli-

tischen Kriterien anzulegen sind wie vorher allgemein entwickelt. Friedenskompetenzen sind daher auch in die universitäre Bildung zu integrieren und entsprechend zu konkretisieren. Das bedeutet, dass nicht nur die oben genannten Kompetenzen (etwa in Form eines *studium generale* oder integriert in verschiedene Module) auf entsprechendem Niveau vermittelt werden sollten, sondern dass – als spezifische Aufgabe – die Beschäftigung mit der jeweiligen Wissenschaft von einem friedenswissenschaftlichen Standpunkt hinzu kommen sollte. (Vgl. die diesbezüglichen Argumente in der Einleitung zu dieser Publikation.) Denn eine kritische Einstellung zur eigenen Wissenschaft zu erarbeiten, ist ein wesentliches Bildungsziel für Studierende. Doch darin erschöpfen sich die friedenspädagogischen Aufgaben der Universitäten keineswegs.

Parallel zur Ausbildung von *Basiskompetenzen für alle* müssen auch spezifische *Friedenskompetenzen für bestimmte berufliche Felder* vermittelt und geschult werden. Die Ausbildung von FriedensexpertInnen, die Schaffung eines festen Berufsbildes »FriedensexpertIn«, wie Johan Galtung es fordert (vgl. Galtung 1993) ist eine Aufgabe, an der auch die Universitäten Anteil haben sollten. Auf diesem Feld ist in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen.

Lange Zeit hatte man Friedenskompetenz für eine Domäne von DiplomatinInnen und international tätigen BerufspolitikerInnen gehalten. Doch inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es hier um ein viel breiteres Aufgabenspektrum geht. Wir brauchen SpezialistenInnen für viele Bereiche des *peace building* und des *peace keeping*, Fachkräfte für Konfliktvermittlung, Streitschlichtung, Versöhnung, für den Aufbau oder Wiederaufbau demokratischer Strukturen. Friedenskompetenz wird sich wohl nicht nur in eigenen spezifischen Berufsbildern (MediatorIn, FriedensarbeiterIn, LobbyistIn usw.) realisieren, sie muss auch in verschiedensten Berufen, darunter auch bei Polizei und Administration, Justiz, Medizin und in allen Sozialberufen, in den pädagogischen Berufen und nicht zuletzt auch bei Journalisten/innen und MedienarbeiterInnen als unverzichtbarer Bestandteil des Berufsprofils aufgebaut werden. Weiters ist auch an Bereiche wie soziale Verteidigung zu denken, um Alternativen zur militärischen Landesverteidigung auf breiter Basis und wissenschaftlichem Fundament zu entwickeln. Als universitäre Ausbildung gedacht, müssten solche Friedensstudien sowohl theoretische Kenntnisse wie praktische Erfahrun-

gen vermitteln und auch ein entsprechendes Berufsethos vermitteln, einen Art »hippokratischen Eid«, wie Johan Galtung vorschlägt (Galtung 1993, S. 158).

Ein Beweis für den Bedarf an friedensstiftenden und friedenserhaltenden Qualifikationen ist etwa das seit 1993 existierende IPT (*International Civilian Peace-Keeping and Peace-Building Training Program*), ein Programm, das zur systematischen Vorbereitung von Fachleuten auf Einsätze verschiedener Organisationen in Konfliktgebieten dient und sich breiten Zustroms erfreut. Die internationalen IPT-KursteilnehmerInnen erhalten im Friedenszentrum Stadtschlaining Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, welche sie in die Lage versetzen, zu einer Verringerung des Gewaltpotentials in Gebieten beizutragen, wo eine gewaltförmige Explosion der Konflikte droht, oder aber eine Gesellschaft nach einem Krieg wieder aufgebaut werden soll. Andere Bereiche wie etwa *Mediationsausbildung* boomen inzwischen, sie haben sich einen festen Platz als Zusatzausbildung für juristische, soziale und pädagogische Berufe erworben.

Umso erstaunlicher ist es, dass in ganz Europa nur an wenigen Universitäten eigene Zentren oder Departments für Friedensforschung existieren, die solche Qualifikationen auf akademischen Niveau anbieten. Natürlich gibt es zahlreiche einzelne WissenschaftlerInnen, die auf ihrem Gebiet Großartiges für den Frieden leisten. Aber Friedensforschung, die ihrer Natur nach interdisziplinär und international ist, kann sich nur entwickeln, wenn geeignete institutionelle Voraussetzungen geschaffen sind. Hinzu kommt, dass durch die mangelnde Institutionalisierung von Friedensforschung auch die Förderung des friedenswissenschaftlichen Nachwuchses eine prekäre Frage und ein ungelöstes Problem bleibt. Umso wichtiger ist es, sich an bestehenden Vorbildern zu orientieren.

Als herausragendes Beispiel kann das *Department for Peace Studies* der nordenglischen Universität Bradford genannt werden.⁵ Das Department, welches seit 1973 besteht, ist heute das weltweit größte Universitätszentrum für Friedens- und Konfliktstudien. Die fünf angebotenen B. A. Programme (*Peace Studies*, *Conflict Resolution Development and Peace Studies International Relations and Security Studies* sowie seit 2004 auch *Politics and Peace Studies*) sind alle interdisziplinär angelegt und vereinigen Erkenntnisse aus Politologie, Soziologie, Geschichte, Philosophie, Internationalen Beziehungen und Psychologie. Darüber hi-

naus gibt es auch einschlägige Master- und Doktoratsstudien. Universitäre *Friedenspädagogik* wird in Bradford allerdings nicht angeboten.

Inzwischen sind die deutschsprachigen Ländern dabei nachzuziehen. Nicht zuletzt aufgrund der Bereitstellung von Fördermitteln zur Einrichtung von Masterstudiengängen »Friedens- und Konfliktforschung« durch die Deutsche Stiftung Friedensforschung (s. u.) haben sich verschiedene Universitäten für eigene Friedensstudien entschieden. Gab es bis vor kurzem nur die Studiengebote der Fernuniversität Hagen und das MAS-Programm der EPU⁶ (in englischer Sprache) in Stadtschlaining, so bieten inzwischen auch die Universitäten Hamburg, Magdeburg, Marburg und Tübingen (und in Kürze auch Frankfurt) sowie in Österreich Innsbruck Master-Studiengänge an. Welche Bedeutung dieser Innovation innerhalb der akademischen Landschaft beigemessen wird, geht aus folgender Stellungnahme hervor:

[Die] Einführung neuer Masterstudiengänge im Bereich der Friedenswissenschaften ist der Versuch, das Ausbildungsangebot in diesem Feld so auszubauen, dass angehende WissenschaftlerInnen mit einem besonderen wissenschaftlichen Interesse an friedensrelevanten Fragestellungen nun auch in Deutschland die notwendige Zertifizierung in anspruchsvollen Programmen erwerben können. (Schwickert, Dominique/Imbusch, Peter, o. J., S. 1)

Das alles ist ein ermutigender Anfang.⁷ Dennoch kann kein Zweifel bestehen, dass die Situation im deutschsprachigen Raum, vor allem in Österreich, hinter der internationalen Entwicklung noch weit zurückbleibt.

5 Wissenschaftliche Friedenspädagogik ist Voraussetzung für Friedenserziehung

Noch wesentlich geringer ist der Bereich universitäre Friedenspädagogik entwickelt. Offensichtlich haben zwischen Friedensforschung und Friedenspädagogik immer gewisse Spannungen bestanden. Als 1972 bei einer Sitzung der internationalen Friedensforschungsorganisation IPRA in Bled (Jugoslawien) die Kommission für Friedenserziehung (PEC) gegründet wurde, musste diese beträchtliche Hindernisse in den eigenen Reihen überwinden. Die Mehrheit der FriedensforscherInnen verhielt sich, wie Elise Boulding berichtete, zunächst ablehnend. Der Vorschlag, eine eigene Kommission für Friedenserziehung zu schaffen, »wurde als Abkehr von der eigentlichen Aufgabe der Friedensforschung

angesehen und als ein Weg, dem entscheidenden Problem Krieg/Frieden auszuweichen, sowie komplexe Fragestellungen auf simple Formulierungen zu reduzieren und ›hilflosen‹ Kindern vorzusetzen. Nach einer hitzigen Debatte wurde die Kommission grollend gebilligt« (Boulding 1988, S. 5). Dennoch war die Situation zu Beginn der »kritischen Friedensforschung« in den 1970er Jahren in mancher Hinsicht besser als heute. Es ist bemerkenswert, dass in dieser Aufbruchzeit der Friedensforschung Friedenspädagogik im deutschen Sprachraum meist ein integraler Bestandteil wissenschaftlichen Bemühens war. Christian Büttner begründet dies so:

In einer 1971 veröffentlichten Erklärung versuchten sich kritische FriedensforscherInnen gegen die damalige von ihnen als herrschaftskonform wahrgenommene traditionelle Friedensforschung abzugrenzen. In dieser Erklärung wird entsprechend betont, dass Friedensforschung nicht als eine sich abkapselnde akademische Wissenschaft begriffen werden könne, sondern dass über gemeinsame Lernprozesse von Wissenschaft und sozialen Trägern das Wechselverhältnis von Theorie und Praxis ständig kritisch reflektiert werden müsse (Büttner 2001, S. 3).

In dieser Auffassung ist allerdings die Gefahr angelegt, Friedenspädagogik ausschließlich instrumentell als Umsetzung der Erkenntnisse der Friedensforschung zu verstehen und auf die sogenannte »Vermittlungsproblematik« zu reduzieren. Es wurde der deutschsprachigen Friedensforschung immer wieder vorgeworfen, nicht nur ein reduziertes, sondern auch ein »nachgeordnetes« (Dominikowski) Praxisverständnis zu haben, das Praxis als ein Anhängsel der eigentlich wichtigen Forschung begreift (vgl. z. B. Wasmuht 1998, S. 264 f. bzw. resümierend Dominikowski 1991, S. 9 ff.). Vielleicht ist das eine der Ursachen, warum eine eigenständige Friedenspädagogik trotz anfänglich großer Bemühungen sich wissenschaftlich kaum etablieren konnte. Man sieht etwa an der Geschichte der HSFK (Hessische Stiftung Friedensforschung) oder der AGFF (Arbeitsgruppe Friedensforschung) Tübingen, dass Friedenspädagogik anfangs hoch im Kurs stand, nach und nach zurückgedrängt bzw. aufgegeben wurde (vgl. zur HSFK Büttner 2001 und zur AGFF z. B. Wasmuht 1998, S. 271 ff.). Auch das österreichische »Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung« (ÖSFK) in Stadtschlaing, das sich zu Beginn seiner Tätigkeit »Österreichisches Institut für Friedensforschung und Friedenserziehung« (ÖIF) nannte, führt Friedenserziehung heute nicht mehr als Schwerpunkt. Die Gründe für dieses schrittweise Fallenlassen der Friedenspädagogik wären jedenfalls eine eigene Untersuchung wert.

Heute gibt es im Augenblick, abgesehen von einzelnen WissenschaftlerInnen, meines Wissens keine einzige Universität in Europa, in der es Lehrstühle für Friedenspädagogik oder entsprechende Abteilungen gäbe.⁸ Dass es in den verwandten Bereichen *interkulturelles Lernen*, *Globales Lernen*, *Gewaltprävention* u. a. durchaus besser aussieht, zeigt erst recht, dass Friedenspädagogik sich bislang nur schwach als eigene Teildisziplin durchsetzen konnte. International führend ist wohl das *Peace Education Center* am Teachers College, Columbia University, New York.⁹ Im Jahr 2005 soll dieses Center erstmals auch eine Professur für Friedenspädagogik erhalten. Das Center, das mit einer Reihe von ähnlichen Institutionen auf der ganzen Welt vernetzt ist¹⁰, bietet – in Form einer »degree concentration« im Rahmen der *International and Transcultural Studies* – Master- und Ed. D. Studien an. Ferner organisiert es eine internationale Sommeruniversität (The International Institute on Peace Education), es ist aber nicht direkt für die LehrerInnen-Ausbildung zuständig. Insgesamt sind wir allerdings gerade in Europa von friedenspädagogischer Bildung als universitärer Disziplin noch um einiges entfernt, wie verschiedene Studien belegen.¹¹

Ein wesentlicher Impuls könnte von dem 2004 gegründeten »Journal of Peace Education« ausgehen, mit dem erstmals eine internationale wissenschaftliche Zeitschrift für Friedenspädagogik existiert.¹² Die Zeitschrift, die ausschließlich peer-reviewte Artikel publiziert, hat einen internationalen Advisory Board, der WissenschaftlerInnen aus allen Kontinenten umfasst. Sie ist eine Initiative der »Peace Education Commission« (PEC) innerhalb der IPRA, der internationalen Berufsvereinigung der FriedensforscherInnen. Es steht zu hoffen, dass diese Zeitschrift tatsächlich einen internationalen friedenspädagogischen Dialog in Gang setzen und Anreize für neue Forschungen bieten kann.

Ein weiterer Meilenstein könnte das neue Masterprogramm *Peace Education* werden, das im Studienjahr 2004/2005 erstmals an der »University of Peace« der Vereinten Nationen in Costa Rica angeboten wird. Es ist meines Wissens weltweit das erste Programm für eine systematische wissenschaftliche Ausbildung in Friedenspädagogik. Das Programm zielt nicht nur auf die Ausbildung von Lehrkräften und Qualifikationen für den praktischen Unterricht, sondern auch will auch Qualifikationen für Bildungsplanung und Curriculumentwicklung vermitteln.¹³

Eine Kernfrage für universitäre Friedenspädagogik ist es, ob sie mit ihren Bemühungen auch ihre Zielgruppen wirklich erreichen kann,

vor allem die LehrerInnen und ErzieherInnen selbst, kurz, ob es gelingt, (friedens-)politische Bildung in die Ausbildung (und Fortbildung) aller Lehrkräfte zu integrieren. Die amerikanische Friedenspädagogin Betty Reardon, die Begründerin und langjährige Direktorin des Peace Education Centers am Teachers College, begründet dies so:

Wir sollten nicht nur erwarten, dass Lehrkräfte die Werte einer Kultur des Friedens vermitteln. Wir müssen verlangen, dass sie zielgerichtet, explizit und systematisch darauf vorbereitet werden. Die Erziehung der ErzieherInnen ist der wichtigste Sektor der höheren Bildung, was die Möglichkeiten der Entstehung einer Kultur des Friedens betrifft (Reardon 1999, S. 4).

Damit sieht es, trotz zahlreicher internationaler Dokumente, die dies fordern (s. u., Punkt 6), weltweit noch ziemlich schlecht aus. Deswegen hat sich im Jahre 1999, anlässlich der Friedenskonferenz in Den Haag (genau 100 Jahre nach der ersten historischen Haager Friedenskonferenz), eine *Global Campaign for Peace Education*¹⁴ formiert. Die *Campaign* ist ein Netzwerk von FriedenspädagogInnen aus dem universitären, schulischen und NGO-Bereich, die aber auch über zahlreiche Kontakte zu Bildungsbürokratie verfügt. Dieses Netzwerk erstreckt sich auf alle Kontinente, im Gegensatz zu vielen anderen Initiativen sind hier VertreterInnen des »globalen Südens« sehr einflussreich vertreten. Ziel dieses Netzwerks ist es, Friedenserziehung in allen Ländern und auf allen Stufen des Bildungssystems zu implementieren. Dazu führt die Global Campaign, in Kooperation mit der UN-Organisation DDA (Department for Disarmament Affairs), vier mehrjährige Pilotprojekte zur Einführung von Friedenserziehung in Post-Konflikt-Gesellschaften, nämlich in Albanien, Kambodscha, Niger und Peru, durch. Außerdem hat die Campaign ein Handbuch, *Learning to Abolish War*, veröffentlicht, das bereits in zahlreiche Sprache übersetzt worden ist (Reardon/Cabezudo 2002).

6 Friedenspädagogik kann sich an internationalen Standards orientieren

Friedenspädagogik ist, wie diese Beispiele zeigen, international organisiert. Und sie kann sich bei ihren Zielsetzungen auch auf eine Reihe internationaler Standards stützen, an deren Ausarbeitung Österreich im Rahmen von internationalen Organisationen beteiligt war und denen es ausdrücklich zugestimmt hat. Mit der Umsetzung dieser Do-

kumente in nationales Recht bzw. in geeignete praktische Maßnahmen mangelt es aber seit Jahr und Tag. Zu erwähnen sind wegen ihrer inhaltlichen Qualität, ihrer weltweiten Bedeutung und ihres inneren Zusammenhangs vor allem die folgenden drei Dokumente, die im Rahmen der UNO und der UNESCO entstanden sind:¹⁵

- Die UNESCO-Dokumente zur Friedenserziehung, vor allem der »Integrierte Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie« von 1995 (»Integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy«)
- Die UNO-Studie über Erziehung zur Abrüstung und Nicht-Weiterverbreitung von Waffen 2002 (»The United Nations study on disarmament and non-proliferation education«)
- Das UN-Weltprogramm und der Aktionsplan für Menschenrechtsbildung 2004 (»World programme for human rights education« and »plan of action«)¹⁶

Wenn auch der »Integrierte Rahmenaktionsplan« das umfassendste Programm ist, so sollten die anderen UNO-Dokumente ebenfalls beachtet und einbezogen werden. Sie stellen gleichfalls eine wichtige Legitimationsgrundlage wie auch inhaltliche Orientierung für (universitäre) Friedensbildung dar. Es macht Sinn, sie als Einheit zu betrachten.

Der »Integrierte Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie« wurde auf der 44. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz 1994 in Genf verabschiedet sowie auf der Generalkonferenz der UNESCO 1995 beschlossen. Er stützt sich seinerseits auf ein Vorgängerdokument, die »UNESCO-Empfehlungen« von 1974, trägt aber der geänderten Weltlage und den neuen Aufgaben viel besser Rechnung.¹⁷ Er versteht sich als »aktuelle Gesamtschau der Probleme und Umsetzungsmöglichkeiten für eine Bildung zugunsten von Frieden, Menschenrechten und Demokratie« (Pkt. 4, Integrierter Rahmenaktionsplan, S. 69), als »Instrumentarium einer Bildung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie«, das sich »auf alle Typen, Stufen und Formen des Bildungswesens beziehen« (Pkt. 14, 71/72) muss. Punkt 16 wiederum lautet: »Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Aspekte von Frieden, Menschenrechten und Demokratie Bestandteil der Curriculumplanung auf allen Ebenen des schulischen und außerschulischen Bildungswesens werden« (Integrierter Rahmenaktionsplan, S. 72). Ferner heißt es: »23. Auf allen Stufen des Bildungssystems sollte bei der Aus- und Fortbildung von Pädagogen,

d. h. Lehrern, Bildungsplanern, Verwaltungsbeamten und Lehrerbildnern, die Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie durchgehend einbezogen werden« (Integrierter Rahmenaktionsplan, S. 75/76). Im Punkt 31 wiederum wird speziell auf die Aufgaben der Universität und der Hochschulbildung eingegangen.

Insgesamt zeichnet sich der »Integrierte Rahmenaktionsplan« durch ein umfassendes, durchdachtes Konzept aus, das allen Ebenen des Bildungswesens Rechnung trägt und auch die Tatsache berücksichtigt, dass in vielen Ländern die Institutionen der formalen Bildung weniger ausgeformt sind als z. B. in Europa.

Ein weiterer Pfeiler sind die Dokumente zur *disarmament education*. Auch hier reichen die ersten UN-Beschlüsse eine Zeitlang zurück, in die 1980er Jahre. Die Definition von »disarmament and non-proliferation education and training« in der Studie von 2002 ist derartig umfassend, dass sie mit obiger UNESCO Definition von Friedenserziehung durchaus kompatibel ist (vgl. Punkt 10. United Nations 2003, 2). Als Ziele werden im Detail (Punkt 7., United Nations 2003, S. 1–2) angegeben:

- (a) To learn how to think rather than what to think about issues;
- (b) To develop critical thinking skills in an informed citizenry;
- (c) To deepen understanding of the multiple factors at the local, national, regional and global levels that either foster or undermine peace;
- (d) To encourage attitudes and actions which promote peace;
- [...]
- (g) To project at all levels the values of peace, tolerance, non-violence, dialogue and consultation as the basis for interaction among peoples, countries and civilizations.

In mehrfacher Weise wird in dieser Studie die Rolle der Universitäten angesprochen. Nicht zuletzt wird immer wieder auf die Ausbildung von Lehrkräften hingewiesen (v. a. Punkte 20–24 und 29, United Nations 2003, S. 4–6): Materialentwicklung und Training für Kinder und Jugendliche, aber auch für Lehrkräfte, Curriculum-PlanerInnen usw. werden ausdrücklich hervorgehoben.

Das UN-Weltprogramm für *Menschenrechtsbildung* wiederum baut auf den Erfahrungen der *Dekade zur Menschenrechtsbildung* auf, welche 2004 zuende gegangen ist. Es ist in mehrere Phasen gegliedert. Im Zentrum der ersten Phase (2005–2007) stehen die Primar- und die Sekundarschulbildung.¹⁸ Dafür wurde gemeinsam mit der UNESCO ein Aktionsplan entwickelt. Er enthält Richtlinien für nationale Implementierungsstrategien in vier Phasen:

1. Analyse des Status quo der Menschenrechtsbildung im Schulsystem
2. Prioritätensetzung und Entwicklung einer nationalen Implementierungsstrategie
3. Implementierung und Monitoring
4. Evaluation

Gemäß dem Aktionsplan zielt Menschenrechtsbildung im Primar- und Sekundarschulbereich auf die folgenden fünf Punkte ab:

1. eine partizipative, menschenrechtsorientierte Bildungspolitik, die auch Strategien zur Verbesserung der Curricula und der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften umfasst;
2. die zielführende Implementierung einer solchen Bildungspolitik unter Miteinbeziehung aller Beteiligten;
3. ein solidarisches Schulklima und -umfeld, in dem die Menschenrechte respektiert und gelebt werden und in dem SchülerInnen ihre Meinung frei ausdrücken und voll am Schulleben partizipieren können;
4. menschenrechtszentrierte Lern- und Lehrprozesse, -medien und -methoden; dazu gehören entsprechende Curricula, Unterrichtsformen und Lehrbücher;
5. das notwendige Wissen, Verständnis und die Kompetenzen, die Lehrkräfte für Menschenrechtsbildung benötigen, sowie adäquate Arbeitsbedingungen.

Dokumente und internationale Beschlüsse als Legitimationsgrundlage gibt es demnach genug. Dennoch ist hierzulande wenig von ihrer Umsetzung zu bemerken. Man hat sogar den Eindruck, dass die Dokumente der scientific community den Bildungsbehörden nicht einmal bekannt sind. Jedenfalls hat Österreich sich nicht an der von der UNO angeregten Berichterstattung über die Umsetzung der Ziele von *Disarmament Education* beteiligt. Doch lässt sich auch aus den vorliegenden Dokumenten ein dringender Handlungsbedarf für universitäre Pädagogik und Didaktik ableiten. Es geht darum

- Friedenspädagogik als wissenschaftliches Arbeitsfeld zu etablieren;
- entsprechende Curricula für verschiedene Zielgruppen (Studierende unterschiedlicher sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge sowie Lehramtsstudierende) zu entwickeln;
- an einer systematischen Fortbildung von MultiplikatorInnen, darunter vor allem schulische Lehrkräfte, zu arbeiten.

7 Zwischenbilanz Friedenspädagogik in Österreich

Die zwei Hauptmängel, die Margit Franz in ihrem Forschungsprojekt »Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Österreichs Universitäten« (1997) bezüglich der wissenschaftlichen Situation der Entwicklungspolitischen Bildung festhält, nämlich das Fehlen der Theoriebildung und die schwache Institutionalisierung der Bildungsarbeit, gelten noch viel mehr für die Friedenspädagogik. An keiner österreichischen Universität gibt es eine institutionalisierte Friedenspädagogik (weder in der Studienrichtung Pädagogik noch in der Lehramtsausbildung). Was vorhanden ist, sind Einzelinitiativen von WissenschaftlerInnen. Allerdings findet man an einigen Universitäten Innsbruck und Klagenfurt, eine ausgeprägte und kontinuierliche, wenn auch nicht systematische Beschäftigung mit friedenspädagogisch relevanten Fragen. Wie gering die Verankerung insgesamt ist, zeigt auch die Tatsache, dass seit 1989 in Österreich ganze fünf Dissertationen sowie 14 Diplomarbeiten zu friedenspädagogischen Themen erschienen sind.¹⁹ Eine Ursache dafür liegt natürlich auch darin, dass Friedenspädagogik in den österreichischen Schul-Lehrplänen weder als Unterrichtsprinzip noch als Bestandteil von Fachlehrplänen verankert ist. Jedoch müsste man von der Pädagogik (wie von jeder Wissenschaft) erwarten, dass sie – unabhängig von Anwendungsmöglichkeiten – Schwerpunkte nach ihren wissenschaftlichen Erfordernissen setzt. Ein anderer Grund dürfte darin bestehen, dass zwar der Begriff *Friedenspädagogik* keine sehr hohe Reputation hat, dass aber friedenspädagogisch relevante Forschung unter anderen Stichworten wie *globales Lernen*, *interkulturelles Lernen*, *Menschenrechtserziehung*, *Medien und Gewalt*, *Jugend und Gewalt*, *Gender und Gewalt*, *politische Bildung*, *Umweltbildung* usw. sehr wohl stattfindet. Allerdings sind auch diese »politischen« Bereiche der Pädagogik meist marginal dotiert und geringer institutionell verankert.

Hier soll nur exemplarisch auf die Situation an der *Universität Klagenfurt* eingegangen werden. An dieser 1970 als Reformuniversität gegründeten Hochschule gehört die Beschäftigung mit Fragen der interkulturellen Erziehung seit den 1980er Jahren zum Selbstverständnis des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (bzw. seiner Vorgänger-Institutionen). Die eindeutige Parteinahme im Streit um das Minderheitenschulwesen in Kärnten (Kärntner SlowenInnen) war ein starker Impuls für eine politisch engagierte wissen-

schaftliche Tätigkeit. Seither ist der Kreis der Themen wesentlich erweitert worden: alle ethnischen Minderheiten in Österreich, die interkulturelle Situation in den Schulen aufgrund der Migration, die Aufarbeitung der NS-Zeit, die Balkanstaaten während und nach dem Krieg, Menschenrechtserziehung sowie Gender-Fragen im Bildungsbe- reich. Teilweise wird interkulturelles Lernen explizit als Friedenspäda- gogik argumentiert²⁰. In enger Zusammenarbeit mit dem Europarat wurden mehrere Symposien zur Erziehung für Menschenrechte und ähnliche Fragen durchgeführt. Eine Zeitlang bestand eine eigene »Ar- beitsstelle des Europarats« an der Universität, die sich mit Fragen der Multikulturalität im europäischen Rahmen beschäftigte. Schließlich ist die Gründung des Ludwig-Boltzmann-Instituts für Interkulturelle Bildungsforschung (1999–2004) zu erwähnen, das trotz seines kurzen Bestandes friedenspädagogische Impulse setzen konnte. Es war die organisatorische Basis eines von der EU geförderten Forschungspro- jekts EURED (European Education as Peace Education, 2000–2002), das ForscherInnen aus acht europäischen Ländern vereinigte. Im Rahmen des Projekts wurden eine Studie, die die Friedenspädagogik in Europa bilanziert (Wintersteiner u. a. 2003) sowie ein Curriculum für einen Kurs zur LehrerInnenfortbildung erarbeitet (EURED 2002).

Aus diesem Projekt ist inzwischen der von der UNESCO anerkannte zweijährige Universitätslehrgang der Universität Klagenfurt »Human Rights and Peace Education in Europe« hervorgegangen. Damit steht (meines Wissens erstmals) ein europaweites Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte aus ganz Europa zur Verfügung (EURED 2002).

Anfang 2005 wurde nach längeren Vorarbeiten ein »Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik« gegründet. An der Fakultät für Kulturwissenschaften angesiedelt, ist es für interdisziplinäre Zusammenarbeit mit allen Instituten offen und plant ein Lehrangebot ab dem Studienjahr 2005/2006. Schon der Name bringt programma- tisch zum Ausdruck, dass Friedenspädagogik innerhalb von Friedens- forschung einen prominenten Platz einnehmen soll.

8 Friedenspädagogische Vorschläge für das österreichische Schul- und Bildungswesen

Die folgenden Vorschläge, die ich in ähnlicher Weise bereits mehrmals zur Diskussion gestellt habe,²¹ beanspruchen keineswegs, alle offenen

Fragen anzusprechen. Sie möchten bloß auf einige Desiderate friedenspädagogischer Bildung in Österreich aufmerksam machen und konzentrieren sich dabei auf drei Ebenen:

- Grundziele und Lehrplanbestimmungen der österreichischen Schulen
- Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen, Lehrkräften sowie SchulleiterInnen und des Personals der Schulverwaltung
- Universitäre Friedensforschung, besonders universitäre Friedenspädagogik

Diese drei Ebenen hängen eng zusammen und können nur gemeinsam reformiert werden. Ein Angelpunkt dabei ist jedoch die erste Ebene, die Verankerung von Friedenserziehung als Bildungsauftrag sowohl in fächerübergreifenden Bestimmungen wie in den Einzelfächern.

8.1 »Frieden« in der österreichischen Schulgesetzgebung

Im § 2 des »Schulorganisationsgesetzes« (1962 i. d. g. F.) heißt es bezüglich der »Aufgabe der österreichischen Schule«:

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

»Friedensliebe« wird neben »Freiheitsliebe« im allgemeinsten österreichischen Schulgesetz ausdrücklich als Bildungsziel »der österreichischen Schule« genannt. Daraus kann – im Zusammenhang mit den oben angeführten internationalen und auch von Österreich mitgetragenen Standards – durchaus eine Legitimation für die Forderung abgeleitet werden, dass Erziehung zum Frieden auch explizit in die Lehrplanbestimmungen aller Schultypen aufgenommen wird. Im *Lehrplan '99* für die österreichische Unterstufe²² heißt es ziemlich allgemein im Bildungsbereich »Mensch und Gesellschaft«:

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.

Friedenserziehung ist also wesentlich akzentuierter und konkreter in den Lehrplan-Bestimmungen des österreichischen Schulwesens zu verankern. Aber wie? Ich gehe davon aus, dass es keinen Sinn macht – wie manchmal gefordert –, Friedenserziehung als eigenes Schulfach zu führen. Friedenserziehung sollte vielmehr in denjenigen Fächern stärker verankert werden, wo es sachlich am meisten Anknüpfungspunkte gibt. Aufgrund ihres explizit politischen Charakters (vgl. auch den Beitrag »Was ist Frieden?« in diesem Band) wäre eine Anbindung an *Politische Bildung* eine ideale (aber nicht notwendigerweise die einzige) Lösung. Nun existiert *Politische Bildung* in der österreichischen Schulwirklichkeit in zweierlei Gestalt:

- als *Unterrichtsprinzip* für alle Schultypen
- als eigenes *Schulfach* in bestimmten Schultypen, und dort wiederum in verschiedenen Kombinationen

Friedenserziehung als Unterrichtsprinzip

Die erste Maßnahme könnte daher die Aufnahme des Zieles *Friedenserziehung* in den Grundsatzterlass »Politische Bildung« sein, der dem Unterrichtsprinzip zugrunde liegt und der bislang *Frieden* nur sehr knapp und *Friedenserziehung* überhaupt nicht ausdrücklich anspricht.²³ Es ist, wie mir scheint, insgesamt Zeit für eine aktuelle Interpretation dieses Grundsatzterlasses, der 1978 geschaffen wurde und seither unverändert in Kraft ist. M. E. sollten in ihm Aspekte wie *Friedenserziehung*, *globales Lernen*, *interkulturelles Lernen* oder *umweltpolitische Bildung* stärker akzentuiert werden.

Eine Alternative wäre die Ausarbeitung eines eigenständigen *Grundsatzterlasses zur Friedenserziehung*. Dies würde der Tatsache Rechnung tragen, dass Friedenserziehung nicht gänzlich in politischer Bildung aufgeht, und erlauben, die Beziehungen zu anderen Bildungsprinzipien besser ins Auge fassen. Ein solcher Erlass könnte die internationalen Dokumente (vor allem UNO und UN-Organisationen, Europarat, EU) mit Bezug auf die österreichische Bildungslandschaft aufarbeiten und eine weit gefasste Friedenserziehung im Kontext bestehender Unterrichtsprinzipien wie »Politische Bildung«, »Interkulturelles Lernen«, »Geschlechtssensible Erziehung«, »Medienerziehung« usw. festschrei-

ben sowie einer Reihe von Trägerfächern definieren. Die Gefahr bei dieser Lösung besteht allerdings darin, dass sie die schon bestehende Unübersichtlichkeit der Unterrichtsprinzipien weiter erhöht. Damit riskiert man, dass alle diese Bestimmungen bloßes Papier bleiben und in der Praxis nicht umgesetzt werden.

Friedenserziehung als Bestandteil des Unterrichtsfaches

Politische Bildung

Bei der Integration von Friedenserziehung in das Fach *Politische Bildung* ergibt sich das Problem, dass dieses Fach als Pflichtgegenstand an den Hauptschulen und der Unterstufe der Gymnasien gegenwärtig nicht vorhanden ist. Es findet sich (in einer »sparsamen« Version) in Polytechnischen Lehrgängen (»Politische Bildung und Wirtschaftskunde«) sowie an den Berufsbildenden Höheren Schulen in Kombination mit Rechtslehre.²⁴ In der gymnasialen Oberstufe ist Politische Bildung seit kurzem in das Fach »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« integriert, allerdings ohne Erhöhung des Stundendeputats.²⁵ Es ist deswegen fragwürdig, ob politische Bildung unter diesen Umständen tatsächlich ausreichend vermittelt werden kann, und dies aus mehreren Gründen:

- Geringes Stundendeputat: Die Stundenzahl für Politische Bildung in all ihren Kombinationsformen ist so gering, dass schülerInnenzentrierte Arbeitsformen (entdeckendes Lernen, Projektunterricht) fast unmöglich sind;
- Keine eigene Ausbildung der Lehrkräfte: Obwohl Politische Bildung in manchen Schultypen ausdrücklich als eigenes Schulfach definiert wird, gibt es dafür kein eigenes Lehramtsstudium.
- Geringe »symbolische Bedeutung«: Die Tatsache, dass *Politische Bildung* einen relativ geringen Stellenwert im Fächerkanon hat (meist kein eigenständiges Fach, wenig Stunden, keine eigene Lehramtsausbildung) wirkt ebenfalls hinderlich für die Erreichung des zentralen Bildungszieles Politische Bildung und Friedenserziehung.

Um diesen unbefriedigenden Zustand zu ändern, wären folgende Maßnahmen zu setzen:

- Ein eigenes Fach Politische Bildung (inklusive Friedenserziehung) für die Unterstufe (Sekundarstufe I), damit sichergestellt wird, dass alle SchulabgängerInnen tatsächlich über eine ausreichende Basis in politischer Bildung inklusive Friedenserziehung verfügen.

- Für die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) sollte m. E. Politische Bildung (inklusive Friedenserziehung) ebenfalls als eigenes Fach geführt werden und damit mehr Gewicht (und vor allem mehr Stunden) erhalten.
- In den Berufsbildenden Höheren Schulen müsste der politische Anteil in Fächern wie »Politische Bildung und Recht« verstärkt werden.
- Friedenserziehung sollte aber auch außerhalb der *Politischen Bildung* ihren Platz haben und als Aspekt und Inhalt in andere Unterrichtsgegenstände wie Geschichte, Religion bzw. Ethik, Philosophie, Deutsch, Fremdsprachen, Geographie und Naturwissenschaften eingebaut werden.
- Auf fächerübergreifende Zusammenarbeit, gegenseitige Abstimmung und Bearbeitung gemeinsamer Themen sollte in didaktischen Richtlinien ausdrücklich verwiesen werden.

8.2 Frieden in der universitären LehrerInnenbildung

Allein aufgrund der hier vorgeschlagenen Festlegungen im Schulwesen würden sich Veränderungen an Universitäten und (den künftigen) Pädagogischen Hochschulen ergeben. Es entstünde ein massiver Bedarf an *LehrerInnen-Aus- und Fortbildung*. Wichtigste Maßnahme wäre die Einführung eines *Unterrichtsfaches »Politische Bildung«* (inklusive Friedenserziehung) als Lehramtsstudium an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Ferner müssten die *Unterrichtsprinzipien Politische Bildung bzw. Friedenserziehung* in allen Lehramtsstudien im Rahmen der pädagogischen Ausbildung angeboten werden. Zugleich müssten in der LehrerInnenfortbildung Anstrengungen unternommen werden, möglichst viele Lehrkräfte auf diese neuen Ziele hin zu schulen.

Dies wiederum wäre nur machbar, wenn eine entsprechende Infrastruktur aufgebaut und zumindest ein *Lehrstuhl für Friedensbildung* an einer österreichischen Universität eingerichtet würde. Diese Maßnahme erscheint unerlässlich, um die wissenschaftlichen Voraussetzungen für Friedensforschung und Friedenspädagogik zu legen. Ferner ist – nach deutschem oder amerikanischen Vorbild – an die Einrichtung von interdisziplinären Universitätszentren für Friedensforschung bzw. Friedenspädagogik zu denken, wie es eben etwa an der Universität Klagenfurt aufgebaut wird. Diese Zentren beruhen auf der freiwilligen Mitarbeit interessierter KollegInnen aller Disziplinen und werden von der Universitätsleitung durch eine entsprechende Infrastruktur unter-

stützt. Sie bieten die notwendige Flexibilität an, die für die Verbindung von Theorie und Praxis der Friedensstudien unerlässlich ist.

Da die österreichischen Universitäten inzwischen mit bescheidenen Budgets in die Autonomie entlassen wurden, müssten *Förderungsmaßnahmen* gesetzt werden, um Anreize für eine *universitäre Friedensforschung* zu schaffen. Als wichtigstes Institut hat sich in anderen Ländern die Einrichtung eines staatlichen *Fonds zur Friedensforschung* erwiesen. Ein Österreichischer »Fonds zur Friedensforschung« könnte etwa nach dem Modell der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF)²⁶ funktionieren und sowohl Großprojekte als auch, in einem vereinfachten Verfahren, Kleinprojekte und Publikationen fördern. Er sollte allen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen offen stehen. Das Beispiel der DSF zeigt, dass von so einer Institution bereits nach wenigen Jahren entscheidende Forschungsimpulse ausgehen können. Ohne ihre Aktivität würde es die neuen Studiengänge für Friedens- und Konfliktforschung an den deutschen Hochschulen wohl noch nicht geben (vgl. Lammers/Mehl 2005).

9 Von PISA zu ASSISI – für eine öffentliche Debatte über friedenspädagogische Grundziele

Als ein Fazit dieser Analyse ergibt sich: Wir stehen heute vor der Situation, dass zwar Friedenskompetenz im Sinne der von Oskar Negt entwickelten Basiskompetenzen (s. o.) immer wichtiger und auch gesellschaftlich gefragter werden, dass aber andererseits die öffentliche Aufmerksamkeit und die Bereitschaft der öffentlichen Hand, Friedenskompetenz zu fördern, noch immer viel zu gering sind. Es droht die Gefahr, dass Bildung einseitig auf Ausbildung von Kompetenzen für die Wirtschaftswelt reduziert wird. Auch die internationalen Vergleichsstudien wie PISA laufen Gefahr, in diesem Sinne funktionalisiert zu werden. Diskursanalytisch gesprochen, besteht die wesentliche Bedeutung etwa der PISA-Studie nicht darin, dass wir nun wirklich ganz genau über die Rechen- oder Lesefähigkeiten der AbsolventInnen der Schulpflicht Bescheid wissen. Entscheidend ist vielmehr, dass es mit dieser Studie gelungen ist, die mediale, politische und wissenschaftliche Öffentlichkeit erfolgreich zu mobilisieren und sie für kognitive Leistungsstandards des Schulsystems zu interessieren. Es ist aber problematisch, dass darunter nicht auch Standards wie soziales und

interkulturelles Lernen, globale Solidarität und politische Bildung verstanden werden.

Als Konsequenz aus diesem Befund ergibt sich, dass diese Friedenskompetenzen ebenfalls durch internationale Studien ins Licht der Aufmerksamkeit gerückt werden sollten. Ich schlage daher eine internationale (z. B. OECD-weite) Studie vor, um zu überprüfen, wie es mit den Werten, dem Wissen und den Fähigkeiten in Bezug auf Solidarität, Respekt der Menschenrechte und des Friedens sowie kosmopolitisches Denken von Jugendlichen nach Ende der Pflichtschule bestellt ist. In Anlehnung an das symbolträchtige Kürzel PISA schlage ich ASSISI vor – statt der Seefahrer- und Kriegerstadt Pisa soll die Stadt genommen werden, die an den »Friedenshelden« Franz von Assisi erinnert. ASSISI – das hieße: **AS**ssessment of **S**ocial **I**ntelligence, **S**olidarity and **I**nternationalism. Diese ASSISI Studie könnte Standards für soziales und interkulturelles Lernen, Friedenserziehung und politische Bildung entwickeln und die Qualität der Bildungssysteme unter diesem Gesichtspunkt überprüfen. In der Folge wären länderspezifisch Maßnahmen zu entwickeln, um alle Staaten auf ein möglichst hohes Niveau bezüglich der Ausbildung von Friedenskompetenzen zu bringen. Natürlich kann man dagegen einwenden, dass dies schwierig und teuer ist und dass darüber noch viel debattiert werden müsste, bevor so eine Studie realisiert werden kann. Aber genau darum ginge es ja – eine breite Debatte über *Friedenskompetenzen* auszulösen. Die österreichischen Universitäten könnten sich in dieser Debatte profilieren.

Anmerkungen

- 1 Siehe »Die Erklärung von Sevilla zur Gewalt«, S. 280.
- 2 Ich verwende in diesem Zusammenhang die Begriffe *Friedenswissenschaft* und *Friedensforschung* synonym. In der bundesdeutschen Friedensforschung wird manchmal zwischen einer (eher stärker etablierten) Friedensforschung und einer (eher von der Basis kommenden) Friedenswissenschaft unterschieden (vgl. etwa Wasmuht 1998, 328 f.). Diese Differenzierung scheint mir jedoch für die österreichische Situation belanglos zu sein.
- 3 Wolfgang Klafki (Klafki 1991) verwendet den Begriff »Schlüsselkompetenzen« und meint damit Wissen und Fähigkeiten, die in einer globalisierten Welt global vermittelt werden sollten. Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden. Vergleiche aber zur Kritik an Klafki Wintersteiner 1999, S. 304 ff.
- 4 Der Ausdruck »Humankapital« ist in Deutschland zum »Unwort des Jahres« 2004 gewählt worden, vgl. Der Spiegel online, 18. Januar 2005 <http://www.spiegel.de/>

- kultur/gesellschaft/0,1518,337259,00.html. Vgl. aber kritisch zu dieser Entscheidung Jens Jessen in *Die Zeit*: <http://www.zeit.de/2005/03/Unwort>.
- 5 Siehe: <http://www.brad.ac.uk/acad/peace/index.php>
 - 6 Siehe <http://www.aspr.ac.at/welcome.htm>
 - 7 Einen guten Überblick über die neuen Studiengänge in Deutschland bietet das Dossier von Christiane Lammers und Regina Mehl (2005). Übrigens ist auch in Italien, um nur ein anderes österreichisches Nachbarland zu nennen, Friedensforschung im Aufschwung, und es werden an verschiedenen Universitäten akademische Studienprogramme angeboten (vgl. Licata 2001).
 - 8 Der in den 1990er Jahren von Lennart Vriens besetzte Lehrstuhl für Friedenspädagogik an der Universität Utrecht wurde wieder abgeschafft, und nach der Pensionierung von Åke Bjerstedt ist auch die Malmö School of Education kein Zentrum für Friedenspädagogik mehr. Das Tübinger »Institut für Friedenspädagogik« wiederum ist ein sehr engagierter privater Verein, der Ausgezeichnetes auf dem Gebiet der Materialentwicklung leistet, aber nicht über die Mittel für die Entwicklung akademischer Friedenspädagogik verfügt.
 - 9 Siehe: <http://www.tc.edu/PeaceEd/index.htm>
 - 10 Vor allem mit dem Center for Peace Education am Miriam College in Quezon City, Philippinen (http://www.mc.edu.ph/center_for_peace.htm), dem Institute for Peace an Justice Education an der LAU (Libanon American University) in Byblos, Libanon (<http://www.lau.edu.lb/centers-institutes/cpje/index.html>) sowie mit dem Department of Global Community Studies an der Seisen University, Japan (<http://www.seisen-u.ac.jp/english/index.html>).
 - 11 Für einen ersten Überblick über die friedenspädagogische Situation in Europa siehe Burns/Aspeslagh 1996 sowie Wintersteiner/Spajic-Vrkaš/Teutsch 2003.
 - 12 Siehe: <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/17400201.asp>
 - 13 Siehe: <http://www.upeace.org/>
 - 14 Siehe: <http://www.haguepeace.org/peaceeducation/gcpe.php>
 - 15 Was Dokumente anderer Institutionen, vor allem des Europarates, betrifft, verweise ich auf den Überblick bei Spajic-Vrkaš 2003.
 - 16 Eine Sammlung aller wesentlichen bis dahin erschienenen UNESCO Dokumente zu Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung in deutscher Übersetzung hat Köhler (1997) herausgegeben.
 - 17 Zum Vergleich der beiden Dokumente siehe Wintersteiner 1999, S. 294 ff.
 - 18 Dieser Abschnitt stützt sich auf eine von Reinhard Eckert, Servicestelle Menschenrechtsbildung, zusammengestellte Information, 15. 12. 2004.
 - 19 Vier der Dissertationen wurden an der Universität Graz, eine an der Universität Klagenfurt verfasst. Die Diplomarbeiten: 6 Universität Wien, eine Pädagogische Akademie Wien, drei Universität Graz, zwei Universität Innsbruck sowie je eine Universität Klagenfurt und Mozarteum Salzburg. Quelle: Online-Katalog der Österreichischen Nationalbibliothek, Recherche am 08. 01. 2005.
 - 20 Vgl. Wakounig/Wintersteiner 1996 und Wakounig 1992.
 - 21 Vgl. z. B. Wintersteiner 2002.
 - 22 Die allgemeinen Bestimmungen dieses Unterstufenlehrplans gelten auch für die Oberstufe.
 - 23 Unter II. »Nähere Umschreibung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung« heißt es in Punkt 5: »Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die

- Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß« (Grundsatzlerlass Politische Bildung 1978).
- 24 Eine genaue Übersicht über die Bestimmungen bezüglich der »Politischen Bildung« in den einzelnen Schultypen findet sich auf der Website der Servicestelle Politische Bildung: <http://www.politische-bildung.at/goto/sep/C76/L72/B4/I1015/>.
 - 25 Im Lehrplan der AHS in der derzeit gültigen Fassung heißt es: »Der Pflichtgegenstand Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung fasst die Gegenstände Geschichte und Sozialkunde (5. und 6. Klasse) und Geschichte und Politische Bildung (7. und 8. Klasse) zusammen.«
 - 26 Zur Arbeitsweise und der Förderpolitik der DSF siehe <http://www.bundesstiftung-friedensforschung.de/>

Literatur

- Alfs, Michael/Thomas Dominikowski/Michael Hiegemann/Dieter Kinkelbur/Dirk Nabers/Norbert Westphal (Hg.). Arbeit am verlorenen Frieden. Erkundungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Münster: agenda 1993.
- Boulding, Elise. Friedenserziehung als Friedensgestaltung. Bonn: AFB-Texte, November 1988.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universität und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002), hgg. von Gerald Bast. Wien: Manz 2003.
- Büttner, Christian. Friedens- und Konfliktforschung und Interdisziplinarität: Eine historische Skizze zur Entwicklung pädagogisch-psychologischer Konfliktforschung an der HSFK. Bonn, AFB-TEXTE Nr. 1/2001, Juni 2001.
- Burns, Robin J., Robert Aspeslagh (eds.). Three Decades of Peace Education Around the World. An Anthology. New York / London: Garland 1996.
- Delors, Jacques (Hg.). Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand 1997 (Original: 1996).
- Dominikowski, Thomas. Frieden lehren?! Über Friedenslehre und Curricula der Friedenswissenschaft an Hochschulen. Bonn. AFB-Texte Nr. 2/1991.
- Erklärung von Sevilla. In: UNESCO heute, 1-3/1991, sowie in: <http://www.friedenspaedagogik.de/themen/konflikt/stellungn/sevilla.htm>
- EURED. The EURED Teacher Training Programme. Curriculum of a European Peace Education Course. Klagenfurt: EURED 2002.
- Franz, Margit. Forschungsprojekt »Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Österreichs Universitäten II«. Endbericht. Graz, 1997.
- Galtung, Johan. Friedensforschung als universitäres Studienfach: wie geht es weiter? In: Alfs, Michael/Thomas Dominikowski/Michael Hiegemann/Dieter Kinkelbur/Dirk Nabers/Norbert Westphal (Hg.). Arbeit am verlorenen Frieden. Erkundungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Münster: agenda 1993, S. 163-176.
- Global Campaign for Peace Education (Hague Appeal for Peace). In: <http://www.haguepeace.org/peaceeducation/gcpe.php> sowie <http://www.haguepeace.org/faq/faq.php> (Nov. 2004)
- Integrierter Rahmenaktionsplan: siehe Köhler 1997.
- Kinkelbur, Dieter. Friedensbildung: ein vernachlässigtes Reflexions- und Tätigkeitsgebiet

- und ein längst überfälliges Aufgabengebiet der Hochschule. In: Friedenspolitik und Friedensforschung. Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft VIII/2001. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch 2001, S. 239-251.
- Klafki, Wolfgang. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz, 2. erweiterte Auflage 1991.
- Köhler, Werner (Red.). Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Im Auftrag des Europäischen Universitätszentrums für Friedensstudien (EPU), der Deutschen UNESCO-Kommission und der Österreichischen UNESCO-Kommission. Stadtschlaining 1997.
- Lammers, Christiane/Regine Mehl (Hg.). Frieden studieren. Neue Masterstudiengänge für Friedens- und Konfliktforschung an deutschen Hochschulen. Dossier Nr. 48 von Wissenschaft & Frieden (Beilage zu Wissenschaft & Frieden 1/2005).
- Lehrplan '99: BGBl. II Nr. 133/2000. In: http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/lp/abs/Lehrplaene_AHS1539.xml.
- Licata, Andrea (a cura di). Università per la pace. Il ruolo dell'università nell'analisi e nell'impegno a favore della pace. Trieste: ISIG 2001.
- The Lisbon Strategy. 2000. In: http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html
- Mayor, Federico. Die neue Seite. Nürnberg: DA Verlag Das Andere 1994.
- Morin, Edgar. Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer 2001.
- Negt, Oskar. Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl 2002, Erweiterte Neuaufgabe.
- Picht, Georg. Was heißt Friedensforschung? Stuttgart 1971, S. 13-33. Neu abgedruckt in: Wilfried Graf/Ina Horn/Thomas H. Macho (Hg.). Zum Wissenschaftsbegriff der Friedensforschung. Ergebnisse einer Umfrage. Wien: VWGÖ 1989, S. 364-385.
- Reardon, Betty. Educating the Educators: the preparation of teachers for a culture of peace. Malmö 1999 (= Peace Education Miniprints No. 99).
- Reardon, Betty A./Alicia Cabezedo. Learning to Abolish War. Teaching Toward a Culture of Peace. A Peace Education Resource Packet. New York: The Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education 2002.
- Salomon, Gavriel. The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In: Salomon, Gavriel, Baruch Nevo (eds.). Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum 2002, S. 3-13.
- Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 7/2001. In: http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02
- Schwickert, Dominique/Imbusch, Peter. Master in »Peace and Conflict Studies« - Die neuen Studiengänge in Deutschland. http://www.afk-web.de/AFB-Info_Studiengange.pdf o. J. (02. 01. 2005).
- The Seville Statement on Violence. Preparing the Ground for the Constructing of Peace. Edited with commentary by David Adams. Paris: UNESCO 1991.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana. Peace and Peace Education. A Long Lasting Search for Global Solution 2003. In: Werner Wintersteiner / Vedrana Spajić-Vrkaš / Rüdiger Teutsch (eds.). Peace Education in Europe. Visions and experiences. Münster: Waxmann 2003 (= European Studies in Education, 19), S. 45-70.
- The Hague Appeal for Peace. In: http://www.ipb.org/web/seccion.php?tipus=Programmes-Peace_Education (Nov. 2004).

- United Nations study on disarmament and non-proliferation education. New York: United Nations 2003 (= DISARMAMENT Study Series 30).
- Wakounig, Vladimir (Hg.) : Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte: Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Klagenfurt: Drava 1992.
- Wakounig, Mirko/Wintersteiner, Werner (Red): Mit einander: Orientierungen für ein multikulturelles Österreich. Stadtschlaining: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung 1996. (= Friedenserziehung konkret, Bd. 4).
- Wasmuht, Ulrike C. Zehn wissenssoziologische Thesen zum Verhältnis zwischen Friedensforschung und Friedensbewegung. In: Alfs, Michael/Thomas Dominikowski/Michael Hiegemann/Dieter Kinkelbur/Dirk Nabers/Norbert Westphal (Hg.). Arbeit am verlorenen Frieden. Erkundungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Münster: agenda 1993, S. 127-141.
- Wasmuht, Ulrike C. Geschichte der deutschen Friedensforschung. Entwicklung - Selbstverständnis - Politischer Kontext. Münster: agenda 1998.
- Wintersteiner, Werner. Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: agenda 1999.
- Wintersteiner, Werner. Fenster öffnen, wo andere nur Mauern sehen ... Ein Aktionsprogramm für die Erziehung zum Frieden. In: ÖSFK (Hg.). Analysen und Alternativen. Beiträge zum 20-jährigen Jubiläum des Friedenszentrums Burg Schlaining. Münster: agenda 2002, S. 26-37.
- Wintersteiner, Werner/Spajić-Vrkaš, Vedrana/Rüdiger Teutsch (eds.). Peace Education in Europe. Visions and experiences. Münster: Waxmann 2003 (= European Studies in Education, 19).

Anhang

AutorInnenverzeichnis

Delanoy Werner, Mag. Dr. phil., a. o. Univ.-Prof. am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik und Britizistik.

Heintel Peter, Dr. phil., o. Univ.-Prof. für Philosophie und Gruppendynamik am Institut für Philosophie, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Lehre und Forschung an der Universität für das Gesamtgebiet der Philosophie und Gruppendynamik, Tätigkeit als Organisationsberater in zahlreichen in- und ausländischen Institutionen, Organisationen, Unternehmungen.

Hössl Petra, Mag. Dr. phil., Univ.-Ass.ⁱⁿ am Institut für Geographie und Regionalforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Raumordnung und Europäische Raumentwicklung, Europäische Regionalentwicklung; Grenzüberschreitende und transnationale Zusammenarbeit, Befassung mit Fragen der modernen Humangeographie und Raumentwicklungspolitik.

Kellermann Paul, Dr. oec. publ., Dipl.-Soz., o. Univ.-Prof. am Institut für Soziologie, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Arbeits- und Wirtschaftssoziologie, Bildungs- und Wissenschaftssoziologie, Allgemeine Soziologie, Hochschulforschung (Studierende und Graduierte); Associated Professor of Sociology and Research Scholar at the University of Northern Iowa, USA (seit 1994).

Nestele Inge, Dipl.-Psych., Projektkoordinatorin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihr Promotionsvorhaben beschäftigt sich mit dem Projekt »1000 Frauen für den Friedensnobelpreis 2005«.

Ofner Franz, Dr. phil., a. o. Univ.-Prof. für Wirtschaftssoziologie am Institut für Wirtschaftswissenschaften, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Grundlagen der Sozialtheorie, Macht in Organisationen, Bildungsökonomie und Bildungssoziologie.

Palencsar Friedrich, Mag., Dr. phil., Bundeslehrer am Institut für Geographie und Regionalforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik der Geographie, Kooperationen in der Lehre zwischen Universität und Schulen, Stadtgeographie und Metropolenforschung im Vorderen Orient.

Popp Ulrike, Dipl.-Soz., Dr. phil., o. Univ.-Prof.ⁱⁿ für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Schulforschung, Geschlechtersozialisation, Lebensphase Jugend, Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft.

Potacs Michael, Dr. jur., Dr. phil., o. Univ.-Prof. für öffentliches Recht am Institut für Rechtswissenschaft, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Öffentliches Wirtschaftsrecht, Europarecht und Rechtstheorie.

Tischler Kornelia, Mag. Dr. phil., Ass.-Prof.ⁱⁿ am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Schulpädagogik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: LehrerInnenbildung, Begabungsförderung, Schulentwicklung.

Wintersteiner Werner, Mag. Dr. phil., a. o. Univ.-Prof. am Institut für Germanistik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deutschdidaktik, Literatur und Interkulturalität, Friedenspädagogik, Kultur und Frieden.

Warum Friedensforschung?

Die Welt in Zeiten der Globalisierung ist kein idyllischer Ort: Krieg und bewaffnete Konflikte drohen in vielen Teilen der Welt zum Normalzustand zu werden, wirtschaftliche Verelendung und ökologische Katastrophen erschweren und gefährden das Leben breiter Gesellschaftsschichten, Massenvernichtungswaffen und die nach wie vor bestehende atomare Drohung stellen sogar die Zukunft der Menschheit in Frage. Angesichts dieser Entwicklung kommt auch der wissenschaftlichen Arbeit für den Frieden eine entscheidende Bedeutung zu. Akademische Friedensforschung wird in immer mehr Ländern als interdisziplinäres Arbeitsfeld anerkannt und ausgebaut. Das neu entstandene Zentrum »Friedensforschung und Friedenspädagogik« an der Universität Klagenfurt versucht dazu einen Beitrag zu leisten. Das »Zentrum«, im Jahre 2005 nach langer Vorarbeit gegründet, hat das Ziel, einen bereits lange vorhandenen Schwerpunkt durch Bündelung der Kräfte zu stärken, sichtbar zu machen und auszubauen.

Das »Zentrum« ist an der Fakultät für Kulturwissenschaften angesiedelt, steht aber interessierten KollegInnen und Studierenden der gesamten Universität offen. Ein Charakteristikum ist die enge Verbindung von Friedensforschung und Friedenspädagogik, die in der Friedensforschung keineswegs selbstverständlich ist. Die interdisziplinäre Arbeit des Zentrums, das nach innen wie nach außen wirken will, ist durch eine Koordinationsstelle sichergestellt.

Die Aktivitäten des Zentrums

- Systematische interdisziplinäre Forschung und Lehre zu ausgewählten friedensrelevanten Fragestellungen durch Einzelforschung, interdisziplinäre Forschungsprojekte und Beteiligung an nationalen und internationalen Projekten, nicht zuletzt in Kooperation mit den Partneruniversitäten innerhalb und außerhalb des Alpen-Adria-Raums. Beispiel: ***Begleitforschung zum Projekt »Tausend Frauen für den Friedensnobelpreis«.***

- Kontinuierlicher Lehrbetrieb zur Qualifizierung von Absolvierenden aller Sparten mit Basiswissen in Bezug auf Umgang mit Konflikten, Interkulturalität und gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft sowie zur Entwicklung einer »Wissenschaftskultur der Friedensforschung«. Mittelfristig ist auch an Magister-Studiengänge gedacht.
- Universitätslehrgang (in Kooperation mit EURED und UNESCO) »Human Rights and Peace Education in Europe« (Pilotphase 2005–2006).
- Einen wichtigen Stellenwert nimmt die friedenswissenschaftliche Kooperation im Alpen-Adria-Raum ein: Friedens-Kongresse in Zusammenarbeit mit der Universität Udine (*Friedensräume*, November 2004 und *Per un'idea di pace*, April 2005).
- Kompetenzzentrum für volksbildnerische Aufgaben für das Bundesland Kärnten mit seiner spezifischen Gemengelage an Konflikten, auch in Kooperation mit kulturellen und gesellschaftlichen Initiativen.
- Ein spezieller Schwerpunkt liegt auf der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen und anderen Fachkräften in pädagogischen und sozialen Berufen, sowie auf der entsprechenden Forschung, z. B. die Unterstützung beim Aufbau eines *Kärntner Netzwerks für Friedenserziehung*.

Das Zentrum vernetzt sich mit ähnlichen Initiativen in Österreich sowie auf internationaler Ebene. Aus dieser Zusammenarbeit sollen neue Forschungsprojekte und andere Aktivitäten entstehen.

Kontakt

A. o. Univ.-Prof. Dr. Werner Wintersteiner, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65, 9020 Klagenfurt.
Telefon: 0043 / (0)463/2700/2724.

Email: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

Website: <http://www.uni-klu.ac.at/frieden>

