



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Beitrag von evangelischen Religionslehrerinnen und
Religionslehrern zur Friedenserziehung.

Friedensbildung als theoretisches Konstrukt für
Standardisierung und Kompetenzorientierung im
Evangelischen Religionsunterricht.

Verfasserin

Dagmar Lager

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, August 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

0. Vorwort

Mit dem Thema „Frieden“ verbinde ich zahlreiche biografische Bezüge. Im Jahr 1982, als in Wien am 15. Mai die große Friedensdemonstration stattfand, machte ich gerade meine letzten Vorbereitungen für die mündliche Matura. Ein Schwerpunkt dabei war für das Fach Evangelische Religion die Beschäftigung mit Martin Luther King. In den weiteren Jahren erlebte ich immer wieder eine Rückbindung an meine damaligen Gedanken und bemerkte meine veränderten Ansichten. Wahrscheinlich habe ich selbst den emanzipatorischen Prozess von der politischen Friedensbewegung hin zur Kultur des Friedens miterlebt. Diese Diplomarbeit bietet mir die Möglichkeit mich reflexiv und theoriegeleitet mit Friedenspädagogik auseinanderzusetzen.

Mein herzlicher Dank gilt Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor, die die Entstehung meiner Diplomarbeit verständnisvoll gefördert und anregend betreut hat. Sie hat meine Überlegungen wertschätzend aufgenommen und hilfreiche Empfehlungen zur fachspezifischen Vertiefung gegeben.

Mein freundschaftlicher Dank gilt meiner Kollegin und kritischen Begleiterin Mag. Elisabeth Duschet, die Korrektur gelesen hat und mich durch ihre inhaltlichen Rückfragen zum ständigen Weiterdenken veranlasst hat.

Mein liebevoller Dank gilt meinem Mann Mag. Sepp Lager, der mich geduldig in allen Phasen des Studiums begleitet und mir den nötigen Freiraum ermöglicht hat, sowie meinen Kindern Mag. Ilse, Eva, Georg und Anna, die mich immer wieder in die gesellschaftliche und zeitgeschichtliche Realität zurückgeholt haben.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
1.1	Thematische Hinführung	7
1.2	Methodisches Vorgehen	8
2.	Frieden und Pädagogik	10
2.1	Friedensbegriff(e)	10
2.2	Friedenspädagogik und Friedenserziehung	13
2.3	Friedensbildung	19
2.3.1	Bildungsbegriff	20
2.3.2	Zur Geschichte des Bildungsbegriffs	21
2.3.3	Zum gegenwärtigen Bildungsbegriff	25
2.3.4	Friedensbildung als Allgemeinbildung	27
2.3.5	Friedensbildung und Friedenslernen	29
2.3.6	Friedensbildung und religiöse Bildung	30
2.4	Friedenserziehung/Friedenspädagogik versus Friedensbildung ...	34
2.5	Friedensforschung	36
2.5.1	Friedensforschung an Universitäten	37
2.5.2	Friedensforschung in der Religionspädagogik	41
2.5.3	Friedensforschung in der Lehrerbildung	42
2.5.4	Friedensforschungsperspektiven	42
2.6	Grundzüge einer Friedensbildung	43
2.6.1	Subjektorientierung	43
2.6.2	Prozessorientierung	44
2.6.3	Dialogorientierung	44
2.6.4	Sachorientierung	45
2.6.5	Kompetenzorientierung	46
3.	Kultur des Friedens	47
3.1	UN und UNESCO	49
3.2	ÖRK	53
3.3	Die Dekaden: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	57
3.4	Österreichische Umsetzung der Dekaden	59

3.5	Friedensbildung und Friedenskultur	60
3.5.1	Subjektorientierung der Friedenskultur	61
3.5.2	Prozessorientierung der Friedenskultur	61
3.5.3	Dialogorientierung der Friedenskultur	62
3.5.4	Sachorientierung der Friedenskultur	63
3.5.5	Kompetenzorientierung der Friedenskultur	64
4.	Standards und Kompetenz der Friedensbildung	65
4.1	Bildungsstandards	66
4.2	Kompetenz	69
4.3	Religiöse Kompetenz	71
4.4	Religiöse Friedenskompetenz	76
4.4.1	Konfessionelle Friedenskompetenz	78
4.4.2	Interkonfessionelle/Interreligiöse Friedenskompetenz	79
4.4.3	Interdisziplinäre Friedenskompetenz	80
4.5	Friedensstandards religiöser Bildung	81
4.5.1	Subjektorientierung von Friedensstandards	82
4.5.2	Prozessorientierung von Friedensstandards	82
4.5.3	Dialogorientierung von Friedensstandards	83
4.5.4	Sachorientierung von Friedensstandards	83
4.5.5	Kompetenzorientierung von Friedensstandards	84
5.	Friedensbildung im evangelischen Religionsunterricht	85
5.1	Lernort Schule	85
5.2	Schulfach Religion	88
5.3	Religionsunterricht in Österreich	90
5.3.1	Allgemeine Rechtsgrundlagen	91
5.3.2	Lehrpläne	93
5.3.3	Lehrerinnen und Lehrer für Religion	95
5.4	Besondere RU-Modelle	99
5.5	Friedensbildung im evangelischen Religionsunterricht	103
5.5.1	Subjektorientierung von Friedensbildung	103
5.5.2	Prozessorientierung von Friedensbildung	104
5.5.3	Dialogorientierung von Friedensbildung	105

5.5.4	Sachorientierung von Friedensbildung	106
5.5.5	Kompetenzorientierung von Friedensbildung	107
6.	Friedensbildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht	109
6.1	Subjektstandard	112
6.2	Prozessstandard	113
6.3	Dialogstandard	114
6.4	Sachstandard	115
6.5	Kompetenzstandard	116
6.6	Chancen und Grenzen	119
7.	Ausblick	120
8.	Literaturverzeichnis	121
8.1	Monografien und Sammelbände	121
8.2	Nachschlagewerke	129
8.3	Gesetze	130
8.4	Internetquellen	131
9.	Abkürzungsverzeichnis	133
10.	Anhang	134
	Zusammenfassung	134
	Abstract	135
	Lebenslauf	136
	Erklärung	137

1. Einleitung

1.1 Thematische Hinführung

Wenn von Frieden geredet wird, denken manche an Gewaltfreiheit, andere an das Ende eines Krieges oder einfach nur an Ruhe und Zufriedenheit. Diese Vorstellungen beziehen sich auf konkrete Erlebnisse oder auch auf fantasievolle Visionen. Wird der Frage nachgegangen, wie sich Frieden in der pädagogischen Praxis manifestiert, sollte zuvor eine Klärung des Friedensbegriffs erfolgen. Dass Schule ein fragwürdiger Ort von Friedenserziehung sein kann, wird durch die Annahme, dass dort strukturelle Gewalt herrsche, untermauert. Dennoch dürfen die Chancen von schulischer Bildung nicht übersehen werden, auch wenn es sich um ein so genanntes Nebenfach wie den Evangelischen Religionsunterricht handelt. In der friedenspädagogischen Literatur werden immer wieder Bibelzitate zur Erklärung von Gedankengängen oder Stützung von Behauptungen herangezogen. So kann doch angenommen werden, dass am schulischen Lernort für biblisches Wissen, dem christlichen Religionsunterricht, Frieden bedeutsam ist.

Die Komplexität der Themenstellung ergibt sich erst bei näherer Betrachtung. Neben der Klärung des Friedensbegriffes bedarf es der Erörterung, was unter Bildung verstanden wird. Bildung und Frieden bilden die zwei Brennpunkte einer Ellipse, auf deren Fläche Erziehung, Unterricht, Politik, Kultur, Forschung, Schule, Gerechtigkeit, Gewalt, Religion, ... zu finden sind. Wenn Frieden und Bildung zusammengedacht werden, muss wohl mit einem neuen Begriff, der beide Komponenten sinnvoll vereinigt, operiert werden. Da weder Friedenserziehung noch Friedenspädagogik das eigentliche Anliegen ausdrücken, soll mit dem bisher nur selten verwendeten Begriff FRIEDENSBILDUNG gearbeitet werden.

Die erste Dekade unseres Jahrhunderts haben internationale Organisationen zum Anlass genommen, die Überwindung von Gewalt zu thematisieren. Die

Vereinten Nationen und der Ökumenische Rat der Kirchen haben Programme zur Schaffung einer Kultur des Friedens beschlossen und durchgeführt.

Der pädagogische Trend, Lernen durch Bildungsstandards und Kompetenzmodelle zu definieren, eröffnet neue Denkmöglichkeiten für eine moderne, demokratische Schule. Das Fach Evangelische Religion stellt sich dieser Herausforderung. Welchen Beitrag dieser zur Friedensbildung leisten kann, soll untersucht werden. Daher lautet die Forschungsfrage:
Welchen Beitrag leistet der Evangelische Religionsunterricht zur Friedensbildung?

1.2 Methodisches Vorgehen

Sowohl Bildung als auch Frieden erweisen sich als Begriffe, deren Klärung eine pädagogisch-hermeneutische Analyse erfordern. Darüber hinaus bedarf die Komplexität der relevanten Themen wie Friedenserziehung, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung oder Kultur des Friedens einer näheren Betrachtung. Die methodischen Grundsätze der Hermeneutik sollen leitend für die Interpretation der verwendeten Quellen sein. Die Recherche in pädagogischen und theologischen Lexika bildet die Grundlage für das weitere Vorgehen. Die friedenspädagogische Literatur der letzten 30 Jahre wird auf die Verwendung und Sinndeutung der Begriffe Friedenspädagogik bzw. Friedenserziehung untersucht. Als Befunde der pädagogischen Praxis dienen Publikationen, die Religionsunterricht dokumentieren und diskutieren. Aus diesen Texten können neue Erkenntnisse, die für die Themenstellung aufschlussreich sind, gewonnen werden. Die Klärung des Vorverständnisses sowie Quellenkritik gehören ebenso zu den angewendeten Techniken, wie die Bezugnahme auf historische, soziale und kulturelle Zusammenhänge. (vgl. Rittelmeyer/Parmentir 2007, S. 41 – 47; Klafki 1971 in Rittelmeyer/Parmentir 2007, S. 125 – 147)

Eine klare Abgrenzung der einzelnen Analyseschritte und –sequenzen erscheint nur begrenzt möglich. „Zur Offenheit der genannten Diskussion (der pädagogischen Forschungsparadigmen; D.L.) gehört, dass sich die Ansätze einer empirisch-analytischen, historisch-hermeneutischen, ideologiekritischen und handlungstheoretisch-reflektierenden Erziehungswissenschaft weder trennscharf voneinander abgrenzen noch in einem einzigen Ansatz zusammenführen lassen. (Benner 2010, S. 324)

Der Prozesscharakter hermeneutischer Analyse kommt dem Forschungsgegenstand entgegen, so dass eine gewisse Ergebnisoffenheit zugelassen werden muss.

Die Analysen der Begriffe Frieden und Bildung bringen Ergebnisse zur Definition des Leitbegriffs Friedensbildung in der vorliegenden Diplomarbeit. Die gezielte Fortführung orientiert sich an Dimensionen von Friedensbildung, die das Kapitel 2 beschließen. Im 3. Kapitel werden die Anliegen der internationalen Dekaden zur Kultur des Friedens dargelegt. Kapitel 4 widmet sich der Standard- und Kompetenzdiskussion im schulischen Kontext und befasst sich mit der Implementierung von Friedenskultur in die pädagogische Praxis. Der Evangelische Religionsunterricht als ein möglicherweise besonders geeigneter Lernort für Frieden, wird im 5. Kapitel unter Einbeziehung der Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und einzelner Modelle dargestellt. Das 6. Kapitel bietet einerseits eine zusammenfassende Conclusio und andererseits die Ausarbeitung von Friedensbildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterrichts. Das letzte, kurze Kapitel versteht sich als ein Nachwort mit Ausblick.

2. Frieden und Pädagogik

In diesem Kapitel wird den grundlegenden Strömungen der Friedenserziehung nachgegangen. An Hand von friedenspädagogischen Theorien sollen die Voraussetzungen und theoriebezogene Zugänge zu einer friedenspädagogischen Praxis erarbeitet werden. In einem ersten Schritt bedarf es der Klärung des Friedensbegriffes im historisch-philosophischen Kontext. Weiters geht es um die Erarbeitung eines zum Friedensbegriff passenden Lern- bzw. Erziehungs- oder Bildungsbegriffes durch eine Analyse der thematisch relevanten Grundlagenliteratur.

Die Erfassung dieser Begriffe erscheint angesichts einer theoriegeleiteten pädagogischen Praxis hilfreich. Das eigentliche Ziel, die Friedenskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, bedarf der Definition von Reflexionskriterien.

2.1 Friedensbegriff(e)

Nach Wintersteiner sind vor allem folgende vier Begriffe von Frieden für die europäische Kultur wirksam: *pax*, *salom / salam*, *Friede* und *mir*. (vgl. Wintersteiner 2005, S. 64) In der Reihenfolge ihrer historischen Bedeutung sollen sie vor allem unter Einbeziehung von Röhrs Grundlagenwerk „Frieden – eine pädagogische Aufgabe“ näher betrachtet werden.

Das hebräische ŠALÔM oder SHALOM (שלום) und das arabische SALĀM sind sprach- und bedeutungsverwandt. Mit diesem Wort werden Ganzheit, Intaktheit, Wohlergehen, Sicherheit, Gesundheit, aber auch Vergeltung und Züchtigung vermittelt. (vgl. Wintersteiner 2005, S. 66) Das Wohlbefinden und die Geborgenheit innerhalb einer Gemeinschaft soll damit ausgedrückt werden. ŠALÔM wird erst nach den Erfahrungen aus dem babylonischen Exil im 6. vorchristlichen Jahrhundert als Gegensatz zum Begriff Krieg verstanden.

Außerdem wird ihm eine eschatologische Bedeutung zugeschrieben. Die heile Endzeit kann schon jetzt durch den Glauben an Gott mitgestaltet werden (vgl. Röhrs 1983, S. 14f), denn ihr Reich ist „nicht mehr von dieser Welt“ (Wintersteiner 2005, S. 110) Während Röhrs sich in seinen Ausführungen nur auf die jüdischen Wurzeln bezieht, setzt Wintersteiner den jüdischen und arabischen Begriff gleichbedeutend nebeneinander. Beide erkennen im griechischen EIRENE (εἰρήνῃ) eine Entsprechung zu SHALOM/SALAM. Mit EIRENE sind Gerechtigkeit und Harmonie gemeint. (Wintersteiner 2005, S. 66) Eine ausgeprägtere Akzentuierung erfährt EIRENE unter Platon, der „den Seelenfrieden als Ausdruck innerer Ruhe beschreibt“. (Röhrs 1983, S. 17 nach Gemoll 1954, 246,542)

Der römische Begriff PAX „bezeichnet ein Rechtsverhältnis (pactum), das den Kriegszustand zwischen den Menschen (vorübergehend) beendet hat“ (Wintersteiner 2005, S. 65). Die Betonung liegt auf einem wünschenswerten Lebenszustand, der sicher kein Krieg ist. (vgl. Röhrs 1983, S. 20) Die christliche Theologie macht im Mittelalter den auf PAX basierenden Friedensbegriff zum Gegenstand der Reflexion und füllt so den rein formalen Begriff mit Inhalten. (vgl. Janssen 1995, S. 228)

Etymologisch leitet sich das deutsche Wort FRIEDEN von der Stammsilbe *fri* ab, die vom indogermanischen *pri* herkommt. Die Bedeutungen reichen von lieben, schonen bis hin zu Freunde haben. Der germanische Frieden meint, dass die Familienmitglieder vor Krieg zu bewahren sind. (vgl. Janssen 1995, S. 227; Wintersteiner 2005, S. 64f). „Frieden wurde als ein Vorgang verstanden, der im individuellen und im staatlichen Rahmen wechselseitig die Voraussetzungen für die Humanisierung menschlichen Lebens schafft.“ (Röhrs 1983, S. 13 nach Fuchs 1965, 183 bzw. Janssen 1975, 543).

Mit dem slawischen Wort MIR wird der liebevolle, freundschaftliche Umgang innerhalb einer Gemeinschaft ausgedrückt. Die fernöstlichen Begriffe wie HEIWA/CHOWA (japanisch, chinesisch: Harmonie), HÉPING (chinesisch: in

Einklang mit sich selbst), AHIMSA (indisch: Gewaltlosigkeit) und SHANTI (indisch: Harmonie) beschreiben ein harmonisches, gerechtes Miteinander. (vgl. Wintersteiner 2005, S. 66)

In vielen pädagogischen Lexika sind nur die Stichworte „Friedenserziehung“ und „Friedenspädagogik“ zu entdecken, die in synonyme Bedeutung verwendet werden. (vgl. Kap. 2.2) Der Begriff „Frieden“ kommt nicht vor. Im theologischen Standardlexikon „Religion in Geschichte und Gegenwart“ (RGG) findet sich eine ausführliche Darstellung nach religionswissenschaftlichen, alttestamentlichen, neutestamentlichen, theologisch-kirchengeschichtlichen, dogmatischen, philosophischen, politisch-politologisch-sozialethischen und islamischen Aspekten. War Frieden in archaischen Religionen in erster Linie auf Menschen untereinander bezogen, so wird im Alten Testament die Bedeutung von Frieden um die „segensreiche Interaktion zw. Mensch und Natur sowie die Versöhntheit zw. Gott und Mensch“ (RGG, S. 360) erweitert. Im Neuen Testament wird Gott als Friedensstifter verstanden und durch Jesus Christus wird Friedenshandeln erfahrbar. In der frühen Christenheit bildet sich ein Unterschied zwischen dem Frieden auf Erden und dem himmlisch-göttlichen Frieden heraus. Der christliche Frieden kann durchaus als Kontrast zur *pax romana* angesehen werden und wird nach Augustinus in seiner irdischen Form niemals vollkommen sein. Im 16. Jahrhundert mit dem Erwachen des Humanismus kommt es zu einer überschätzten Erwartung an einen moralisch-religiös konnotierten Friedensbegriff. Mit Hobbes' Leviathan verschiebt sich die Akzentuierung weg von Gerechtigkeit hin zu Ruhe und Sicherheit. Einen „Zustand universaler Rechtlichkeit“ (RGG, S. 363) definiert Kant in seinem Entwurf „Zum ewigen Frieden“. (vgl. RGG, S. 359 – 366)

Die Bedeutungsvielfalt von SALOM und EIRENE in der hebräischen und griechischen Tradition scheint in keiner anderen Sprache gegeben zu sein. Je umfassender bzw. ganzheitlicher der Friedensbegriff verstanden wird, umso weniger politisch besetzt ist er. (vgl. Wintersteiner 2005, S. 67) Das biblische Verständnis von Frieden beinhaltet „alle Bereiche des Lebens umfassendes

Wohlergehen“ (vgl. Wegenast 2006, S. 114) Die politische Akzentuierung von PAX vermittelt, dass Frieden dort zu finden ist, wo kein Krieg stattfindet, und es auch vertraglich festgehalten ist. Das slawische MIR weist mit der Betonung des Gruppenbezuges eine starke Ähnlichkeit mit dem germanischen FRI auf. Diese politisch-soziale Interpretation wird in der christlichen Tradition des Mittelalters um moralische und eschatologische Aspekte angereichert. (vgl. Janssen 1995, S. 229)

Frieden als deutlich positiv gewichteter Begriff kann nicht einfach durch Gerechtigkeit ersetzt werden. Platon bezeichnet Gerechtigkeit als höchste Tugend neben Weisheit, Tapferkeit und Besonnenheit. Das Zusammenspiel der Tugenden gipfelt in der Gerechtigkeit, die die Betätigung aller Seelenteile erkennt. (vgl. Platon, Nomoi 5 auf www.textlog.de). Die Polarisierung von Gut und Böse soll durch Dialog und Versöhnung aufgehoben und Freundschaft und Frieden möglich werden. Die Ausrichtung auf das positive Interesse, d. i. eindeutig Frieden und nicht Krieg, sollte für politisch Verantwortliche leitend sein. Ungerechtigkeit bedeutet Rechtsbruch. (vgl. Platon, Nomoi 4. auf www.textlog.de) Wer Gerechtigkeit anstrebt, meint mehr als nur den Rechtszustand und kann durchaus als Weg zum Frieden verstanden werden.

Der Bedeutungsreichtum des Friedensbegriffes eröffnet ein weites Feld für die Betrachtung. Die Bandbreite vom ganz alltäglichen Frieden zwischen zwei Menschen bis zum Frieden als utopische Vorstellung zu bedienen erscheint unrealistisch und so entsteht die Notwendigkeit der Entwicklung eines Friedensbegriffes, mit dem in pädagogischen Zusammenhängen gearbeitet werden kann.

2.2 Friedenspädagogik und Friedenserziehung

Die synonyme Verwendung der Begriffe Friedenspädagogik und Friedenserziehung zieht sich durch die Literatur der letzten vier Jahrzehnte und

verweist auf unterschiedliche Deutungshorizonte, die teilweise schon in der Analyse des Friedensbegriffes herausgefunden und dargestellt wurden. Friedenserziehung/Friedenspädagogik bedeutet mehr als die Abwesenheit von Krieg. Sie bedarf insbesondere der Fähigkeit und der Bereitschaft jedes einzelnen Menschen, friedliche bzw. gewaltfreie Konfliktbewältigung sowie Interaktion und Kommunikation zu lernen und zu praktizieren. Von der Didaktik der Friedenserziehung/Friedenspädagogik wird erwartet, dass sie den ganzen Menschen anspricht, indem Frieden kognitiv, emotiv und geistig gelernt wird. Frieden wird nicht als eigenes Fach gelehrt, sondern sollte Prinzip verschiedener Fächer sein. Böhm verweist besonders auf die politische Bildung und den Religionsunterricht in der Schule. Friedenserziehung/Friedenspädagogik betrifft alle Altersgruppen von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung. „Die Didaktik der F.(riedenserziehung, Friedenspädagogik) hängt entscheidend vom zugrunde liegenden Friedensbegriff (Friedensforschung) ab; F. ist der Friedenspolitik >aufs engste koordiniert<.“ (Böhm 2000, S. 189) In der Geschichte der Pädagogik spielt Friedenserziehung/Friedenspädagogik eine nicht unbedeutende Rolle (Comenius, ...), wobei der utopische Charakter oft überbetont und die Wirkung von Erziehung überschätzt wird. (vgl. Böhm 2000, S. 188f)

Eine schon aus den 1980er-Jahren kommende Begründung der Friedenspädagogik stammt von Peter Heitkämper. Er meint, dass ein integratives Konzept notwendig wäre ausgehend von dem Spannungsverhältnis von Interaktion und Institution. Der friedentheoretische Hintergrund wird als die größtmögliche Reduktion von Gewalt und die aufs höchste zu steigernde soziale Gerechtigkeit definiert. Erreicht werde das durch achtsames, verantwortungsvolles, menschliches Handeln, wie es z. B. in der Ökopädagogik, die sich mit der Erhaltung des natürlichen Lebensraumes des Menschen beschäftigt, gelernt werden kann. In der Kommunikation und Interaktion der einzelnen Menschen manifestiert sich eine friedliche Grundhaltung, die dann auf größere institutionelle Einheiten wirken und

übertragen werden kann. Die Überwindung von struktureller Gewalt hätte dadurch günstige Voraussetzungen. (vgl. Heitkämper 1984, S. 31 – 40)

Heitkämper verschaffte der Friedenspädagogik neue Impulse. Er weist auf die ökologische Dimension als Voraussetzung für friedliches Zusammenleben hin und setzt somit 1984 neue Akzente in der gleichnamigen Publikation. Ein Jahr zuvor ruft die Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Vancouver den Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung aus. (vgl. Bünker 2003, S. 22; Nipkow 2006, S. 15)

„Friede ist der ständige Versuch der Minimierung von Gewalt und der Maximierung von sozialer Gerechtigkeit.“ (Heitkämper 1984, S. 34) Heitkämper bezieht sich damit auf eine Definition, mit der schon Czempiel u. a. gearbeitet haben. Er hat eine paradigmatische Wende in der Friedenserziehung eingeleitet, die anthropologisch begründet wird. Sie beginnt in der kleinsten Einheit eines Systems – dem menschlichen Subjekt – und wirkt folglich auf größere Zusammenhänge bis hin zu einer globalen Vernetzung der friedenspädagogischen Bestrebungen.

Den Ansatz Heitkämpers stützt auch Nicklas, der Friedenspädagogik als Aufgabe von sozialer Arbeit sieht. Daher kommt in erster Linie Berufsgruppen wie Lehrer/innen oder Sozialarbeiter/innen eine wesentliche und zentrale Rolle zu. Im Anschluss daran kann sich eine Frieden fördernde Haltung einzelner Subjekte auf die Gesellschaft auswirken. Inhalte wie das Geschlechterverhältnis, die Verantwortung für die Umwelt, aber auch die Problematik technologischer Entwicklungen bieten ausreichend Stoff zur Bearbeitung. (vgl. Nicklas 1984, S. 56 – 59)

Das ideelle Konstrukt des zivilisatorischen Hexagon (vgl. Senghaas 1995, 1997 und 2004) zeigt die Vernetzung und den Zusammenhang verschiedener Dimensionen des Friedensdenkens und der Friedenstheorie. Dieter Senghaas sieht die Schaffung von Frieden als Projekt einer emanzipierten, mündigen

Zivilgesellschaft. Vielfalt und Unterschiede der Meinungen und Interessen sollen in Vereinbarungen nebeneinander existieren und im Konfliktfall bearbeitet werden können. Die Keimzelle des Friedens liegt in der Ermöglichung von innerem Frieden. Im zivilisatorischen Hexagon bilden folgende sechs Begriffe die Eckpunkte und die Ausgangspunkte für eine gewaltfreie und nachhaltige Bearbeitung von unvermeidlichen Konflikten: Gewaltmonopol, Rechtsstaatlichkeit, Affektkontrolle, politische Teilhabe, Verteilungsgerechtigkeit, Kultur konstruktiver Konfliktbearbeitung. Mittels Herausbildung eines staatlichen Gewaltmonopols soll das Zusammenleben und das Individualleben des Menschen rechtlich abgesichert werden. Sollte es zu einem Konfliktfall kommen, müsse eine argumentative und politisch befreiende Herangehensweise garantiert sein. Die Konzentration im Gewaltmonopol darf keiner willkürlichen Macht unterliegen, was durch die Trennung in Legislative und Exekutive und verfassungsmäßige Spielregeln für politische Meinungsbildung zur Umsetzung gelangt. Jeder einzelne Mensch spielt in seinen verschiedenen Lebenszusammenhängen vielfältige Rollen. Das erfordert ein hohes Maß an (Selbst)Kontrolle von Affekten. Durch Hemmung und Verarbeitung von Aggressionen kann der Mensch auf Gewalt verzichten. Als Voraussetzung für die friedliche Konfliktbearbeitung ist allerdings die Staatsform der Demokratie notwendig. Von Bedeutung scheinen auch die geschlechtsspezifischen Aspekte zu sein. Eine grundsätzliche und ständig zu stellende Frage ist jene nach der (sozialen) Gerechtigkeit, wobei Gerechtigkeit in einem sehr umfassenden Verständnis von Chancengleichheit, Verteilungsgerechtigkeit und Bedürfnisgerechtigkeit gesehen wird. Erst wenn diese fünf Voraussetzungen identifizierbar sind, kann eine Kultur konstruktiver Konfliktbearbeitung entstehen. Diese basiert auch auf emotionaler Absicherung jedes einzelnen Menschen. Die unterschiedlichen Interessen und Lebensvorstellungen von Menschen können dadurch einer für alle bereichernden konstruktiven Auseinandersetzung und Konfliktbearbeitung dienen. (vgl. Senghaas 1995, S. 196-209; 1997, S. 571-575 und 2004, S. 30-41)

Bemerkenswert ist, dass Senghaas in den Darstellungen von 1995 und 1997 Gewaltmonopol, Rechtsstaatlichkeit und Affektkontrolle ausschließlich deskriptiv abhandelt. Erst 2004 ergänzt er in der Konzeption des zivilisatorischen Hexagons Handlungsvorschläge, die eine Umsetzung in die politische und individuelle Lebenspraxis vorstellbar machen. So können zum Beispiel eine argumentative Auseinandersetzung und die Gewaltenteilung hilfreich zur Konfliktregelung sein. Außerdem erfährt das Denkmodell Ergänzungen, wie z. B. die Berücksichtigung der Geschlechterperspektive.

Eine weitere Wende im Verständnis von Friedenspädagogik ist auf die politischen Veränderungen in Europa in den Jahren 1989 und 1990 zurück zu führen. Mit der Überwindung der konfliktträchtigen Ost-West-Trennung war ein neues Denken angesagt, das nicht von Feinden jenseits der Berliner Mauer bzw. des Eisernen Vorhanges ausgeht. Es reicht nicht mehr aus, gegen Krieg und Waffengebrauch sowie gegen Rassismus zu sein, sondern es bedarf einer positiven Haltung zu Frieden an sich. Mittels Netzwerken, öffentlicher Meinungsbildung und Vorrangstellung von menschlichem Leben und dessen Erhaltung könne auf nationaler und internationaler Ebene wirksame Zusammenarbeit entstehen. Neben all den politischen Ambitionen zur friedlichen Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens liegt ein weiterer Schwerpunkt in der zivilen Konfliktbearbeitung, die wiederum zwischen einzelnen Menschen beginnen muss. (vgl. Buro 1994, S. 12 – 24)

In den 1980ern war Friedenserziehung ein stark politisch und ideologisch geprägtes Thema. Die Friedensbewegung, mit dem Ziel das Wettrüsten zwischen dem kapitalistischen Westen und dem sozialistischen Osten zu beenden, bewegte Menschen auf aller Welt. (vgl. RGG, S. 366)

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts werden die Einheiten, in denen es um Krieg bzw. Frieden geht, kleiner. Die Nationalstaaten sind solche Mikroorganismen, in denen Frieden umgesetzt werden kann. Die Perspektive der Binnengruppe wird wichtiger als die universale. Die Folge ist eine gewisse

„Amoralität auf internationaler Ebene“ (Galtung 1995, S. 291) Die Politik, erste zuständige Instanz für Frieden, scheint nicht mehr von Interesse, viel mehr soll der Fokus auf die zivile Gesellschaft mit ihren ausdifferenzierten Gruppen und vielfältigen Lebensformen gerichtet werden. Die „Akzentverschiebung vom Politischen zum Kulturellen“ (Wintersteiner 1999, S. 34, Knauth, S. 229ff) wird erkennbar. Mit dem Programm für eine Kultur des Friedens und der Überwindung von Gewalt wird ausgedrückt, dass die Initiative von der gesellschaftlichen Basis ausgeht. Wintersteiner meint, dass „Aussöhnung nicht von oben verordnet werden kann, sondern von untern, in einem gesellschaftlichen Dialog realisiert werden muß.“ (Wintersteiner 1999, S. 97)

Gugel/Jäger vom Institut für Friedenspädagogik e. V. in Tübingen verwenden den Begriff Friedenserziehung ohne ihn zu problematisieren. Der Ansatz liegt bei ihnen jedoch bei der Bildsamkeit jedes einzelnen Menschen, der sich durch verantwortungsvolles Handeln gegenüber anderen Menschen aktiv für Frieden einsetzen kann. Mit Frieden sind sehr umfassend alle überlebensnotwendigen Bedingungen zu verstehen, wie gerechte Verteilung der Nahrungsmittel, Erhaltung der menschlichen und tierischen Lebensräume, Beachtung von religiösem und kulturellem Fremdsein. (vgl. Gugel/Jäger: Friedenserziehung - ... auf: www.friedenspaedagogik.de) Bei Nolz/Popp ist die Friedenskompetenz für das eigene Leben ebenso gefragt, wie die Übernahme von Verantwortung für die Um- und Lebenswelten. (vgl. Nolz/Popp 1999, S 35f)

Friedenserziehung/Friedenspädagogik erscheint in den letzten Jahrzehnten in zunehmend differenzierter Gestalt. Ging es vorerst um das friedliche Verhalten einzelner Menschen in politischen Kontexten und die Verantwortung für die Umwelt, so wird sie zunehmend mit Inhalten wie Gerechtigkeit gefüllt. Mit Gerechtigkeit sind soziale Verhältnisse, geschlechtsspezifische Bedürfnisse und die individuellen, gleichwertigen Lebenschancen mitgemeint. Friedenserziehung/Friedenspädagogik erscheint als Sammelbegriff für alles, was überlebenswichtig erscheint zu dienen. Deutlich wird auch der Zusammenhang zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis.

Will man dieses Anliegen in Lernprozessen an Schulen insbesondere im Evangelischen Religionsunterricht umsetzen, wird eine genauere Profilierung des Begriffs erforderlich.

2.3 Friedensbildung

Die Begriffe Friedenserziehung und Friedenspädagogik reichen für eine Definition des Lehrens und Lernens des Friedens, vom Frieden und über Frieden nicht aus. Eine weitere Option ist die Einführung des Begriffes FRIEDENSBILDUNG, der schon vereinzelt in neuerer friedenspädagogischer Literatur aufgetaucht ist. Das Substantiv Bildung kann in doppelter Weise verstanden werden, einerseits geht es um das Erbauen, das Schaffen von etwas Neuem und andererseits um das Formen, das Gestalten von etwas Vorhandenem.

Der friedenspädagogische Ansatz Wintersteiners betont die Notwendigkeit von Friedensbildung, die mittels differenziertem Kompetenzerwerb und politischen Programmen ermöglicht werden soll. Friedensbildung soll begründet und praktisch eingeführt werden. (vgl. Wintersteiner 2005, S. 281 – 284; www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=1642))

Der religionspädagogische Ansatz Lämmermanns zeigt auf, dass nur durch Bildung die Anliegen theologischer Friedenserziehung umgesetzt werden können. Die Schüler/innen sollen zu verantwortungsvollen und selbstbewussten Subjekten angeregt und begleitet werden. Gerade die Schule bietet ein „prominentes Lernfeld der Friedenserziehung als –bildung.“ (Lämmermann 2005, S. 263)

Im 2006 erschienen Handbuch Friedenserziehung findet sich zumindest in den Überschriften einiger theoriebezogener Beiträge der Begriff Friedensbildung. So schreibt Reinhold Mokorsch zur „Friedensbildung aus evangelischer Sicht“,

dass die Bibel eine Basis für Friedensziehung bietet, indem er fünf Kernelemente herausarbeitet. Erstens werden Christ/innen in der Nachfolge Jesu zur Feindesliebe fähig. Zweitens kann aktive Widerstandslosigkeit an Vorbildern, z. B. Dietrich Bonhoeffer, gelernt werden. Drittens ist Friedenserziehung ein Finden von Kriterien für die Übertragung der Zehn Gebote ins eigene Leben. Der Glaube an die Menschwerdung Gottes bietet das vierte Element. Im fünften Kernelement geht Mokrosch auf die vielen Frieden, den Frieden mit sich selbst, mit seinen Mitmenschen, aber auch der ganzen Welt, ein. (vgl. Mokrosch 2006, S. 119 – 124)

Durch die Einführung des Begriffes der Friedensbildung kommt dem Lern- bzw. Bildungsprozess eine wichtige Rolle zu. Wenn Frieden ein Prozess und kein Zustand ist, dann muss sich der/die, der/die Frieden lernen will, einem (Bildungs-)Prozess stellen. Bildung initiiert eine Entwicklung, die nicht endet; im Gegensatz zu Erziehung, die als beendet erklärt wird, wenn das im Voraus definierte Ziel erreicht wird.

2.3.1 Bildungsbegriff

Bildung ist jener Begriff, der sich seit der theoriegeleiteten Reflexion über Erziehung beständig zeigt. In allen Disziplinen der Pädagogik kommt er vor und wird bzw. wurde mit Sinn gefüllt. Als zentraler Begriff der pädagogischen Fachsprache ist er eigentlich der religiösen Tradition entnommen und im 18. Jahrhundert in den Humanwissenschaften theoretisch weiter entwickelt worden. (vgl. Tenorth 2007, S. 92)

Für das deutsche Wort Bildung gibt es nach Böhm und Ehrenspeck kaum einen gleichbedeutenden Begriff in anderen Sprachen. (vgl. Böhm 2000, S. 75; Ehrenspeck 2006, S. 64) Nur die russische Sprache kennt ein Substantiv mit äquivalenter Bedeutung, das neben den Begriffen Erziehung, Sozialisation,

Lernen u.a. für die Theoriebildung der Pädagogik unerlässlich ist. (vgl. Tenorth 2007, S. 95)

Um dem Bedeutungsgehalt des Bildungsbegriffs näher zu kommen, bedarf es eines Rückblicks in seine Entstehungs- und Wirkungsgeschichte.

2.3.2 Zur Geschichte des Bildungsbegriffs

Vom mystischen Ansatz Meister Eckharts aus dem 14. Jahrhundert her war der Begriff als theologischer bekannt und wurde als Aktualisierung der Gottebenbildlichkeit gedeutet. Die doppelte Bedeutung des Produzierens und des Nachahmens charakterisiert Bildung, die für Meister Eckhart „ein absoluter Prozess, ein transzendenter Vorgang“ (Lichtenstein 1966, S. 6) ist.

In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts wird Frieden in Zusammenhang mit Bildung gebracht. Angelus Silesius wird folgender Satz zugeschrieben, der vermutlich auf eine noch ältere Quelle zurückgeht: „Vor jedem Menschen steht ein Bild des, das er werden soll. So lang' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.“ (Lichtenstein 1966, S. 6) Das erstrebte Bild, also der Bildungsprozess des Menschen, zielt auf ein friedvolles Selbstkonzept des einzelnen. Zur gleichen Zeit gibt Jan Amos Comenius pädagogische Impulse, die seinem theologischen Hintergrund entspringen. Menschen können an der Verbesserung der Welt mitwirken, weil sie durch ihre Gottebenbildlichkeit bildungsfähig sind. Die umfassende Lehrweise *omnes omnia omnino* ermöglicht dem Menschen „ein Wissen des Ganzen und um das Ganze“ (Böhm 2004, S. 54). Gott, Natur und Kunst sind die drei lehrreichen Objekte der subjektiven Erkenntnis. Comenius mutet dem Menschen durch die Einheit von Wissen, Glauben und politischem Handeln den Frieden zu, der in einer Art Weltkonzil ausgearbeitet werden soll. (vgl. Böhm 2004, S. 53ff) Auch wenn Comenius' Friedensverständnis etwas utopisch erscheinen mag, hat er dennoch die Möglichkeit des Friedens durch Bildung vermittelt.

In die pädagogische Fachsprache wird Bildung erst im 18. Jahrhundert übernommen. Ein doppeltes Verständnis ist auch bei Herder zu finden. Es geht um „Bildung als Leben und Bildung als Resultat“ (Lichtenstein 1966, S. 21), also um den Prozess und das Ergebnis. Im Umgang mit anderen Menschen kommt des Menschen Bildsamkeit zum Ausdruck, die auf „Kommunikation, Sprache, ‚Medien zur Ausbildung‘, auf Lernen und Erziehung, Mitteilung, Vorbilder und Muster, auf die Teilhabe an einem schon geprägten objektiven Geistesbesitz der vorangegangenen Generationen angewiesen“ (Lichtenstein 1966, S. 22) ist. Kant bleibt dem Bildungsbegriff der Aufklärung verhaftet, in der Bildung als Selbstformung mittels Vernunft verstanden wurde. Gleichzeitig tritt eine Säkularisierung des Bildungsbegriffs ein. (vgl. Böhm 2000, S. 75f; vgl. Lichtenstein 1966, S. 4 – 6; HWPh Bd. 1, S. 924 – 926)

Sowohl Herder als auch sein Lehrer Kant stellten Überlegungen zum Thema Frieden an. Während bei Herder dieses Thema implizit im Rahmen des Bildungskonzepts zur Humanität erscheint, gibt es von Kant den philosophischen Entwurf „Zum ewigen Frieden“. Nipkow erkennt in Herders Werk einen bedeutenden Beitrag zur Geschichte der Friedenspädagogik. „Herder ist als kritischer Friedenspädagoge identifizierbar.“ (Nipkow 2007, S. 133) Von Kant leitet er eine politische Grundlegung des Friedens ab, die weltbürgerliche Bildung im Sinne eines Rechtsbewusstseins und Gleichheit aller Menschen erfordert. (vgl. Nipkow 2007, S. 105 - 151)

In Schlegels Philosophie wird Bildung zu einem Zentralbegriff, mit dem die Bezugnahme auf das klassische Altertum rein historisch interpretiert wird. Er gibt den Mystikern den Vorzug und betont, dass „Bildung der Zweck ihrer selbst ist und keinem anderen Zweck mehr untergeordnet werden kann“ (Menze 1964, S. 13). Keinesfalls dient Bildung der Nützlichkeit sondern viel eher dem Menschsein. Im Menschen wirkt eine Urkraft, die freie Selbstbestimmung und Selbstbildung erst möglich macht. Eine Wechselwirkung von Ich und Du, Ich und Gemeinschaft sowie Ich und Welt ermöglicht erst individuelle Bildung. Als

konstitutive Prinzipien von Bildung ergeben sich Individualität, Progressivität, Universalität, Gemeinschaft und Freiheit. Die Konzentration auf das Individuum bewirkt eine Abspaltung der Welt der Kultur für das reale Leben. (vgl. Menze 1964)

Lichtensteins Abhandlung zur Entwicklung des Bildungsbegriffs aus dem Jahr 1966 endet mit der Analyse des Bildungsbegriffs von Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Bei Hegel erkennt er Züge der jahrhundertealten Geschichte des Bildungsbegriffs, die zu einem neuen Verständnis führen. Bildung hat bei ihm schon eine Geschichte, die verändert und neu gestaltet wird, durch die denkende Reflexion der Wirklichkeit und die Annäherung des Menschen an den wahren Geist. Durch „Selbstwerden am Anders-Sein“ (HWPh Bd I, S. 926) entsteht eine dialektische Bewegung zwischen bereits Gebildetem und neu zu Bildendem. Der arbeitende Mensch befreit sich von seiner Natur und kann im Studium der Logik absolute Bildung erlangen. (vgl. Lichtenstein 1966, S. 30 – 39)

Eine Überwindung des Bildungsbegriffs der Aufklärung entwickelt sich im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert mit der Bedeutung, dass Bildung Selbstbildung sei. Bildung steht im Zusammenhang mit dem „'Praktischwerden' der Philosophie“ (Lichtenstein 1966, S. 22) Nach Wilhelm von Humboldts Verständnis geht das Bildungsinteresse vom Menschen selbst aus und nicht von den gesellschaftlichen Anforderungen. „Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1792/1980, S. 64, zit. nach Koller 2009, S. 74) Durch die Aktivierung der vielfältigen menschlichen Kräfte wird die Welt, die Impulsgeberin für denkende Auseinandersetzung und Lernobjekt zugleich ist, erschlossen.

Im Lexikon der Religionspädagogik werden exemplarisch drei theoriegeschichtliche Positionen zu Bildung dargestellt: Comenius, Humboldt und Kritische Theorie. (vgl. LexRP, 194ff) In den 1960ern warnt Theodor W.

Adorno vor Halbbildung, die ein Absolutsetzen der Selbstbestimmung des Individuums bewirke. (vgl. Koller 2009, S. 100) Gegen eine zu einseitige Konzentration auf das sich bildende Individuum und die Erfüllung in sich selbst plädieren die Vertreter der Kritischen Theorie, indem das dialektische Verhältnis zwischen Mensch und Welt in seiner Spannung erkannt wird.

An der Schwelle zum neuen Jahrtausend sei noch Hartmut von Hentig erwähnt, der schon im Jahr 1967 auf dem Deutschen Evangelischen Kirchentag in Hannover einen Vortrag zur Friedenserziehung gehalten hat. In seinem Essay Bildung formuliert Hentig, dessen Kritik am System Schule nicht übersehen werden kann, sechs Bildungskriterien: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, Wahrnehmung von Glück, Fähigkeit und Willen zur Verständigung, Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen und Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der Öffentlichkeit. (vgl. Hentig 2007, S. 73 – 95)

Aktuell scheint die Diskussion um das Verständnis des Bildungsbegriffes noch nicht beendet zu sein, weil es immer um den Dialog zwischen Mensch und Welt geht. So wird es immer notwendig sein, ein zeitgemäßes Konstrukt zu definieren. In Klafkis Begriff der kategorialen Bildung, orientiert sich diese an „der im tätigen Umgang zu erweckenden lebendigen geistigen Kommunikation zwischen Person und Sache, an der wechselseitigen <kategorialen> Erschließung einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für den in die Welt hineinlebenden jungen Menschen und damit zugleich seiner eigenen geistigen Interessen, Erfahrungen, Erlebnisse und Einsichten für diese seine Wirklichkeit.“ (HWPh Bd. I, S. 936)

Nach Klafki führen drei Grundfähigkeiten und deren Zusammenhang zu(r) Bildung. Erstens geht es um die Selbstbestimmung jedes/jeder einzelnen, die ihn/sie befähigt sich über seine/ihre individuellen Beziehungen aller Art und Sinndeutungen auseinanderzusetzen. Zweitens trägt die Fähigkeit zur Mitbestimmung in einer vielfältigen kulturellen und politischen Gesellschaft zur

Bildung bei. Drittens hängt alles an der Fähigkeit zur Solidarität mit jenen, die nicht die Chance zum Erwerb der ersten beiden Fähigkeiten hatten. Wenn der der/die Lernende im eigenen Lernprozess aktiv wird, kann daher von Bildung gesprochen werden. „Eben deshalb ist dann auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“ (Klafki 1996, S. 19)

Der knappe Rückblick auf die Genese des Bildungsbegriffs mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte der Friedenspädagogik zeigt, dass die Doppelbedeutung von Schaffen/Bilden und Geschaffenem/Bild latent vorhanden ist. Sie manifestiert sich in den Bildungsaktivitäten des Menschen, der zur Selbstbildung angeregt wird, sei es durch das eigene innere Bild oder von wirkende (Vor)Bilder. Bildung steht immer im Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Welt. Beide sind Veränderungen ausgesetzt, so dass dieses Verhältnis immer wieder einer Neubestimmung – einer (Neu)Bildung – bedarf.

2.3.3 Zum gegenwärtigen Bildungsbegriff

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht Bildung im Zusammenhang mit Institutionen betrachtet vor neuen Herausforderungen. Internationale Leistungsvergleiche wie TIMSS und PISA machen auf mögliche Stärken und Schwächen von Bildungssystemen aufmerksam. Bildung soll in Zukunft mittels Bildungsstandards evaluierbar und mittels Kompetenzmodellen fassbar gemacht werden. (vgl. Krüger/Grunert 2006, S. 69f nach Baumert 2002, S. 100ff). „B.(ildung) erweist sich als Kategorie, die von den Erwartungen der Gesellschaft aus und im Blick auf das Subjekt Lernleistungen nicht allein empathisch und normativ beschreibbar, sondern auch operationalisierbar und damit messbar werden lässt.“ (Tenorth 2007, S. 95)

Die pädagogische Reflexion des Begriffes Bildung kann leider nicht so umfangreiche Ergebnisse vorweisen, wie jene des Begriffes Erziehung. So

meint z. B. Gudjons, dass Leseempfehlungen zum Thema Bildung äußerst schwierig seien (vgl. Gudjons 2001, S. 208). Im Bildungsbegriff können zumindest folgende fünf Dimensionen unterschieden werden, da eine Präzisierung des Bildungsbegriffs nicht in dem Ausmaß möglich ist, wie z. B. bei den Begriffen Sozialisation oder Lernen.

- Bildung als individueller Bestand: Dem einzelnen Menschen bleibt als Ergebnis eines Bildungsprozesses ein bestimmtes Wissen.

- Bildung als individuelles Vermögen: Das Individuum ist auf Grund bestimmter Voraussetzungen in der Lage sich zu bilden. In Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung kommt die Fähigkeit des Individuums zur Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt zum Ausdruck.

- Bildung als individueller Prozess: Die Dynamik des eigenen Lernschritts führt zu ständigem Kompetenzzuwachs. Der Zeit der Aufklärung verdanken wir die Vorstellung von der Bildsamkeit des Menschen. Sei es zur Selbstverbesserung, vernunftgeleiteter Selbstbestimmung oder besserer Organisation des eigenen Lernprozesses. (vgl. Tenorth/Tippelt, S. 414) Vor allem seit dem EU-Memorandum von Lissabon aus dem Jahr 2000 zum „life-long-learning“ hat dieser seine pädagogische Bedeutung entfaltet.

- Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung: Die stetige Bildung der einzelnen Individuen führt die gesamte Menschheit zur allgemeinen gesellschaftlichen Höherbildung. In der Postmoderne geht das große, gemeinsame Ziel verloren, was auch das Problem der Pluralisierung innerhalb der Bildungstheorien aufwirft.

- Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen: Die Konzentration auf Ausbildung macht es vielen Institutionen schwer, sich einem eigentlichen Bildungsprozess zu stellen. In institutionalisierten/organisierten Lernprozessen überwiegt oft der Aspekt der Ausbildung und für Bildung im klassischen Sinn bleiben kaum Zeit und Raum. (vgl. Ehrenspeck in Krüger/Grunert 2006, S. 68f)

Während Bestand, Vermögen und Prozess auf den einzelnen Menschen Bezug nehmen, verweisen die letzten beiden Überlegungen auf den gesellschaftlichen Zusammenhang. Deutlich werden die Vielschichtigkeit und das

mehrdimensionale Verständnis von Bildung, die eben nicht nur einen Zustand sondern auch Fähigkeiten und den (Lern)Prozess mitmeint. An dieser Stelle scheint ein kurzes Nachdenken über Begabung und Intelligenz angebracht. Förderung geht von einem dynamischen Begabungsbegriff aus, der unter Intelligenz mehr versteht als nur den Intelligenzquotient und das kreative Potential eines Menschen berücksichtigt. (vgl. Oswald 2005, S. 7 – 10)

Die Dynamik eines interaktionalen Geschehens lässt sich nicht einseitig vorherbestimmen und ermöglicht aber gerade dadurch unerwartete Ergebnisse. Der idealistisch wirkende Ansatz der Höherbildung der gesamten Menschheit rückt in den Bereich des Möglichen, wird aber durch das Fehlen eines gemeinsamen Zieles in einer pluralistischen, postmodernen Welt relativiert. In Ausbildungsinstitutionen muss ein bestimmtes Curriculum erfüllt werden. Die Lernenden sollen am Ende ein Zertifikat bekommen, das ganz bestimmte Qualifikationen testiert. Dem/Der Absolvent/in bleibt es selbst überlassen, wie und ob überhaupt der weitere Bildungsprozess gestaltet wird. Außerdem bleiben die Fragen, wie bildend sich das individuelle Lernen auswirkt und ob das Gelernte zu tragem Wissen wird. Wissen kann verkümmern, wenn es nicht gebraucht wird.

2.3.4 Friedensbildung als Allgemeinbildung

In Klafkis Konzeption einer neuen Bildungstheorie werden epochaltypische Schlüsselprobleme definiert, die „den substantiellen Kern der Allgemeinbildung ausmachen sollten“ (Klafki 1996, S. 56). Gleich als erstes Problem behandelt er die Friedensfrage. Von Friedenserziehung fordert er kritische Bewusstseinsbildung und ein auf längere Zeit angelegtes pädagogisches Programm, um Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Lernenden zu erreichen. Kenntnisse von, Reflexion über und Verantwortung für Krieg und Gewalt sowie Frieden und Konfliktbewältigung bilden die zentralen Elemente. Die Komplexität dieses ersten Schlüsselproblems lässt auch Verbindungen zu

den anderen vier vorgestellten Schlüsselproblemen erkennen. Das zweite behandelt die Umweltfrage, die ebenfalls strukturellen Gewaltmechanismen ausgeliefert ist. Im dritten kommt die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (Klafki 1996, S. 59) zur Sprache, die in sozialen Schichten, in Weiblich und Männlich, bei Menschen mit besonderen Bedürfnissen, bei der nationalen Zugehörigkeit und beim materiellen Wohlstand zum Ausdruck kommen. Mit dem vierten epochaltypischen Schlüsselproblem werden die Kommunikationsstrukturen thematisiert und im fünften die Subjektivität und seine Beziehungsfähigkeit. (vgl. Klafki 1996, S. 43 – 81)

Sämtliche Inhalte fügen sich anscheinend logisch an die Fragestellung des zentralen Themas Frieden an. Die Frage nach der Gerechtigkeit auf sozialer, ökonomischer und regionaler Ebene kann bei der Erziehung zum Frieden nicht übersehen werden. Das Individuum muss sich mit sich selbst und den ihn umgebenden Menschen auseinandersetzen, um die Fähigkeit zur friedlichen und damit gelungenen Beziehungsgestaltung zu erwerben. Dazu bedarf es geeigneter Kommunikationsmethoden.

Kritik an der Reduzierung von Allgemeinbildung auf epochenübergreifende und epochale Schlüsselprobleme kommt von Benner, der vor allem im Brandenburgischen Modell für Religionsunterricht LER (= Lebensgestaltung – Ethik – Religion) diese Gefahr erkennt. (vgl. Benner 2008, S. 129) Besonders der institutionalisierte Unterricht in der Schule erweist sich für Allgemeinbildung problematisch. Durch die Unterscheidung von „schulischer Grundbildung“ und „allgemeiner Menschenbildung“ in Bezug auf „individuelle und öffentliche Bildungsprozesse“ kann es zu einer fruchtbaren gegenseitigen Bereicherung kommen, wenn die Anschlussmöglichkeiten berücksichtigt werden. Die Gefahr einer gegenseitigen „Beschädigung“ wird durch das Anerkennen der jeweiligen Funktionen verhindert. Schulische Grundbildung ermöglicht den Erwerb von Wissen und Können, die für das Weiterlernen notwendig sind. Allgemeine Menschenbildung muss sich davor hüten, Schule mit bildenden Ansprüchen zu überfrachten. (vgl. Benner 2008, S. 216 – 228)

Die Wertschätzung des jeweils Anderen ermöglicht einen dialogischen Prozess, der der Komplexität von Friedensbildung aber auch der Allgemeinbildung zuträglich ist, in dem die eigenen Aufgaben anschlussfähig gelöst werden. Diese Offenheit stellt einen hohen Anspruch an Planung, Gestaltung und Reflexion von Lernanlässen.

2.3.5 Friedensbildung und Friedenslernen

Eine weitere Variation in der Umgehung des Begriffs Friedenserziehung wählte Elise Boulding. Das Hervorheben der Einwirkung auf Menschen im Sinne von Erziehung drückt nicht den eigentlichen Sinn aus. Die Konzentration liegt auf den inneren Vorgängen des Lernenden, eben beim „Frieden lernen“. (vgl. Wintersteiner 1999, S. 30f)

Im Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung führt Hans J. Haferkorn Beispiele an, die Friedenslernen möglich machen. Das sind die Menschenrechtsbewegung und amnesty international, die Umweltbewegung Greenpeace und die Theologie der Befreiung. Er argumentiert mit zwei biblischen Propheten, dass Krieg nicht mehr gelernt und auf Gewalt verzichtet werden solle. Jesaja spricht vom einträchtigen Zusammenleben verfeindeter Tiere im kommenden Friedensreich. Micha fordert soziale Gerechtigkeit und verweist auf einen kommenden Friedensherrscher aus Bethlehem. Sein Ausspruch „Schwerter zu Pflugscharen“ wurde zum Leitspruch der Friedensbewegung in den 1980ern. (vgl. Haferkorn 1988, S. 32 – 40)

Die Erlernbarkeit von Friedensfähigkeit und Gewaltminimierung bejaht Nipkow eindeutig und verweist gleichzeitig auf die Schwierigkeiten des Zusammenwirkens. Die pädagogische Arbeit wird erst durch Ursachenanalysen, vor allem psychologischer und politischer, aber auch philosophischer, theologischer, juristischer, soziologischer und historischer Art

möglich. (Nipkow 2007, S. 353 – 389) Dem Friedenslernen müsste daher geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit in all ihrer Komplexität vorangehen.

Mit der Hervorhebung des Lernens kommt dem einzelnen Menschen die zentrale Aufgabe des Bildungsprozesses zu. Er übernimmt Verantwortung für sich und seine Umgebung, sei es in Bezug auf andere Menschen oder in Bezug auf die Umwelt. Mit einer bildungsoffenen und bildungsfähigen Haltung wird der Erwerb von Friedenskompetenz erst möglich.

2.3.6 Friedensbildung und religiöse Bildung

„Religiöse Friedenserziehung ist kein eigenes Thema neben anderen Themen und kein sektoraler oder regionaler Bereich der Religionspädagogik.“ (Leimgruber 2006, S. 216) Vielmehr ist Friedenserziehung ein Prinzip der religiösen Erziehung, weil es auf Lebensförderung und nicht auf Lebensvernichtung abzielt. Im „Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“, also der politischen Verpflichtung der im Ökumenischen Rat kooperierenden Kirchen zur Erhaltung von Menschenleben und Umwelt, arbeiten christliche Kirchen vereint an der Überwindung von Gewalt. Im Jahr 1983 hat der Ökumenische Rat der Kirchen seine Mitgliedskirchen aufgefordert sich dafür einzusetzen. Bei der ersten ökumenischen europäischen Versammlung 1989 in Basel wurde das Programm proklamiert und bei der zweiten 1997 in Graz der Aspekt der Versöhnung ergänzt.

Diese umfassende Aufgabe ist gekennzeichnet von Interdisziplinarität. Leimgruber differenziert *Friedenserziehung* und *Friedenslernen*. Während der erste Begriff auf Hinführung der jüngeren Generation durch die ältere beruht, setzt der zweite beim lernenden Individuum an, denn „der/die Einzelne kann am Bauplatz des Friedens mitarbeiten“ (Leimgruber 2006, S. 217) Die sieben

Grundformen einer friedensbildenden Religionspädagogik verdeutlichen das multidisziplinäre Anliegen:

- Selbstachtung und Wertschätzung des/der Fremden: Die Achtung vor sich selbst und anderen Menschen bis hin zur extremsten Form der Liebe, nämlich der Feindesliebe, ist eine grundlegende Fähigkeit des Friedenlernens.
- Arbeit an der kommunikativen Kompetenz: Die zentrale Aufgabe der Kommunikation besteht in der Entwicklung einer Konfliktkultur, die Streit zulässt und nach friedlichen, deeskalierenden Lösungen sucht.
- Anleitung zur Meditation: Mit dem Erwerb von spiritueller Kompetenz kommt die Fähigkeit von einer Sache Abstand zu gewinnen. Aus distanzierter Perspektive erwächst Gelassenheit, die vor einem verbissenen Einsatz für Frieden bewahrt.
- Interkulturelles und interreligiöses Lernen: Ausgehend von der Gleichwertigkeit aller Kulturen und Religionen findet Begegnung statt, die dialogische Lernwege eröffnet.
- Kulturelles Kunstschaffen: Durch schöpferische und gestalterische Tätigkeiten können kreative und Frieden fördernde Potenziale freigesetzt werden.
- Lernen von/durch Vorbilder: Durch die Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten wie Martin Luther King oder Mutter Teresa sollen Verhaltensweisen kennen gelernt werden, die in einer orientierungslosen Zeit Sinn geben sollen.
- Einübung in prophetische Kritik: Der Einsatz für eine menschenwürdigere und gerechtere Gesellschaft wird durch die kritische und zukunftsweisende Analyse gesellschaftlicher Gegebenheiten ermöglicht.

(vgl. Leimgruber 2006, S. 218 – 221)

Beim Erlernen des Friedens aus Sicht der Religionspädagogik steht das Subjekt im Zentrum, das sich einem Lernprozess oder wohl eher einem Bildungsprozess stellt. Die Themen sprechen jene Bereiche an, in denen der einzelne Mensch herausgefordert ist, seine Vorstellung von Gott und der Welt

zu reflektieren und möglicherweise zu revidieren. Eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Religionen und ihren spezifischen Fragestellungen sowie Lebensentwürfen anderer Menschen ermöglicht Veränderungen der individuellen Verhaltens- und Denkdispositionen, die zu gegenseitigem Respekt und gelebter Toleranz führen. Die politische Dimension mit Anregungen zur friedlichen Umgestaltung des gesellschaftlichen Lebens muss ebenfalls berücksichtigt werden.

Lämmermann entwickelt neun Thesen zu einem Religionsunterricht, der prinzipiell als Friedensbildung verstanden werden kann:

- Frieden bedeutet mehr als ein Thema des Religionsunterrichts. Implizites Lernen durch Methoden, die Selbsttätigkeit fördern und friedliche Interaktion einüben, sprechen den ganzen Menschen an.
- Friedensbildung verzichtet auf strukturelle Gewalt, wie das asymmetrische Verhältnis von Lehrer/in und Schüler/in.
- Personaler und struktureller Gewalt begegnet Religionsunterricht mit Kommunikation und Interaktion, um die Friedensfähigkeit von Schüler/innen zu fördern.
- Das Ziel wird in der Konfliktfähigkeit gesehen, die eine Analyse der friedlosen Bedingungen voraussetzt und diese verringert.
- Die Identität des/der Schülers/Schülerin steht im Mittelpunkt des Lernprozesses, indem das christliche Friedensverständnis ernst genommen wird.
- Als Lerndimensionen bieten sich Kognition, Emotion und Pragmatik an, um dem ganzen Menschen Entwicklungsmöglichkeiten zu ermöglichen.
- Die konzeptionelle Verfasstheit des Religionsunterrichts muss in die Reflexion integriert werden.
- In allen Schultypen und Schulstufen kann friedensbildend gearbeitet werden. Während in der Grundschule der Schwerpunkt bei der Konfliktthematik liegt, soll in der Sekundarstufe I die Kirchengeschichte selbstkritisch zum Thema gemacht werden.

- Die Lebensgeschichten der Schüler/innen mit ihren Konflikterfahrungen werden Gegenstand des Lernens und zielen auf wachsende Kompetenz und Stärkung der Identität ab. (vgl. Lämmermann 2005, S. 265 – 267)

Frieden ist demnach nicht nur Thema des Religionsunterrichts sondern Handlungsprinzip, das sich in der Auswahl der Methoden, in den Kommunikations- und Interaktionsprozessen und der Erziehung zur *Konfliktfähigkeit* – nicht zur *Konfliktvermeidung!* - ausdrückt. Der/Die Schüler/in wird als ganzer Mensch wahrgenommen, dessen Entwicklung auf das Ziel der Bildung zu einem selbstbewussten, verantwortungsvollen Subjekt ausgerichtet ist. Die Schule wird zu einem Lernort, an dem Frieden kognitiv, emotional und pragmatisch gelernt und reflektiert werden kann. Schule und somit auch Religionsunterricht sind Veränderungen ausgesetzt. Die aktuellen Bedingungen in Schule und Unterricht scheinen einen konstruktiv-kritischen Ansatz zu verlangen, der Lernprozesse sich bildender Subjekte fokussiert.

Für die weitere Arbeit empfiehlt sich ein Bildungsbegriff, wie ihn Lämmermann aus Sicht der konstruktiv-kritischen Religionsdidaktik formuliert hat: „Und Bildung meint ja nichts anderes, als dass Subjekte in Beziehung treten, nämlich zu Sachverhalten, Objektivationen und anderen Subjekten.“ (Lämmermann 2005, S. 17)

Die Handlungsorientierung im Religionsunterricht stellt die lernenden Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Geschehens. Ihr Kompetenzerwerb muss überlegt und gefördert werden, wobei eine Anschlussfähigkeit an das andere schulische Geschehen und weiterbildende Maßnahmen günstig wäre. Die Beziehungsfähigkeit zu anderen Menschen und sich selbst, sowie die Fähigkeit sich mit Sachthemen aus Politik und Gesellschaft auseinanderzusetzen, sollen begründete Positionierungen und Stellungnahmen durchführbar machen.

2.4 Friedenserziehung/Friedenspädagogik versus Friedensbildung

In der Diskussion um das Verständnis von Friedenserziehung werden Argumente, die diesen Begriff als widersprüchlich definieren, deutlich.

Nach Calließ ist der Begriff Friedenserziehung missverständlich, da mit Erziehung ein „zielgerichtetes und planmäßiges Handeln“ (Calließ 1987, S. 9) zur Veränderung der menschlichen Disposition gemeint ist. Friedenserziehung müsste sich eher auf Selbst- als auf Fremdbestimmung stützen, um eine kritische Reflexion der Ziele und Methoden grundzulegen. Obwohl sich die Autoren des Handbuchs für die Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung für die Verwendung des Begriffs Friedenserziehung entschieden haben, zielen sie auf Friedensbildung. (vgl. Calließ 1987, S. 6 - 10)

Gronemeyer stellt fest, „daß ‚Frieden‘ und ‚Erziehung‘ unvereinbar sind“ (Gronemeyer 1988, S. 43). Den Schwierigkeiten von Erziehung kann nur mit Respekt vor dem Anderen und dem Fremden begegnet werden, um die friedlose Umgebung und die gewaltigen Strukturen aufzulösen. Die Komplexität und Unübersichtlichkeit der Friedenspädagogik erschwert ihre pädagogische Anwendbarkeit, denn: „Ihr eigentliches Dilemma besteht darin, daß ihr Gegenstand sich ihr entzieht“. (Gronemeyer 1988, S. 42) (vgl. Gronemeyer 1988, S. 41 – 46)

Friedenspädagogik ist keine Erfindung einer neuen pädagogischen Theorie oder Praxis, sondern richtet sich als „Sozialkritik auf das Feld der Pädagogik“ (Wintersteiner <http://www.peacewiki.uni-klu.ac.at>). Die Reflexion über pädagogische Praxen, Strukturen, Schule usw. – kurz alles Pädagogische – möge unter friedensfördernden Aspekten geschehen. Der Begriff Friedenserziehung ist problematisch und wesentlich unpassender als Friedenspädagogik. Ein angemessener Begriff wäre Friedensbildung, der aber nach Wintersteiner noch nicht eingeführt wurde. (vgl. Wintersteiner <http://www.peacewiki.uni-klu.ac.at>). Noch 1999 arbeitet Wintersteiner trotz

eigener Kritik an diesem mit dem Leitbegriff der Friedenserziehung und stellt gleichzeitig die umfassende Problematik zukunftsweisend dar. Über die Reflexion und (Selbst-)Aufklärung von friedenspädagogischer Praxis kann das Auseinanderklaffen von Anspruch und Realität bewusst gemacht werden. Eine Schwierigkeit liegt in dem Nichtvorhandensein des Friedens als wünschenswerter, gesellschaftlicher Zustand. (vgl. Wintersteiner 1999, S. 15 – 17)

Nipkow stellt die unscharfe Trennung von Friedenserziehung und Friedenspädagogik fest und geht von dem gleichen Paradigma wie Wintersteiner (vgl. Wintersteiner 1999, S. 11) aus, nämlich dass sich Erziehung auf die Inhalte, Methoden und Ziele bezieht, während in der Pädagogik darüber reflektiert wird. (vgl. Nipkow 2007, S. 10f)

Bei Lämmermann wird der Widerspruch des Begriffs Friedenserziehung durch das „asymmetrische Verhältnis zwischen ErzieherIn und Zögling ausgedrückt, das strukturelle Gewalt beinhaltet“ (Lämmermann 2005, S. 265) begründet. Die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik thematisiert Frieden bzw. Gewalt als eines ihrer Schlüsselprobleme. Frieden ist ein theologischer Fundamentalbegriff und fällt mit dem Bildungsbegriff zusammen. Nach Lämmermann bedingen Frieden und Bildung einander: „Eine friedlose Zeit ist Ausdruck und zugleich Bedingung für Unbildung, während Bildung Frieden im weitesten Sinne einer Symmetrie in allen Lebens- und Lernverhältnissen braucht und zugleich ihrerseits die Fähigkeit zum Frieden freisetzt.“ (Lämmermann 2005, S. 260)

Unter dem Stichwort Friedenspädagogik findet sich bei der Veröffentlichung des Zentrums *polis*, das im Auftrag der Abteilung Politische Bildung des österreichischen Unterrichtsministeriums arbeitet, folgende Definition: „Friedenserziehung (oder auch Friedens-Bildung) ist ein vielschichtiger Prozess, der unterschiedliche Ebenen vereint: soziales Lernen (gewaltfreie Kommunikation und Konfliktbearbeitung in der Schule, Peergruppe, Familie, etc.), politische Bildung (Wissen über die Bedingungen und Dynamik von

Konflikten, Gewalt / Krieg und die Möglichkeiten der Friedenssicherung) sowie Ermutigung zum persönlichen Engagement für eine friedlichere Welt ...“ (http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=1642). Hier wird ebenfalls ein Weg aus der Krise des Begriffs Friedenserziehung gesucht, die möglicherweise mit dem Begriff Friedensbildung überwunden werden könnte.

2.5 Friedensforschung

Zur Beforschung von Friedenserziehung im evangelischen Religionsunterricht kann auf die Forschungsergebnisse an Universitäten, weiters speziell in der Religionspädagogik und der Lehrerbildung Bezug genommen werden. Sie mögen einen Überblick über Verständnisse und Ansätze von friedenspädagogischen Arbeiten geben.

Zuvor soll noch eine Abgrenzung gegenüber dem Gewaltbegriff vorgenommen werden. Der Begriff Gewalt steht für eine doppelte Bedeutung. Mit einer Unterscheidung von rationaler und irrationaler Gewalt wird dem Verständnis eines auf Recht beruhenden Zustandes bzw. verletzter oder zerstörter Menschen oder Sachen entsprochen. Eine weitere Bedeutung, die Zwang meint, gewinnt in den letzten Jahren u. a. durch Galtungs Theorie der strukturellen Gewalt an Aufmerksamkeit. (vgl. Böhm 2000, S. 214) Diese negative Definition von Frieden hilft kaum die Sachlage des Friedens zu erhellen. Deutliche Kritik am Gewaltkonzept äußert Majer, der im Dialog ein geeignetes Instrument der Friedenserziehung auch im schulischen Kontext sieht. Die Verwobenheit von struktureller, direkter und kultureller Gewalt macht den Ausstieg aus dem Kreislauf der Gewaltkonzeption scheinbar unmöglich. „Der praktische Problemzirkel besagt, dass der Zweck ‚Frieden‘ mit dem Mittel ‚Gewalt‘ nie erreicht werden kann.“ (Majer 2003, S. 100) Friedensforscher/innen sollten dem Anspruch keine Form von Gewalt anzuwenden gerecht werden. (vgl. Majer 2003, S.99 – 103)

Die Weiterarbeit zum Thema Frieden legt die Konzentration auf ein positives Verständnis nahe, auch wenn Ungerechtigkeit, Gewalt, Aggression oder Krieg als scheinbare Gegenbegriffe nahe liegend wären.

2.5.1 Friedensforschung an Universitäten

Imbusch/Zoll veröffentlichten 2005 die dritte Auflage ihres Werkes „Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung“, das als erster Band der gleichnamigen Reihe erstmals 1996 erschienen ist. In der empirischen Friedensforschung spielen zwei Begriffe eine wesentliche Rolle: kritische Friedensforschung und strukturelle Gewalt. Während in den 1970ern zumeist noch der Ansatz einer Kriegsverhütungsforschung zu beobachten war, ging die Entwicklung in Richtung Interdisziplinarität der Friedensforschung. Die Einbeziehung von Ökonomie und Ökologie sowie der Zivilgesellschaft gehört zunehmend zum Selbstverständnis von Friedensforscher/innen. Sozial-, Geistes- und Naturwissenschaften sind gleichermaßen gefragt und zur Kooperation aufgerufen. (vgl. Koppe 2005, S. 17 – 67)

In der Geschichte der Friedenserziehung werden drei Phasen unterschieden. Abgesehen von ersten Ansätzen in den 1920ern, z. B. bei Maria Montessori, setzt nach dem Ende des 2. Weltkrieges eine Auseinandersetzung mit der Theorie der Friedenspädagogik ein. Die Überarbeitung von Schulbüchern und Untersuchung von nationalen Stereotypen und Vorurteilen sollten Grundlagen für eine „Erziehung zur Völkerverständigung“ (Nicklas 2005, S. 544) bieten. In den 1950ern bestand die Meinung, dass Krieg in Zukunft nicht wünschenswert ist. Während der zweiten Phase wurde Krieg als ein politisches Phänomen aufgefasst. Erst in der dritten Phase, die in den 1970ern beginnt, wird Friedensforschung verankert. Die Analyse von friedlosen gesellschaftlichen Phänomenen steht im Vordergrund und fokussiert sowohl das Individuum als auch internationale Systeme. (vgl. Nicklas 2005, S. 544 – 546)

Mit Wintersteiner können ebenfalls drei Phasen der Friedenserziehung identifiziert werden, wobei seine Einteilung schon mit Bertha von Suttner (früher auf der österreichischen Banknote 1000-Schilling abgebildet, seit 2002 auf der Münze € 2,--) zur Jahrhundertwende beginnt und nach dem 1. Weltkrieg mit einer Zeit der persönlichen Friedfertigkeit fortgesetzt wird. In der zweiten Phase konnte das Unpolitische der Erziehung überwunden werden und manifestierte sich in der kritischen Friedenserziehung der 1960er- und 1970er-Jahre. Die dritte Phase beginnt nach Wintersteiner erst 1989 nach dem Fall der Berliner Mauer und den somit veränderten Voraussetzungen für den Ost-West-Dialog. Mit dem Rückgang des politischen Paradigmas stellte sich eine „neue Unübersichtlichkeit“ ein, die nun durch ein kulturelles Paradigma erweitert wird. Das derart komplex gewordene Denkmodell berücksichtigt, dass Politik nicht unmittelbar durch Erziehung beeinflussbar ist, aber durch kulturelle Entwicklungen bzw. Veränderungen. (vgl. Wintersteiner 1999, S. 31 – 36)

Empirische Friedensstudien stehen am Anfang von komplexen Prozessen, Frieden mit friedlichen Mitteln zu gestalten. Leider fehlt eine allgemeine Friedenstheorie, die einer Erforschung der Verbesserung und des Schutzes der Menschen und ihrer Umwelt zu Grunde gelegt werden kann. Ebenso fehlte eine entsprechende Ausbildung im postgradualen Bildungsbereich. Dieses Versäumnis wurde allerdings mit der Errichtung des Masterstudienganges „Friedensforschung und Internationale Politik“ am Institut für Politikwissenschaften der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen seit 2004 aufgeholt. Nach erfolgreich, abgeschlossenem Bachelorstudium können die Studierenden zum Erwerb des Mastertitels zwischen zwei Studienangeboten wählen. Neben dem Studium Vergleichende Politikforschung wird eben auch Friedensforschung und internationale Politik angeboten. (vgl. <http://www.uni-tuebingen.de/pol>).

An der Universität Innsbruck wird ein Masterstudiengang mit 120 ECTS angeboten und seit 2001 besteht ein UNESCO-Lehrstuhl für Peace Studies. Der Sammelband „Schlüsseltexte der Friedensbildung“ erschien 2006 und

beinhaltet u. a. einen Artikel vom Lehrstuhlinhaber Wolfgang Dietrich. Er gibt einen Überblick über die kulturbezogenen Differenzen des Friedensbegriffs. (vgl. www.uibk.ac.at/peacestudies).

Seit 2005 hat auch die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Fakultät ein Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik eingerichtet. Die intensiven Vorarbeiten des Deutschdidaktikers Wintersteiner sollten nun in einem institutionellen Rahmen verstärkt weiter geführt werden. Mitglied des Leitungsteams ist auch Bettina Gruber, Koherausgeberin des jüngsten theoretischen Grundlagenwerkes. (vgl. www.frieden.uni-klu.ac.at)

Die Universität Hamburg bietet ein interdisziplinäres Lehrangebot zu Friedensbildung/Peacebuilding, an dem sich geistes- und naturwissenschaftliche Hochschullehrer/innen der Kirchengeschichte, Theologie, Religionspädagogik, Politologie, Psychologie und Physik beteiligen. Seit dem Wintersemester 2006/07 sind Lehrveranstaltungen im Studienprogramm, die einzelne Schwerpunktthemen wie Menschenrechte, politische Friedenssicherung oder interreligiösen Dialog aufgreifen. (vgl. www.znf.uni-hamburg.de/Friedensbildung).

Die mangelnde Theoriebildung kann nach Wintersteiner auch an der geringen Zahl von Diplomarbeiten und Dissertationen an Österreichischen Universitäten festgemacht werden. Im Zeitraum 1989 bis 2004 wurden insgesamt nur fünf Dissertationen und vierzehn Diplomarbeiten eingereicht. (vgl. Wintersteiner 2005, S. 295) Weiters kamen noch vier Diplomarbeiten und eine Dissertation bis dato hinzu. (Quelle: Online-Katalog der ÖNB, online-Recherche am 24.5.2009)

Galtung erarbeitet Paradigmen einer Friedensforschung, die im Folgenden kurz und zusammenfassend dargestellt werden. In einem ersten Paradigma geht er von sechs Räumen, nämlich Natur, Mensch, Gesellschaft/Soziales, Welt, Kultur

und Zeit sowie den fünf Perspektiven von intrapersonaler Dialektik, interpersonellen Beziehungen, Gewalt, negativem und positivem Frieden aus. Wieder liegt die Essenz in den wechselseitigen Bedingungen und Abhängigkeiten. In einer Erweiterung des Verständnisses hilft die Synopse der Perspektiven zur Reduktion dieser. In die Kategorien von innerer Dialektik und Außenbeziehungen werden die Gewalt und Friedensperspektiven eingearbeitet. Die sechs Räume erfahren auch eine Zusammenschau und werden auf vier reduziert (Körper, Geist, Struktur, Kultur). Galtung sieht die Vorrangstellung der Kultur hypothetisch darin bestätigt, dass die Kultur den Geist und die Struktur beeinflusst und der Körper wiederum vom Geist gesteuert wird. (vgl. Galtung 1998, S. 31 – 79)

Das Österreichische Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (ÖFSK) in Stadtschlaining im Burgenland bietet im Rahmen der European Peace University (EPU) Weiterbildungsprogramme an. Per 31. März 2010 erfolgte die Akkreditierung laut Universitätsakkreditierungsgesetz auf weitere fünf Jahre. Zwei fünftrimestrige Masterstudiengängen „Peace und Conflict Studies“ sowie „European Peace and Security Studies“ haben jeweils 120 ECTS (= European Credit Transfer System) und ein dreitrimestriger Universitätslehrgang „Peacebuilding“ 75 ECTS. Die exklusiven Kosten mit 2.500 Euro pro Trimester drücken den hohen Preis für Frieden aus, möglicherweise aber auch seinen großen Wert für unsere Gesellschaft. (<http://www.aspr.ac.at>; [http://www.stadtschlaining.at/...](http://www.stadtschlaining.at/))

Nachdem bisher keine allgemein gültigen Konzepte in der universitären Lehre erstellt wurden, muss weiterhin daran gearbeitet werden. Die Bemühungen, die vielfältigen Faktoren und Kriterien zu erfassen, sind erkennbar. Eine Differenzierung innerhalb der Friedenspädagogik in eine politisch-rechtliche Dimension, eine kulturelle Dimension sowie eine pädagogisch-psychologische Dimension liegen immer quer zu den Bereichen, in denen sich Frieden manifestiert (Schule, Erwachsenenbildung, Rechtssprechung, Familienleben, Kunst, ...).

2.5.2 Friedensforschung in der Religionspädagogik

Friedensforschung im Rahmen der Religionspädagogik bezieht sich vorwiegend auf die kritische Friedenserziehung, wie sie von Galtung und Senghaas sowie Christoph Wulf begründet wurde. 1981 erschien „Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik“, das grundlegende Einblicke in die Zusammenhänge gibt. Auch hier ist es Lämmermann, der einen Frageraster zur Beurteilung von Religionsunterrichtsmodellen und Fragen zur fachwissenschaftlichen Beurteilung entwickelt. (vgl. Lämmermann. 1981, S. 183 – 189)

Erst nach der Jahrtausendwende greifen die Herausgeber des Handbuchs Friedenserziehung im Jahr 2006 und Nipkow ab 2005 mit der Reihe „Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert“ sowie 2007 mit der „Der schwere Weg zum Frieden“ das Thema wieder auf. Friedenserziehung stellt den Schnittpunkt zwischen interreligiösem Lernen, interkulturellem Lernen und globalem Lernen dar. Es empfiehlt sich interdisziplinäre und integrative Forschungsansätze zu fördern, wobei Erziehung und Bildung eine Schlüsselrolle zukommt. (vgl. Nipkow 2005 Bd. 2, S. 200 - 203)

Eine Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik legt Nipkow in o. g. Publikation vor. Er kritisiert das Fehlen einer pädagogischen und religionspädagogischen Theorie zu einem derart wichtigen Thema der Menschheit. Unter Einbeziehung pädagogischer, historischer, theologischer und philosophischer Nachforschungen gibt er einen Überblick zu Denktraditionen seit der Renaissance und Reformation bis zur Differenzierung der im 20. Jahrhundert relevanten Themen. Im abschließenden systematischen Ertrag gewinnt er Einsichten und liefert Anregungen für die Praxis der Friedenspädagogik, die sich in aktuellen Teilpädagogiken spiegelt. Am Ende steht für Nipkow die Einsicht, dass Jesus mit seinem Leben eine Friedenskultur

vorgelebt hat, die auf Vertrauen basiert und Vertrauen schafft. (vgl. Nipkow 2007)

Die Bezüge der religionspädagogischen Friedensforschung zu den Erziehungswissenschaften sind vor allem in den Arbeiten der Kritischen Theorie und zu Beginn des neuen Jahrtausends im kulturellen Paradigma zu erkennen. Es scheint ein alter, noch unerledigter Themenbereich zu sein, der für emeritierte Religionspädagogen wie K. E. Nipkow noch eine Herausforderung zur Erforschung und Publikation darstellen. Mit der Aufarbeitung der Geschichte und den Theorien der Friedenserziehung liefert er einen wichtigen Beitrag, um die aktuellen Bedingungen der Erziehungswirklichkeit zu untersuchen.

2.5.3 Friedensforschung in der Lehrerbildung

Wie es um die Friedenspädagogik in der österreichischen Lehrer/innenbildung steht, untersucht die Klagenfurter Publikation „Wissen schafft Frieden“. Die drei Aspekte Vermittlung von Friedenskompetenz, Vermittlung von Friedensfähigkeit sowie Befähigung zum Friedenshandeln, wie sie Jäger/Gugel vom Tübinger Institut für Friedenspädagogik definieren (siehe Kap. 3), werden in einem fächerübergreifenden Projektstudium erforscht. Basierend auf bereits anerkannten Inhalten steht der von Eigenständigkeit, Selbstbewusstsein und Übereinstimmung geprägte Lernprozess der Studierenden im Mittelpunkt. Die Kreativität im Umgang mit der Materie und die auf den Schulalltag fokussierte Praxisorientierung auf verweisen die Friedensfähigkeit der Studierenden. (vgl. Palencsar/Tischler 2005, S. 27 – 57)

2.5.4 Friedensforschungsperspektiven

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts scheint Aufbruchstimmung in der Friedensforschung zu bestehen. Mittlerweile gehört Friedensforschung zum

integrativen Bestandteil in diversen wissenschaftlichen Disziplinen. Die zentrale Bedeutung der Pädagogik dürfte unumstritten sein. Die aktuellste Publikation „Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven“ von Grasse/Gruber/Gugel im Jahr 2008 fasst die bekannten Grundlagen zusammen, regt interdisziplinäre Forschung an und macht Mut zur Veränderung von Kultur.

2.6 Grundzüge einer Friedensbildung

Bis heute schwanken die Bedeutungen vom ganz alltäglichen Frieden zwischen Menschen bis zum Frieden als Utopie. Diese Bandbreite zu bedienen erscheint unrealistisch und so entsteht die Notwendigkeit der Entwicklung eines Friedensbegriffes im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln. Es bleibt zu hoffen, dass an der Theorie der Friedenserziehung/-pädagogik/-bildung weiter gearbeitet wird, um die Dynamiken der gesellschaftlichen Veränderungen nicht zu übersehen. Vielleicht beeinflussen die internationalen Dekaden der Vereinten Nationen und des Ökumenischen Rates der Kirchen im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts die Forschungstätigkeit positiv und regen zur vielfältigen Auseinandersetzung mit der Thematik an.

Zusammenfassend können die zentralen Dimensionen von Friedensbildung wie folgt dargestellt werden.

2.6.1 Subjektorientierung

Im Mittelpunkt des Lernens steht der Mensch, der sich sowohl aus eigenem Interesse als auch durch Lernanregungen bildet und weiterentwickelt. Schon in den grundlegenden Ansätzen der Friedenserziehung bzw. der Friedenspädagogik geht es um den ganzen Menschen, der in allen seinen Fähigkeiten angesprochen werden soll und möglichst umfassend und vielfältig

friedliches Verhalten und friedenswürdiges Denken lernen soll. Das Ziel kann im Erreichen einer prinzipiell friedlichen Haltung jedes Menschen gesehen werden. Mit einer konstruktiv-kritischen Didaktik kann dieses Anliegen in der Praxis des Schulalltags gefördert werden.

2.6.2 Prozessorientierung

Mit dem jüdisch-christlichen Verständnis von Frieden als Geschehen unter Menschen sowie zwischen Mensch und Umwelt versteht sich die pädagogische Aufgabe vor allem als Auswirkung auf die Kultur (siehe Kapitel 3). Es geht weniger um die Herstellung eines Rechtszustandes, wie im römischen Friedensbegriff, sondern viel mehr um die Gestaltung des Miteinanders im Alltag, um in besonderen Situationen der Bedrohung des Friedens handlungsfähig zu sein. Der permanente Versuch Gewalt zu minimieren und soziale Gerechtigkeit zu maximieren wird nicht aufhören. Ein dynamisches Friedensverständnis erfordert ein möglichst offenes Arrangement der Lernbedingungen, die vor allem den Prozess des Lernens fokussieren.

2.6.3 Dialogorientierung

Die Initiative geht von verschiedenen Ebenen und Richtungen aus. Frieden kann nicht ausschließlich hierarchisch verordnet werden, sondern muss in Netzwerken mit unterschiedlichen Vertreter/innen die komplexe Problemlage bearbeiten. Die Beschäftigung mit Frieden sollte von allen Beteiligten des gesellschaftlichen Lebens ausgehen und in dialogischen Verfahren präzisiert werden.

Wintersteiners „Pädagogik des Anderen“ sucht die Öffnung gegenüber dem Fremden. (vgl. Wintersteiner 1999, S. 231 – 378) Die Diversität der Lebenswelten der Schüler/innen kann als Lernchance im Schulalltag gesehen

werden. Unterschiedliche Sprachen, Religionen, Geschlechter, soziale Verhältnisse, ... bieten sich als Inhalte des Lernens an. Außerdem ist nach Wintersteiners 9. These zur Friedenspädagogik die Theorie das Andere des/der Praktikers/Praktikerin und umgekehrt die Praxis das Andere des/der Theoretikers/Theoretikerin. Für pädagogisches Handeln kann die Theorie als Reflexionskriterium dienen, während aus Sicht der Theorie die Praxis empirische Daten liefert bzw. die Tauglichkeit für das alltägliche Leben der Menschen aufzeigt.

2.6.4 Sachorientierung

Frieden und Bildung bedingen einander und scheinen für das Anliegen ein fruchtbares Pärchen zu bilden. Die Versachlichung bestärkt den Realitätsbezug von abstrakten, unübersichtlichen Themen. Der Vorstellung, dass Friedensbildung eine Utopie sei, kann durch das Benennen und Bearbeiten von Sachthemen entgegengewirkt werden. Die Veränderungen in Europa zum Ende der 1980er-Jahre sind ein anschauliches Beispiel für die Sache Frieden. Die Überwindung des Ost-West-Konfliktes zeigt, dass der irdische Frieden eine reale Chance haben kann.

Bildung, als ursprünglicher Begriff aus gelebter Religion, kommt hier mit der pädagogischen Praxis zusammen und wirkt sich auf das Alltagsleben aus. Wenn heutige Bildung als Aktualisierung des Verständnisses zum Ende des Mittelalters – Erreichen der Gottebenbildlichkeit – verstanden wird, legt sich die Vermutung nahe, dass der aufgeklärte Mensch diese durch den Gebrauch seiner Vernunft anstreben kann. Der Mensch wird zum Konstrukteur seiner Entwicklung, seiner Lerninteressen und seiner Lebenswirklichkeit.

2.6.5 Kompetenzorientierung

Frieden kann nicht nur in einem Schulfach oder einer wissenschaftlichen Disziplin abgehandelt werden. Viel mehr liegt der Fokus auf einem gemeinsamen Ziel, nämlich für friedliches Handeln und Denken kompetent zu sein. Welche Komponenten/Dimensionen/Bereiche Friedenskompetenz ausmachen, wird noch näher zu erörtern sein (siehe Kapitel 4).

3. Kultur des Friedens

In diesem Kapitel soll es um die Erfassung des Friedensbegriffes gehen, wie er aktuell von den Vereinten Nationen (UN) im Rahmen der „Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit zugunsten der Kinder der Welt (2001 – 2010)“ bzw. vom Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK) anlässlich der „Dekade zur Überwindung von Gewalt: Kirchen für Frieden und Versöhnung“ dargestellt wird.

Der Begriff Friedenskultur setzt sich erst im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durch. In ihrem Buch „Miteinander leben – voneinander lernen: Perspektiven einer Kultur des Friedens in Europa“ erkennen Nolz/Popp in der Ambivalenz von militärischem Friedenseinsatz und Visionen zur Gewaltlosigkeit eine Schnittstelle für die notwendige Herausbildung einer Kultur des Friedens. Als Ausgangspunkt wird das einzelne Individuum genannt, das sich im Rahmen seiner biografischen Lebensabschnitte in verschiedenen Lebens- und Erfahrungsräumen bewegt, wo Friedenskompetenz erworben werden kann. Aus fünf Situationen von Bildung und Erziehung (Familie/Eltern, Jugendkultur/Peergroup, Schule, Massenmedien, Öffentliches Leben) und fünf Arbeitsfeldern der Friedenserziehung (Krieg-Militär-Frieden, Demokratie/Kultur, Konflikte, Nord-Süd-Problematik, Umwelt) arbeiten die beiden Autoren Schnittstellen für eine Friedenspädagogik heraus. (vgl. Nolz/Popp 1999 S. 45 – 61)

Der Begriff Kultur wird von Johan Galtung, dem Friedensforscher mit jahrzehntelanger Erfahrung in der Weiterentwicklung einer Friedenstheorie, so verstanden, dass sie bestimmte Aspekte einer symbolischen Sphäre aufzeigt und niemals das Ganze meint. Zwei dieser Aspekte sind neben Ideologie, Sprache, Kunst, Wissenschaft, Recht und Medien die Erziehung und die Religion. Eine große Gefahr für die Friedenskultur besteht in ihrer Institutionalisierung, die unweigerlich zu einer Form von struktureller Gewalt führt. Vor dem Denkhintergrund der Triade von direkter, struktureller und

kultureller Gewalt würde ein kultureller Friede durch seine Institutionalisierung in kulturelle Gewalt übergehen. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts entwickelt Galtung in Erweiterung seiner bisherigen Theorie einen vierten Typus von Gewalt, indem er die Phänomene der strukturellen Gewalt in wirtschaftliche und politische Gewalt gliedert. Als umfassenderen Begriff führt er den der Macht ein, der ausdrucksstärker und komplexer ist als jener der Gewalt. Die vier Typen von Gewalt (kulturelle, strukturelle G. mit politischer und wirtschaftlicher, direkte) bzw. Macht (kulturelle, politische, ökonomische, militärische) implizieren somit vier Typen von Frieden, nämlich kulturellen, politischen, ökonomischen und militärischen. Die wechselseitigen Bedingungen und Auswirkungen machen deutlich, dass hinter allen Perspektiven die Kultur liegt; „...sie legitimiert bestimmte Strukturen und Taten und delegitimiert andere“ (Galtung 1998, S. 18). Ein kultureller Friede könnte nach Galtung den Ausgangspunkt für allumfassenden Frieden bieten. Als Weg zum Frieden stellt er einen achtgliedrigen Pfad vor, der von allen Seiten aus begangen werden kann. Unter dem Titel „Friedenspolitiken für das 21. Jahrhundert“ (Galtung 1998, S. 20) entwirft er eine Matrix, die eine Dichotomie von negativem und positivem Frieden zu Grunde legt und die vier Dimensionen Politik, Militär, Ökonomie und Kultur aufgreift. Wechselseitige Abhängigkeiten und Bedingungen betreffen alle Erfahrungs- und Handlungsbereiche von Menschen. Mit konkreten Vorschlägen zur Veränderung und Verbesserung des Alltagslebens in Richtung eines positiven Friedens, Galtung nennt es Lebenssteigerung, kommt er zu dem Ergebnis, dass Menschen mit ihrem Handeln und ihrem Denken die Hauptträger der kulturellen Macht sind. Wenn sie friedensstiftend tätig sind, sind vor allem Auswirkungen auf politische und ökonomische Strukturen zu erwarten. Zum Beispiel müsste Demokratie nicht national sondern international gesehen werden, der Krieg als Institution abgeschafft werden, weniger Handel getrieben und in der kulturellen Dimension ein Dialog innerhalb einer Religion geführt werden. Der intrareligiöse Dialog schließt allerdings einen interreligiösen Dialog nicht aus. (vgl. Galtung 1998, S. 15 – 27)

Die Komplexität des gedanklichen Gebildes einer Kultur des Friedens wird besonders durch die Erkenntnisse von Galtung deutlich. Egal welche Dimension bedacht wird, jede steht im Zusammenhang mit anderen. Eine besondere Herausforderung wird an die Erweiterung des Denkhorizonts gestellt, der an Grenzen stoßen würde, wenn Frieden institutionalisiert wird und sich in weiterer Folge Gewalt in den Strukturen manifestiert. Die Orientierung am Paradigma eines positiven Friedens legt sich gerade für Erziehung und Religion nahe. Sie zielt auf die Mündigkeit des Menschen, der seine Bildungsprozesse eigenständig fördert und bewusst Entscheidungen treffen soll.

3.1 UN (= United Nations) und UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation)

Als vorläufiges Ergebnis einer sich über mehrere Jahre erstreckenden Entwicklung gab die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 13. September 1999 in einer Resolution die Erklärung für eine Kultur des Friedens bekannt. In dieser wird der Erkenntnis Ausdruck verliehen, „dass Frieden nicht nur das Nicht-Vorhandensein von Konflikten bedeutet, sondern dass dazu auch ein positiver, dynamischer und partizipatorischer Prozess erforderlich ist, in dessen Rahmen der Dialog gefördert wird und Konflikte in einem Geist des gegenseitigen Verständnisses und der Zusammenarbeit beigelegt werden“ und „dass es geboten ist, alle Formen der Diskriminierung und der Intoleranz, zu beseitigen, namentlich solche, die auf der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, einer politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, dem Vermögen, einer Behinderung, der Geburt oder einem sonstigen Stand beruhen“ (zitiert nach Hämmerle/Roithner 2004, S. 319f).

Als eigentlichen Auslöser der Initiative für Frieden in der Welt wird der Aufruf der Friedensnobelpreisträger/innen vom 1. Juli 1997 gesehen (vgl.

Hämmerle/Roithner 2004, S. 316f). In diesem wandten sie sich an die Präsidenten aller Mitgliedsstaaten der UNO-Generalversammlung. Die UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, hat ihn positiv aufgenommen, da sie sich schon seit Jahrzehnten zum Thema Frieden engagierte. Eine Erziehung zum Frieden sowie die internationale Zusammenarbeit wurden bereits während des Zweiten Weltkrieges als Aufgaben für die Zeit nach dem Krieg gesehen. Aus der UNESCO-Präambel ist das Ziel Menschen über die Bildung ihrer Persönlichkeit zu friedlichem Handeln anzuleiten deutlich zu erkennen. „Da Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen, müssen auch die Bollwerke des Friedens in den Köpfen der Menschen errichtet werden.“ (Reich 1988, S. 69) Über die Verständigung zwischen Völkern und Kulturen sowie die Gewissensbildung jedes einzelnen, sollte der Prozess in Richtung einer friedlicheren Welt beginnen. Ein erstes wichtiges Dokument stellte die UNESCO-Empfehlung über „Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ dar, die am 19. November 1974 in Paris einstimmig angenommen wurde. Die Grundlage war geschaffen, doch brachte die Umsetzung auch Konflikte mit sich. Die Vernetzung von Politik, Wissenschaft, Bildung und Didaktik sowie einer ständigen Begleitung und Unterstützung des Prozesses zur Förderung einer friedlicheren Welt wurden notwendig. (vgl. Reich 1988, S. 68 - 72) Die Hauptthemen der UNESCO-Empfehlung von 1974 (Gerechtigkeit, Freiheit, Menschenrechte, Frieden) mögen in allen Bereichen und auf allen Ebenen des sozialen Lebens umgesetzt werden. Vor allem eine „Internationale Erziehung“ kann in die globalen Zusammenhänge einführen und die Wertschätzung anderer Kulturen ermöglichen. Es bedarf der „Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen“ (Köhler 1997, S. 52). Lehrer/innen können durch entsprechende Lernmethoden „bei Kindern und Jugendlichen die schöpferische Phantasie anregen und aktives soziales Handeln fördern“ (Köhler, S. 54) und durch Mitbestimmung von Schüler/innen eine demokratische Grundhaltung einüben. (vgl. Köhler 1997, S. 49 – 63)

Als mittelfristige Strategie zur Konfliktlösung mittels Dialog und Vermittlung stand das Programm „Kultur des Friedens“ in den Jahren 1996 bis 2001. Weitere Grundsatzdokumente, die inhaltlich eine Förderung der Kultur des Friedens nahe legen, wurden 1993 in Wien mit einem „Weltaktionsplan über Erziehung zu Menschenrechten und Demokratie, die Erklärung und das Aktionsprogramm der Weltmensenrechtskonferenz“, 1995 der „Integrierte Aktionsplan über Erziehung zu Frieden, Menschenrechten und Demokratie“ und 1995 – 2000 der „Aktionsplan der UNO-Dekade für Menschrechtserziehung“ veröffentlicht. Mit dem „Internationalen Jahr für die Kultur des Friedens“ 2000 wurde das neue Jahrhundert und die internationale Dekade eingeleitet. (vgl. Nolz/Popp 1999, S. 28ff)

Das Jahrzehnt von 2001 bis 2010 wurde zur „Internationalen Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit zugunsten der Kinder der Welt“ erklärt. Ausgehend von den drei Erkenntnissen,

- „dass Frieden nicht nur das Nichtvorhandensein von Konflikten bedeutet, sondern dass dazu auch ein positiver, dynamischer und partizipatorischer Prozess erforderlich ist, in dessen Rahmen der Dialog gefördert wird und Konflikte in einem Geist des gegenseitigen Verständnisses der Zusammenarbeit beigelegt werden“ (Hämmerle/Roithner 2004 S. 319),
- dem Ende des Kalten Krieges und
- dass Diskriminierung und Intoleranz „namentlich solche, die auf der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, einer politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, dem Vermögen, einer Behinderung, der Geburt oder einem sonstigen Stand beruhen“ (Hämmerle/Roithner 2004, S. 320) überwunden werden,

sollen auf allen Ebenen und in allen Bereichen Maßnahmen zur Förderung einer friedlichen Kultur gestaltet werden. An diese Vorarbeiten und Dokumente

schließt das Aktionsprogramm der UN für eine Kultur des Friedens an. In jeweils acht Punkten werden die Ziele bzw. die Maßnahmen angeführt. Aus den Zielformulierungen geht unmissverständlich hervor, dass sich alle Menschen dieser Welt möglichst umfassend für eine friedliche Welt engagieren mögen. Die zahlreichen Untergliederungen der Maßnahmen geben Anhaltspunkte für die Umsetzung an. Die englischsprachigen Formulierungen übersteigen in ihrer Aussagekraft die deutschsprachigen wesentlich, deshalb ist diese Aufzählung im englischen Originaltext mit offizieller Übersetzung in Klammern:

- fostering a culture of peace trough education (Förderung einer Kultur des Friedens durch Erziehung und Bildung);
- promotion sustainable economic and social development (Förderung einer nachhaltigen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung);
- promoting respect for all human rights (Förderung der Achtung der Menschenrechte);
- ensuring equality between women and men (Gewährleistung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern);
- fostering democratic participation (Förderung der demokratischen Partizipation);
- advising understanding, tolerance and solidarity (Förderung der Verständigung, der Toleranz und der Solidarität);
- supporting participatory communication and the free flow of information and knowledge (Unterstützung einer partizipatorischen Kommunikation und des freien Austausches von Informationen und Wissen);
- promoting international peace and security (Förderung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit).

(vgl. http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm; Hämmerle/Roithner 2004, S. 319 – 333)

Die Beschäftigung mit dem Frieden, sei es als Friedenserhaltung oder zur Friedensschaffung, erweist sich als Angelegenheit für internationale Organisationen. Die Dialogfähigkeit und das Engagement für eine menschenfreundliche Gesellschaft haben diese freiwillige Vereinigung von

Staaten zu den UN erst möglich gemacht. Die praktizierte Kultur des Friedens hat zu Verträgen und sogar der Entwicklung von gemeinsamen Programmen geführt. Die vielfältigen Anhaltspunkte zur Umsetzung des Dekadenthemas bieten genügend Chancen zum Einstieg in das Nachdenken über und die Erziehung zum Frieden.

3.2 ÖRK (= Ökumenischer Rat der Kirchen)

Die Dekade wurde am 4. Februar 2001 in Berlin weltweit eröffnet, nachdem sie auf der Vollversammlung drei Jahre zuvor beschlossen wurde. Die Botschaft zur Eröffnung leitet nach der Beendigung eines Jahrhunderts, das durch viele Kriege und die Entstehung neuer Gewaltformen gekennzeichnet war, die Hinwendung zu Frieden und Versöhnung ein. Dem Ökumenischen Rat der Kirchen ist die Heilung von Spaltungen zwischen den Kirchen gelungen und nun wird auf eine dem Glauben entspringende Inspiration zur Überwindung von Gewalt gehofft. (vgl. Hämmerle/Roithner 2004, S. 339)

Die Achte Vollversammlung des ÖRK 1998 in Harare, Simbabwe beschloss einen wesentlichen Arbeitsschwerpunkt auf die Überwindung von Gewalt zu legen. Die Umsetzung wurde mit der Botschaft des Zentralausschusses des Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf im September 1999 eingeleitet. Die Kirchen sind aufgerufen, „vor der Welt ein klares Zeugnis abzulegen von Frieden, Versöhnung und Gewaltlosigkeit, die auf Gerechtigkeit gründet“ (Käßmann 2001, S. 148). Einzelne Christen und Christinnen, kirchliche Gemeinschaften sollen sich auf einen Prozess der Veränderung und des Wandels einlassen, der mit einem Eingeständnis über die Mitwirkung an Gewalt und Ungerechtigkeit und der Buße beginnt. Aktive Bemühungen innerhalb und außerhalb der Kirchen für eine Einheit der Kirchen untereinander zu fördern und dann in ökumenischer Verantwortung einen Beitrag zu gewaltloser Konfliktlösung zu leisten, vermittelt die Botschaft des ÖRK ebenso wie die

Reflexion darüber. Die Initiative des ÖRK versteht sich nicht nur als Parallele zur UN-Dekade sondern bemüht sich um Verbindungen mit dieser.

Das Rahmenkonzept für die Dekade zur Überwindung von Gewalt (DOV) findet sich in einem Arbeitsdokument, das vom Zentralausschuss des ÖRK in Genf im September 1999 angenommen wurde. Die Mitgliedskirchen des ÖRK mögen in Fragen der Gewaltlosigkeit und Versöhnung zusammenarbeiten und Verbindungen zu anderen Organisationen und Aktionen herstellen, damit eine Kultur des Friedens aufgebaut werden kann. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt bei der Überwindung und nicht in der Erklärung von Gewalt. Die positiven Erfahrungen, die in Kirchen und Gruppen bereits gemacht wurden, werden konstitutiv gesehen. „Die Ökumenische Dekade zur Überwindung von Gewalt verfolgt das Ziel, die Begeisterung und Erwartungen von Kirchen, ökumenischen Organisationen, Gruppen und Bewegungen weltweit zu bündeln, um einen positiven, praktischen und einzigartigen Beitrag der Kirchen zur Errichtung einer Friedenskultur zu leisten.“ (Käßmann 2001, S. 157) In folgenden Teilzielen soll dieses umgesetzt werden:

- „- Ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem breiten Spektrum von direkter wie auch struktureller Gewalt zu Hause, in Gemeinschaften und auf internationaler Ebene, und Lernen von lokalen und regionalen Analysen der Gewalt und Wegen zu ihrer Überwindung;
 - Aufforderung an die Kirchen, Geist, Logik und Ausübung von Gewalt zu überwinden; auf jede theologische Rechtfertigung von Gewalt zu verzichten und erneut die Spiritualität von Versöhnung und aktiver Gewaltlosigkeit zu bekräftigen;
 - Gewinnung eines neuen Verständnisses von Sicherheit im Sinne von Zusammenarbeit und Gemeinschaft statt Herrschaft und Konkurrenz;
 - Lernen von der Spiritualität Andersgläubiger und ihren Möglichkeiten, Frieden zu schaffen, Zusammenarbeit mit den Gemeinschaften Andersgläubiger bei der Suche nach Frieden und Aufforderung an die Kirchen, sich mit dem Missbrauch religiöser und ethnischer Identität in pluralistischen Gesellschaften auseinanderzusetzen;
 - Protest gegen die zunehmende Militarisierung unserer Welt und insbesondere gegen die Verbreitung von Feuer- und Handfeuerwaffen.“
- (Bünker 2004, S. 27, Käßmann 2001, S. 153)

Die Dekade ist in zwei Abschnitte gegliedert, wobei während der Jahre 2001 bis 2005 analysiert, vernetzt und koordiniert wird und die Jahre von 2006 bis 2010

der Aufarbeitung der Ergebnisse und der Umsetzung in gezielten Aktionen gewidmet sind. Ansätze für das methodische Vorgehen werden in Studien zur Problemvielfalt (Rassismus, Globalisierung, Gewalt gegen Frauen, Jugendliche und Kinder, u. v. a. m.) von Gewalt bzw. Gewaltlosigkeit, Kampagnen, Bildungsarbeit vor allem im Bereich von Konflikten, Gottesdiensten und dem Erzählen von Geschichten gesehen. Als problematisch erweist sich die Fülle von Formen der Gewalt auf allen Ebenen der Gesellschaft. (vgl. Käßmann 2001, S. 151 – 157)

Um der fast unüberschaubaren Fülle der Arbeitsbereiche einen ordnenden Rahmen zu geben, hat der ÖRK eine regionale Schwerpunktsetzung überlegt. Einzelne Länder bzw. Regionen der Welt stehen jeweils ein Jahr im Mittelpunkt. Nach dem Beginn im Jahr 2001 wurden Palästina/Israel 2002, der Sudan 2003, die USA 2004, Asien 2005, Lateinamerika 2006, Europa 2007, der Pazifik 2008 und die Karibischen Inseln 2009 ins Zentrum des Interesses gerückt. Im Jahr 2010 geht die Dekade zu Ende. Im Europa-Fokus bildete die 3. Ökumenische Versammlung im September 2007 in Sibiu/Hermannstadt, Rumänien einen Schwerpunkt. Als Motto für das europäische Jahr der Dekade wurde ein Satz aus einem Franz von Assisi zugeschriebenen Gebet gewählt: „Mach mich zum Werkzeug deines Friedens“. (<http://gewaltueberwinden.org/de/mehr-ueber-die-dekade/annual-focus>)

Die Initiativen zur Dekade konnten sich bereits auf vorangegangene Aktivitäten des ÖRK stützen. In Johannesburg beschloss der ÖRK 1994, dass ein Programm zur Überwindung von Gewalt eingerichtet werden soll, um der Praxis der Gewalt eine Alternative bieten zu können. Ein Jahr später wurde in Genf ein Arbeitsprogramm mit Schwerpunkten im Einsatz gewaltloser Mittel wie Prävention, Mediation, Intervention und Bildungsarbeit beschlossen und zur prioritären Bearbeitung den Mitgliedskirchen empfohlen. Wieder ein Jahr später sind erste praktische Schritte mit der Kampagne „Friede für die Stadt – Eine weltweite Initiative des Ökumenischen Rates der Kirchen“ initiiert und der Vorbildcharakter der Kirchen angeregt worden. Besonderen Wert stellten die

eigenen Angelegenheiten der Kirchen dar, die vordringlich auf eine Begünstigung von Gewalt analysiert werden sollen. Die theologische Dimension der Problematik wird mittels Reflexion über „das reiche Potential, das der christliche Glaube für die Entwicklung einer Friedenskultur bietet“ (Käßmann 2001, S 145) begonnen. Der 21. September soll alljährlich zum Fasten- und Gebetstag für den Frieden ernannt werden. Der vorläufige Schlussakt in dem Prozess zur Entwicklung einer Friedenskultur in den Gesellschaften der Mitgliedskirchen und darüber hinaus wird mit der Botschaft zur Dekade zur Überwindung von Gewalt in den Jahren 2001 bis 2010 gesetzt. Das Programm „Friede für die Stadt“ hatte aufgezeigt: „Frieden ist machbar, Frieden wächst von unten und gedeiht durch die Kreativität der Menschen“. (Käßmann 2001, S. 150) Die Parallele zur „Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit für die Kinder der Welt“ der Vereinten Nationen (UN) wird bewusst berücksichtigt. Das gemeinsame Anliegen, Gewalt zu überwinden, und das gemeinsame Ziel, in Frieden miteinander zu leben, schafft einen offenen Raum für Politik und Wirtschaft, sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext, und gibt Möglichkeiten zu Querverbindungen. (vgl. Käßmann 2001, S. 143 – 151)

Ein Blick zurück in die 1980er-Jahre lässt nach Bünker auch einen Zusammenhang mit dem Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung erkennen. Gewalterfahrungen aus Krieg, Umweltzerstörung und Wirtschaft sollen als strukturelle Gewalt verstanden und überwunden werden. Die Theologie als Legitimation von Gewalt zu verwenden muss nach dem Beschluss von 1991 des ÖRK in Canberra entschieden abgelehnt werden. Auf diesen mühsamen Prozess wollten sich die Kirchen einlassen und sich selber „als Subjekte der Gewaltüberwindung neu verstehen und profilieren“ (Bünker 2004, S. 23). (vgl. Bünker 2004, S. 22 – 24)

Der Ökumenische Rat der Kirchen führte zu Beginn der Dekade eine Umfrage bei seinen Mitgliedskirchen durch, bei der sich vier Hauptthemen herausgebildet haben:

- Geist und die Logik von Gewalt;
- Gebrauch und Missbrauch von Macht;
- Fragen der Gerechtigkeit;
- religiöse Identität und Pluralität.

Dazu wurde 2004 eine Arbeitshilfe zur Verwendung in kirchlichen Gruppen und für Einzelpersonen veröffentlicht. Das Naheverhältnis von Gewalt und Macht wird aufgegriffen und eine Annäherung an mehr Gerechtigkeit und Auseinandersetzung mit der eigenen (religiösen) Identität vorgeschlagen. Die angeführten Bibelarbeiten bieten didaktisches Material für die Erwachsenenbildung. (vgl. www.gewaltueberwinden.org/de/oerk-materialien.html)

Der Zusammenhang von Gewalt und Macht wurde auf eine Weise erkannt, wie er auch von Galtung bekannt ist. Um Gewalt überwinden zu können, soll die Auseinandersetzung mit der eigenen Machtausübung reflektiert werden. Die Orientierung am positiven Frieden, der den negativen Frieden in Form von Gewalt nicht mehr benötigt, bietet Möglichkeiten zum differenzierten Nachdenken über Gerechtigkeit und Identität.

3.3 Die Dekaden: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Aus den offiziellen Texten der beiden Organisationen gehen viele gemeinsame Anliegen hervor, die explizit genannt werden. Die Auseinandersetzung mit den Themen zur Förderung einer Kultur des Friedens soll laut UNESCO regional und international geschehen. Der ÖRK empfiehlt dies ganzheitlich, ausgehend von vielfältigen Formen direkter und struktureller Gewalt, zu tun und Lösungen zur Überwindung zu finden. Während einerseits die UN eine wichtige Rolle für Erziehung und Wissenschaft spielen sollen, werden andererseits in den Mitgliedskirchen des ÖRK Gewalt theologisch reflektiert und gewaltfreie, versöhnende Spiritualität gelebt. Ein konkreter Ansatzpunkt für Lernprozesse

kann laut kirchlicher Zielsetzung die Gemeinschaft mit Menschen anderer Religionen und Ethnien sein. Die UN-Erklärung strebt einen internationalen Informationsaustausch zwischen den Beteiligten an, die Initiativen zur Förderung des Friedens setzen. Kooperation und Zusammenhalt sollen entsprechend der ÖRK-Erklärung zu einem neuen Verständnis von Sicherheit führen. Zivilgesellschaften sollen in die Gestaltung einer Kultur des Friedens einbezogen werden, was laut UN regional und national geschehen kann. Gegen Militarisierung und gefährlichen Waffengebrauch spricht sich das Dokument des ÖRK aus und fordert zum Protest dagegen auf. Der letzte Punkt in den UN-Zielsetzungen widmet sich dem grundlegenden Problem der Finanzierung. Sämtliche Aktionen können nur durchgeführt werden, wenn auch ausreichende Ressourcen, besonders finanzielle, bereitgestellt werden können.

Die Gemeinsamkeiten liegen nach Hämmerle/Roithner in der unbedingten Zusage, Beiträge zu einer Kultur des Friedens zu leisten, und einem möglichst umfassenden Verständnis von Gewalt und deren Überwindung. In allen Bereichen der Gesellschaft soll dieser Prozess unterstützt und begleitet werden. Die beiden Dekaden unterscheiden sich in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Während die UN den Ansatz bei Kindern und Jugendlichen sieht, richtet der ÖRK seine Aufmerksamkeit auf Kirchenverantwortliche. (Hämmerle/Roithner 2004, S. 16ff) Auch liegt der Schwerpunkt der UN-Erklärung beim einzelnen Menschen und seiner Erziehung. Die ÖRK-Erklärung nimmt die Gemeinschaft und das Zusammenleben der Menschen mit einer deutlichen Aufforderung zum Waffenverzicht und zu ehrlicher Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen und Religionen in den Blick. Weiters geht von beiden Seiten die Intention aus, Menschen in allen Gebieten der Erde ein sicheres Leben zu ermöglichen. Sowohl UN als auch ÖRK verpflichten sich einem Prozess der Schaffung einer Kultur des Friedens, den sie initiieren und begleiten.

3.4 Österreichische Umsetzung der Dekaden

In Österreich wurde von Anfang an eine gemeinsame Umsetzung der Dekaden geplant und mit der Bildung eines Netzwerkes für Frieden und Gewaltfreiheit verwirklicht. Im Jänner 2000 schlossen sich 35 Organisationen dieser Vereinigung an. (vgl. www.friedensnetzwerk.at) Nur wenige Menschen trafen sich, um zu planen, wie die Anliegen der Dekaden in die Praxis umgesetzt werden können. Jährlich findet im November eine Aktionswoche statt, die mit zahlreichen Veranstaltungen an vielen österreichischen Orten durchgeführt wird. In Wien gibt es dazu jedes Jahr einen Studientag, den die Evangelische Akademie Wien organisiert. Seit 2002 steigen die Teilnehmerzahlen und vor allem die Spendeneinnahmen beim Friedenslauf um das Wiener Rathaus alljährlich im April. (vgl. www.friedenslauf.at) Ein Weg aus der Gewaltspirale soll durch die Vernetzung möglichst vieler Menschen und Organisationen zur Förderung einer Kultur des Friedens sein. Die Anliegen werden im Rahmen von vier Aufgabenbereichen konkretisiert: Friedensbildung und Erziehung zur Gewaltfreiheit, Demokratie und Menschenrechte, aktive Friedenspolitik, Friedensökonomie. (vgl. Ehrenberger 2004, S. 31 – 36)

Die hier angesprochenen Betätigungsfelder dienen nur als Überschriften für in sich sehr umfangreiche Themen, die wiederum Querverbindungen aufweisen. Doch alle können im Rahmen von Bildung, sei es Allgemeinbildung oder Friedensbildung im speziellen, berücksichtigt werden. Politische Bildung fördert demokratisches Lernen und wirtschaftliches Denken. Menschenrechtserziehung vermittelt Grundkenntnisse der internationalen Texte und regionale Umsetzungsmöglichkeiten.

Dieser Weg der Umsetzung der Dekaden entspricht dem Auftrag bei der Veränderung der Kultur anzusetzen, indem möglichst viele Bereiche des Alltags in den Blick genommen werden. Ein Programm, das anfänglich nur für eine verschwindend kleine Minderheit von Interesse war, beginnt zu greifen. Die Initiator/innen des Österreichischen Netzwerkes für Frieden und Gewaltfreiheit

haben „bewusst den Kontakt zu möglichst vielen verschiedenen Initiativen der Zivilgesellschaft gesucht“. (Ehrenberger 2004, S. 35)

Das Friedensnetzwerk kann Einzelinitiativen vorweisen und das zunehmende Interesse am Thema wecken. Die kleinen Schritte in der Hinwendung zum Frieden in der Gesellschaft mögen wohl eines Tages zu erkennbaren Veränderungen der Kultur führen. Auch wenn diese Vorstellung utopisch anmutet, dürfen die realistischen Ansätze nicht übersehen werden. Jeder einzelne Mensch leistet Beiträge für die Allgemeinheit und beeinflusst durch sein Verhalten und seine Haltung den gesellschaftlichen Wandel. Friedensbildung für lern- und bildungsinteressierte Menschen fördert den einschlägigen Kompetenzzuwachs, der zukünftigen Gesellschaften eine Überwindung von Gewalt erleichtern soll.

3.5 Friedensbildung und Friedenskultur

Zum Ende dieses Kapitels sollen die Dimensionen von Friedensbildung (siehe Kap. 2.6) aufgegriffen werden und mit der Kultur des Friedens, wie sie in den Dekaden der UN und des ÖRK umgesetzt werden, in Bezug gesetzt werden. Seit den 1980ern findet der Begriff Kultur in der Pädagogik wieder Beachtung im Zusammenhang mit der Interkulturellen Pädagogik als Nachfolgemodell der Ausländerpädagogik. Eine theoretische Reflexion des Kulturbegriffs steht allerdings noch aus. (vgl. Helmer 2004, S. 545ff) Mit Blick auf die historische Genese des Begriffs kann eine ähnlich differenzierte Bedeutungsvielfalt und ein Bedeutungswandel wie beim Begriff Bildung gefunden werden, auf die in diesem Zusammenhang nicht weiter eingegangen werden soll. Oftmals wird in der wissenschaftlichen Praxis ein erweiterter Kulturbegriff verwendet, der „als ein Netzwerk von Werten, Einstellungen oder Konzepten, das sich in der Kommunikation oder in den konkreten Produkten der Gesellschaft widerspiegelt“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 433) verstanden wird.

3.5.1 Subjektorientierung der Friedenskultur

Der einzelne Mensch ist gefragt, weil Institutionalisierung zu struktureller Gewalt führen könnte. Wenn Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen können, warum nicht auch Frieden? Das Individuum als Träger der kulturellen Macht bietet sich als Ansatz für gesellschaftliche Veränderungen an. Besonders stark kommt dies im Dekadenprogramm des ÖRK zum Ausdruck, wenn die Mündigkeit und die Kreativität einzelner Christen und Christinnen gefragt ist und der Mensch selber zum Werkzeug des Friedens werden soll. Kirche, verstanden als Gemeinschaft von Menschen, kann selbst zum Subjekt der Gewaltüberwindung werden.

3.5.2 Prozessorientierung der Friedenskultur

Der Zeitraum, der für die Umsetzung der Dekaden eingeplant wurde, vermittelt deutlich, dass eine Strategie des Entwickelns und Wachsens notwendig ist. Kein einmaliges Event zur Veränderung von Stimmungen, sondern nachhaltige Programme, die konkrete Lebenssituationen ansprechen sollen, stehen im Zentrum der Dekaden. Zielorientierte Förderung und demokratische Beteiligung möglichst vieler Einzelpersonen und Institutionen braucht Aufbauarbeit und Meinungsbildung in kleinen, überschaubaren Schritten. Das große Ziel der Entmilitarisierung und des ausschließlichen Einsatzes von gewaltlosen Mitteln bei Konflikten rückt durch geplante Bildungsprogramme in absehbare Nähe.

Die Offenheit von Kultur ermöglicht den Zugang zum Frieden über verschiedene Wege. In Galtungs achtgliedrigem Pfad kommt das besonders deutlich zum Ausdruck. Egal, wo angefangen wird, die einzelnen Initiativen greifen letztendlich ineinander, ergänzen sich und werden wirkungsvoller. In Anbetracht der zeitlichen Dimension dürfen auch die UNESCO-Empfehlung von 1974 und die UN-Initiative zur Menschenrechtserziehung von 1995 bis 2000 als

Wegbereiterinnen der Dekade zur Überwindung von Gewalt verstanden werden.

3.5.3 Dialogorientierung der Friedenskultur

Konfliktlösung durch Dialog lief schon als Vorprogramm der UN-Dekade im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts mit den Schwerpunkten Frieden, Menschenrechte und Demokratie. Sowohl in der UN- als auch in der ÖRK-Dekade sind Einzelstaaten und internationale Organisationen gefragt, sich miteinander um eine Veränderung der Kultur zu bemühen. Hierarchisch angelegte Systeme mögen sich über sachliche Auseinandersetzung mit der Problemlage der strukturellen Macht bewusst werden und diese überwinden. Staat und Kirche als rechtlich klar getrennte Systeme können in ihrer inhaltlichen Arbeit dennoch die selben Ziele haben, wenn es um das Wohlergehen von Menschen geht. Der österreichische Weg mit der Bildung des Friedensnetzwerkes zeugt von dieser Qualität. Die Komplexität der Thematik erfordert sogar eine umfassende Beschäftigung mit Gewalt, Konflikt und vor allem positivem Frieden.

Christliche Kirchen haben bereits Erfahrung im ökumenischen Miteinander. Dieses gelingt in wichtigen Fragen und Entscheidungen immer wieder, egal ob jemand zu einer Minderheit oder zur Mehrheit gehört. Darüber hinaus gewinnt der interreligiöse Dialog zunehmend an Interesse und Ernsthaftigkeit. Insbesondere die Begegnungen mit Muslimen und Juden spielen im mitteleuropäischen Raum eine wichtige Rolle. Voneinander wissen und voneinander lernen fördern sowohl das kritische Selbstverständnis als auch die Wertschätzung des Anderen. Dieses exemplarische Lernfeld zur Bearbeitung und Überwindung von Diskriminierung einzelner Glaubensrichtungen und Ignoranz von Weltanschauungen könnte ein Modell für die Überwindung anderer Benachteiligungen (Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, ...) werden.

3.5.4 Sachorientierung der Friedenskultur

Nach Galtung verstehen sich Erziehung und Religion als Aspekte von Kultur. Sie sind somit selbst Sache der kulturellen Wirklichkeit. Darüber hinaus beschäftigen sie sich mit Themen, die in den Dekaden die wichtigsten Aktionsfelder bilden. Während bei der UN-Dekade Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Wirtschaft, Demokratie, Kommunikation und Sicherheit explizit genannt werden, sind es bei der ÖRK-Dekade Gewalt und Gewaltlosigkeit, Macht, Versöhnung, Gerechtigkeit und sowie religiöse Identität und Pluralität. Als zentrale Kategorie, die quer zu allen Bereichen liegt, kann Gerechtigkeit erkannt werden.

„Als Ausdruck und Resultat des Rechtfertigungsgeschehens ist der christliche Friedensbegriff unlösbar an den Begriff der Gerechtigkeit gekoppelt.“ (Lämmermann 2005, S. 261) Mit den Facetten des Gerechtigkeitsbegriffs setzt sich Aristoteles im fünften Buch seiner Nikomachischen Ethik auseinander. Zuerst stellt er Gerechtigkeit Ungerechtigkeit gegenüber und argumentiert somit aus der Perspektive der positiven Seite. Sowohl distributive als auch kommutative Gerechtigkeit bedenkt das Wohlergehen des einzelnen, das wiederum zum Wohl der Gemeinschaft führt. Während erste eine Austeilungsgerechtigkeit meint, bei der jede/r bekommt was er/sie benötigt, meint zweite eine Tauschgerechtigkeit, wobei keine gegenseitige Benachteiligung veranlasst werden soll. (vgl. Aristoteles auf www.textlog.de) Insgesamt kann von einer Verteilungsgerechtigkeit gesprochen werden, die materielle und immaterielle Güter gleichermaßen meint, um das soziale Gleichgewicht eines demokratischen Staates zu sichern.

Gerechtigkeit im wirtschaftlichen, sozialen, politischen, geschlechtsspezifischen und kommunikativen Zusammenhang ist zwar nur als Idealzustand zu denken, kann aber durchaus hilfreich sein, Ziele zu definieren und Themen zu benennen.

3.5.5 Kompetenzorientierung der Friedenskultur

Bildung erweist sich als wesentliches Element der Gewaltüberwindung und der Entwicklung einer Kultur des Friedens. Wissenserwerb und Einübung in gewaltloses Handeln erfordern die Beschäftigung mit den o. g. Themen und die Erarbeitung von neuen Verhaltensmustern. Versöhnende Spiritualität sowie aktive Gewaltlosigkeit bieten sich zur besonderen Förderung und Stärkung einer Kultur des Friedens an.

4. Standards und Kompetenz der Friedensbildung

Die gegenwärtigen pädagogischen Konzepte in der Schule orientieren sich an internationalen Entwicklungen, in denen Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als Parameter für Qualität angesehen werden. Was für Schülerinnen und Schüler am Ende des Lernprozesses stehen soll, wird in Standards definiert und in Kompetenzmodellen umgesetzt. Die Orientierung liegt eindeutig auf den Lernergebnissen bzw. am „output“ oder auch „outcome“. Die englische Bezeichnung ist nicht zufällig, da das Konzept der Bildungsstandards erstmals vor ca. 150 Jahren in England als Richtmaß zur Überprüfung des finanziellen Bedarfs an Schulen eingesetzt wurde. Mittels anwendungsbezogener Aufgabenstellungen werden die Komponenten und Stufen der erreichten Kompetenzen gemessen.

Einen Denkansatz von Oskar Negt greifen sowohl Nolz/Popp als auch Wintersteiner auf und nennen „fünf Friedenskompetenzen“ (Nolz/Popp 1999, S. 53) bzw. fünf Dimensionen von Friedenskompetenz: Gerechtigkeitskompetenz, Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, ökologische Kompetenz und historische Kompetenz. Diese sollen Heranwachsende erwerben. (vgl. Nolz/Popp 1999, S. 53f; Wintersteiner 2005, S. 283f)

Nach Gugel/Jäger ist Friedenskompetenz vor allem Sachkompetenz, die folgende Bereiche betrifft: Ursachen von Krieg und Gewalt, individuelle Friedensfähigkeit und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Die Kernelemente der Friedenserziehung sind Vermittlung von Friedenskompetenz, Hinführung zur Friedensfähigkeit und Befähigung zum Friedenshandeln. Sie meinen in ihren Ausführungen, dass besonders die Eigenverantwortung für den individuellen Friedenskompetenzerwerb und das friedenspolitische Handeln anspruchsvolle Herausforderungen der Friedenserziehung seien. Sowohl kognitive als auch emotionale Lernschritte zielen auf Verhaltensdispositionen und Handlungsstrategien ab. Mit Zivilcourage sollen Menschen die Erhaltung

einer lebenswerten Umwelt und Gesellschaft anstreben. (vgl. http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe3.htm)

„Heute ist Frieden nicht *eine* Möglichkeit, sondern *die* Überlebensbedingung der Menschheit. Es besteht ein *Sachzwang zum Frieden*.“ (Calließ 1987, S. 7)
Diese Feststellung hat gut 20 Jahre später nicht an Aktualität verloren. Die Kategorisierung von Friedenskompetenz bei Negt und Gugel/Jäger umfasst die gleichen Themenbereiche. Negt geht von der Perspektive des lernenden, sich bildenden Menschen aus, während das Tübinger Team Gugel/Jäger die Aufmerksamkeit auch auf die Gesellschaft richtet. Sie machen damit die Verantwortung für Frieden zum öffentlichen Interesse. Die beiden gehen in ihren Überlegungen noch einen Schritt weiter als Negt, weil sie den Kompetenzerwerb nur als erste Phase nennen. Dadurch entsteht eine Basis für die individuelle Fähigkeit zum Frieden und das öffentlichkeitswirksame Handeln. Frieden kann demnach gesellschaftlich manifestiert werden. Bei der Komplexität der Thematik bietet sich eine vorläufige Beschränkung auf den ersten Schritt an, den Erwerb von Friedenskompetenz.

4.1 Bildungsstandards

Schülerinnen und Schüler sollen Friedenskompetenz erwerben. Um der aktuellen pädagogischen Konzeption von Kompetenzen und Standards gerecht zu werden, bedarf es eines detaillierten Blicks auf Bildungsstandards.

Die Beschäftigung mit Bildungsstandards bedeutet sich auf einen Prozess einzulassen, der im Rahmen der Schulentwicklung zur Demokratisierung eines leistungsorientierten Schulalltags beitragen kann. Oelkers nennt ein Minimum von fünf zentralen Anforderungen an Bildungsstandards und deren bildungstheoretischen Definitionen:

„Standards müssen

- begrifflich klar bezeichnet,
- auf Unterricht hin spezifiziert werden,
- erfüllbar sein,
- beschränkt werden können
- und überprüfbar sein.“ (Oelkers 2005, S. 18)

Zur Qualitätsentwicklung an Schulen scheint es notwendig, übergeordnete und fachbezogene Standards zu entwickeln. Sie dienen als Kriterium für Leistungsvergleiche. Herkömmliche Testungen, als fragliche Instrumente von Qualitätssicherung, sollen durch demokratisierende, prozessbezogene Kompetenztests ersetzt werden. Standards bieten den notwendigen Rahmen für Kompetenzen. (vgl. Oelkers 2005, S. 18f) Das Bildungsstandardkonzept fördert einerseits die Schulautonomie und macht andererseits „das erforderliche Systemmonitoring“ möglich. (vgl. Schneider 2006, S. 33) Wenn Standards einen Beitrag zur Qualitätssteigerung in Schule und Unterricht leisten, muss der Blick auf die Einzelschule gerichtet und entsprechende Beratung und Unterstützung geboten werden. Vor allem der/die einzelne Schüler/in erfährt Förderung des individuellen Lernprozesses. (vgl. Hillebrandt & Sintzen-Königsfeld 2009, S. 32f) Genau an diesem Punkt trifft Schulentwicklung auf die Interessen der Friedenspädagogik, sie fördert Kooperationen und interdisziplinäre Zusammenarbeit, ist prozessorientiert und kann strukturelle Gewalt aufdecken.

Leider fehlen noch Erfahrungswerte über qualitative Auswirkungen von Bildungsstandards auf die Schulentwicklung. Die theoretische Grundlegung muss noch weiter betrieben werden, bevor an eine Implementierung in das Bildungswesen zu denken ist. (vgl. Schneider 2006, S. 37) Vorerst kann also nur eine Diskussion um pädagogische Chancen und Risiken des Innovationswillens, der hinter der Bildungsstandardkonzeption zu stehen scheint, stattfinden.

Das Naheverhältnis von Standards zu Zielen kann nicht geleugnet werden. Im deutschen Sprachraum wurde ein Gutachten – die sogenannte Klieme-

Expertise, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Bonn – maßgeblich rezipiert. Während Bildungsziele eine normative Funktion haben, beschreiben Bildungsstandards das, was Schüler/innen am Ende des Lernprozesses können und wissen sollen. „Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“. (Klieme 2003 zit. nach Obst 2008, S. 23) In genannter Publikation werden sieben Merkmale von Bildungsstandards genannt: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit, Realisierbarkeit. (vgl. Klieme 2003 zit. nach Elsenbast u.a. 2004, S. 9) Bildungsstandards beziehen sich auf zentrale Kompetenzbereiche, die im Weiteren Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung ermöglichen. (vgl. Elsenbast u. a. 2004, S. 10)

Mit Blick auf die Notwendigkeit von Bildungsstandards für den Religionsunterricht spricht Benner von drei Thesen. Dieses Fach muss vor „überzogenen eigenen und fremden Erwartungen“ (Benner 2004 S. 24) geschützt werden. Zweitens muss sich das Fach öffentlich legitimieren können. Außerdem kann die Tradierung auf verschiedene Weise ausgelegt werden, nämlich religionszivilisierend, aufklärend erinnernd oder innovatorisch. (vgl. Benner 2004 auf www.theo-web.de)

„Öffentlicher Religionsunterricht bedarf, um in dem aufgezeigten Sinne öffentlich legitimiert zu werden, einer dreifach begründeten Standardsetzung, von der her nicht nur seine Legitimation diskutabel ausgewiesen, sondern auch seine Qualität überprüft werden kann.“ (Benner 2004, S. 28)

Für die Intentionen der Friedensbildung scheint das Konzept der Bildungsstandards brauchbar, da es sich nicht um einzelne Lehrplaninhalte handelt sondern um dazu quer liegende, grundsätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Fokussierung auf das lernende Individuum bietet die Möglichkeit eine friedliche Gesellschaft durch ein Bottom-up-Modell zu gestalten. Wenn jede/r einzelne Friedensfähigkeit gelernt hat und diese auch umsetzt, sollten sich Auswirkungen auf die Gesamtheit einstellen.

4.2 Kompetenz

Als äußerst komplexer Begriff stellt sich jener der Kompetenz dar. Der Begriff stammt in seiner Bedeutung für die Pädagogik aus den Sprachwissenschaften, wo Kompetenz (= angeborene Fähigkeit) im Unterschied zu Performanz (= deren aktueller Gebrauch) verstanden wird. In Anlehnung an die inhaltliche Substanz von Kompetenz entstehen die Begriffe „kommunikative Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“, wobei erste die Zuständigkeit als Ergebnis von Lernprozessen meint und zweite die in Eigenverantwortung zu Handlungsfähigkeit verarbeiteten Lernerfahrungen. (Böhm 2005, S. 368)

Das zentrale Anliegen, Wissen und Können gemeinsam als überprüfbares Ergebnis eines Lernprozesses anzusehen, ist noch um weitere Aspekte wie Verstehen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrung und Motivation angereichert. Diese Definition geht auf Weinert zurück, der 1999 für ein pädagogisch-psychologisches Kompetenzverständnis plädierte. Grundsätzlich wird zwischen Komponentenmodell und Stufenmodell unterschieden. Während das erste die inhaltlichen und methodischen Bereiche nennt, die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sollen, werden beim zweiten die unterschiedlichen Niveaus, die Schülerinnen und Schüler erreichen können, definiert. (vgl. Merki 2005, S. 12 und Elsenbast u.a. 2004, S. 12)

Nach Benner steht Kompetenz im Zusammenhang mit Wissen und Unterricht. Sie bilden eine Trias und lösen damit das duale Verhältnis von Wissen und Kompetenz auf, welches schon in antiken und neuzeitlichen Denkmodellen angelegt ist. Das Verhältnis von Lehren und Lernen öffnet sich neuen Deutungen durch den aktiven Bildungsprozess des/der Lernenden. Das Machen von (Lern)Erfahrungen in schulischen und anderen Lebenszusammenhängen sowie deren Reflexion bilden die Basis von Kompetenz. In zehn Schlussfolgerungen für einen domänenspezifisch ausgelegten Kompetenzbegriff kommen u.a. Hinweise, dass auch negative

Erfahrungen von Bedeutung sind oder Wissenschaft und Praxis nur gemeinsam diese Aufgaben bewältigen können. (Benner 2008, S. 229 – 242)

Bevor einer anwendungsbezogenen Darstellung von Kompetenz gefolgt werden kann, bedarf es einer bildungstheoretischen Vergewisserung. Die Dissertation von Anne Müller-Ruckwitt bietet derzeit den aktuellsten Denkansatz, wie Kompetenz verstanden werden kann und wie sich Kompetenz zu Bildung verhält. Der Bedeutungsoffenheit des Begriffes Kompetenz begegnet sie, indem sie „den Blick gezielt auf terminologische Unschärfen von Kompetenz“ (Müller-R., S. 14) richtet. Die begriffstheoretische Bearbeitung und Freilegung des Kompetenzbegriffs könnte helfen, das Dilemma zwischen Bildung und Qualifikation zu lösen und Qualifikation für Bildung anschlussfähig machen. Sie arbeitet sich ausgehend vom Kompetenzbegriff der PISA-Studien durch bisherige theoriegebundene Konzepte unter Einbeziehung der etymologischen Bedeutung, pädagogischer Lexika, außerpädagogischer und pädagogischer Erklärungsversuche und kommt zu einer neuen Deutung. Sie erkennt die Chancen eines bildungswissenschaftlich begründeten Kompetenzbegriffs für den Bildungsdiskurs wie folgt:

- Die Differenzen von Bildung und Erziehung können mit dem Konzept der Kompetenz überwunden werden. Es fungiert als „Bindeglied zwischen dem Gedanken der Bildung und dem der Ausbildung oder Qualifikation“ (Müller-R., S. 251).
- Bildungstheorie und pädagogische Praxis gewinnen durch Kompetenz die oft erwähnte und gewünschte Operationalisierbarkeit vor allem im bereichsspezifischen Kontext.
- Die deutschen Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen haben bereits kompetenzorientierte Bildungspläne erstellt, wobei vor allem jener aus Baden-Württemberg wegen der Parallelführung der Begriffe Bildung und Kompetenz Modellcharakter hat.
- Die vier bekannten Kompetenzbereiche – personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fach-/Sachkompetenz – zeigen wechselseitige Verbindungen und Überschneidungen.

- Kompetenz stellt sich als „genuin pädagogisch dimensioniert“ (Müller-R., S. 253) heraus und vermittelt, dass der Mensch durch seine anthropologisch begründete Bildsamkeit kompetent ist.
- „Subjektzentrierung ein wesentlich konstitutives Moment“ (Müller-R., S. 257) des Kompetenzbegriffes verweist deutlich auf die Anschlussfähigkeit zum Konzept der Bildung.
- Kompetenz bedeutet „Handlungs-fähigkeit bezogen auf eine konkrete lebensweltliche Situation“ (Müller-R., S. 257).
- Kompetenz ist in seiner bildungswissenschaftlichen Bedeutung ein Spezifikum des deutschen Sprachraumes und nur im Singular denkbar.

(vgl. Müller-Ruckwitt 2008, S. 251 – 262)

Kompetenz ist insofern im schulischen Unterricht nicht messbar, als diese besonders auf die Anwendung in konkreten Situationen des Alltagslebens zielt. Die alltagssprachlichen Fallen des Wortes Kompetenz sollten Beachtung finden, um nicht in die Gefahr einer Verzweckung von Bildung zu geraten. Im Weiteren soll die Verwendung des Singulars bevorzugt werden, um die einseitige Deutung in Richtung von Qualifikation zu verhindern. Der qualitative Aspekt von Kompetenzerweiterung darf nicht zugunsten des quantitativen aufgegeben werden.

4.3 Religiöse Kompetenz

Für die Diskussion über den Kompetenzerwerb im Bereich des Religionsunterrichts sind die Arbeiten von Hemel maßgeblich. Aus einer Studie zu Zielen des Religionsunterrichts entwickelte er fünf Bereiche:

- Dimension religiöser Sensibilität,
- Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens,
- Dimension religiöser Inhaltlichkeit,
- Dimension der religiösen Kommunikation und
- Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung.

(vgl. Hemel 1988, S. 675-689; zit. nach Obst 2008, S. 74 – 78)

Nach Martin Rothgangel, dem neuen Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Wien, dienen Kompetenzen und Standards der Religionspädagogik zwar als Leitbegriffe für eine Theorie religiöser Bildung ohne jedoch das Ganze dieser fassen zu können. Der gemessene Output bezieht sich nur auf die operationalisierbaren Aspekte und Bildung sollte nicht ohne Inhalte diskutiert werden. Bildung als Überbegriff und Leitgedanke der religionspädagogischen Grunddiskussion möge bewahrt werden, damit Kompetenz nicht zu Qualifikation verkommt und die nicht-operationalisierbaren Anteile weiterhin Beachtung finden. Die Herausforderungen, die durch die Bildungsstandard- und Kompetenzdiskussion für religiöse Bildung entstehen, sollten keinesfalls den Anforderungen, wie sie aus Qualifikationskonzepten bekannt sind, weichen. (vgl. Rothgangel 2009, S. 87 – 97)

Eine Expertengruppe am Comenius-Institut in Münster/Westfalen, das als Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft in enger Kooperation mit kirchlichen Entscheidungsträgern und Aus- und Fortbildungsinstitutionen arbeitet, bereicherte die Diskussion zu religiöser Kompetenz 2006 durch die Veröffentlichung eines Diskussionspapiers „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I.“ Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Prüfungsaufgaben und Lernaufgaben weist auf die Problematik der Messbarkeit von Religionsunterricht hin. Während Lernaufgaben der Arbeit im Unterricht zugewiesen werden, kann mittels Prüfungsaufgaben Kompetenz von Schülerinnen und Schülern erhoben werden. Zwölf solcher Aufgaben liegen ausformuliert vor und können Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I zur Lösung vorgelegt werden. Die Antworten werden in drei Niveaustufen differenziert, wobei die erste auf ein einfaches, reproduktives Niveau, die zweite auf die Fähigkeit Inhalte zu deuten und anzuwenden und die dritte bereits auf eigene

Urteilskompetenz schließen lässt. Die zwölf Aufgaben beziehen sich auf die Dimensionen und Gegenstandsbereiche des entwickelten Modells ohne es explizit auszuweisen, da die Probleme der Überschneidungen und Abgrenzungen unlösbar erschienen. Als Dimensionen der Erschließung von Religion nennt die Expertengruppe:

- Perzeption (wahrnehmen und beschreiben religiöser Phänomene),
- Kognition (verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse),
- Performanz (gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen),
- Interaktion (kommunizieren und urteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog) und
- Partizipation (teilhaben und entscheiden über Teilhabe an religiöser Praxis).

Die Gegenstandsbereiche von Religion gliedern sich in

- die subjektive Religion der Schüler/innen,
- die Bezugsreligion des Religionsunterrichts,
- andere Religionen und Weltanschauungen sowie
- Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen.

(vgl. Fischer/Elsenbast 2006, S. 17 – 25)

Erfreulicherweise haben die Herausgeberin und der Herausgeber dieses Papiers auch die Stellungnahmen und Kommentare von weiteren namhaften Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Religionspädagogik, der Bildungsforschung und der Lehrerbildung sowie der Unterrichtspraxis zusammengestellt, um der Diskussion zu weiteren Impulsen zu verhelfen. Der Mut zur Veröffentlichung von ausformulierten Kompetenzen zum evangelischen Religionsunterricht findet Anerkennung und Wertschätzung. Die Empfehlungen zur Weiterarbeit konzentrieren sich auf die Klärung des verwendeten Religionsbegriffes und die Überarbeitung der Gegenstandsbereiche unter Berücksichtigung von Außen- und Innenperspektive. Uneinigkeit herrscht bezüglich der Zuordnung von Inhalten zu den zwölf Kompetenzen. Hier könnte

eine empirische Überprüfung und die Einbeziehung von Praktiker/innen sowie Schüler/innen eine Weiterentwicklung fördern. (vgl. Elsenbast/Fischer 2007)

Ein Forschungsprojekt, das sich auf den Kompetenzerwerb außerhalb der Kernfächer bezieht, sei an dieser Stelle erwähnt. RU-Bi-Qua steht für „Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts“ und wird von der DFG (= Deutsche Forschungsgemeinschaft) finanziell getragen. Angesiedelt ist es an der Humboldt-Universität in Berlin, wo die interdisziplinäre Zusammenarbeit aus Religionspädagogik, Erziehungswissenschaft und empirischer Forschung auf fachtheoretische Multiperspektivität achtet. Die Testaufgaben zur Erhebung der Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern orientieren sich an zwei Ausprägungen, der religiösen Deutungskompetenz und der religiösen Partizipationskompetenz. Diese Unterscheidung basiert auf den Ergebnissen der Zusammenarbeit von Dietrich Benner und Rolf Schieder, die religiöse Kompetenz im Unterschied zu Glaubenseinstellungen als reflexive, kognitive Fähigkeit verstehen. Mit Deutungskompetenz ist das Erfahren und Deuten von Inhalten gemeint, die an sich religiös sind bzw. religiös interpretiert werden können. Die Partizipationskompetenz gibt an, wo über den schulischen Kontext hinaus gehendes Wissen und Können erworben wird, die zu einer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. (vgl. Benner u.a. 2007, S. 141 – 156; Krause u.a. 2008, S. 174 – 188; Nikolova u.a. 2007, S. 67 – 87; Obst 2008, S. 90f)

Das Berliner Modell religiöser Kompetenz definiert nur drei Gegenstandsbereiche von Religion

- Bezugsreligion,
- andere Religion und
- außerreligiöse Bereiche

mit der Begründung, dass die Differenzierung in subjektive Religion und Bezugsreligion, wie sie von den Mitarbeiter/innen des Comenius-Instituts gemacht wurde, zwar stimmig ist, aber auf Grund der dauernden Präsenz in der

Schule und der Begegnung mit der Umwelt kein gesonderter Bereich sein muss. Die fünf Dimensionen der Erschließung im Modell des Comenius-Instituts gehen in den beiden Teilkompetenzen, der Deutungs- und der Partizipationskompetenz, auf. (vgl. Nikolova u.a. 2007, S. 81 – 85)

Dass religiöse Kompetenz nur begrenzt empirisch überprüfbar ist, wird im Vorfeld erkannt und mit vier Grenzen definiert. Das erste Problem liegt in der beschränkten Messbarkeit von Religiösem auf Grund verschiedener Religionsbegriffe. Zweitens konzentriert sich die Studie auf das, was im Unterricht vermittelt und mit den gewählten Methoden überprüft werden kann. „Religiöse Kompetenz muss zentral als eine reflexive Kompetenz (also eine kognitive Leistung) verstanden werden“ (Nikolova u.a. 2007, S. 69), die zwar mehr sein muss, als die Wiedergabe von Angeleerem, aber sich von Glaubenseinstellungen unterscheidet. Die Lösung von Aufgabenstellungen können nur als eher richtig bzw. richtiger und eher falsch bzw. falscher eingestuft werden, da die Kategorien wahr bzw. unwahr als untauglich betrachtet werden. (vgl. Nikolova u.a. 2007, S. 69f)

Die Messbarkeit von Kompetenz soll „psychologisch sinnvoll und plausibel“ (Nikolova u.a. 2007, S. 75) sein. Bei dieser Testung wird davon ausgegangen, dass kognitive Prozesse sich durch die Auswertung der Lernaufgaben abbilden lassen, während die hermeneutischen Fähigkeiten und die religionskundlichen Grundkenntnisse der Schüler/innen durch einen gesonderten Fragebogen erhoben werden. Das familiäre Umfeld in Bezug auf religiöse Erfahrungen und die Bildungsnähe des Elternhauses beeinflussen die Fähigkeit, die Aufgabenstellungen zur Kompetenztestung zu lösen, ebenso wie die Fähigkeit des Textverstehens. (vgl. Nikolova u.a. 2007 S. 75 – 78; Krause u.a. 2008, S. 181 – 187)

RU-Bi-Qua ist wohl das bisher am weitesten entwickelte Forschungsprojekt zu religiöser Kompetenz im evangelischen Religionsunterricht. Der Problematik der

empirischen Überprüfbarkeit von Leistung im (Religions)Unterricht wird durch eine multiperspektivische, interdisziplinäre Vorgangsweise begegnet.

Die Ergebnisse von RU-Bi-Qua bieten die Basis für das Folgeprojekt KERK (= Konstruktion und Erhebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts), das im Zeitraum April 2007 bis März 2009 wieder von der interdisziplinären Forschungsgemeinschaft bei der DFG eingereicht wurde. (vgl. <http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/010KERK/index-KERK-DFG-HU.htm>)

Die Diskussion um die Entwicklung von Kompetenzmodellen und deren Verankerung im pädagogischen Alltag steht noch am Anfang. Deutlich werden die Verwobenheit des einzelnen Unterrichtsfaches mit den anderen sowie die Zusammenhänge der Gesamtheit des schulischen Unterrichts. Jedes Fach bezieht seine Theorie aus der eigenen Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft und ist darüber hinaus auf die Erfahrungen der Praxis angewiesen. Hilfreich können die Unterscheidung in Partizipations- und Deutungskompetenz und die drei bzw. vier Teilbereiche von Religion sein.

4.4 Religiöse Friedenskompetenz

Das theologische Begründungsdefizit¹ des letzten Jahrhunderts dürfte der Vergangenheit angehören. Vor allem die politischen Ereignisse von 1989 – der deutsche Mauerfall wurde von kirchlicher Seite intensiv mitgetragen und reflektiert – und die Dekade zur Überwindung von Gewalt im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts haben hilfreiche Klärungen gebracht und werden hoffentlich noch weitere hervorbringen. Einen interessanten Deutungsversuch unternimmt der praktische Theologe Hans-Martin Gutmann, der mit seiner „Gewaltunterbrechung“ ein Konzept vorlegt, in dem durch religiöse

¹ Im Resümee von F. Rickers im ersten Jahrbuch der Religionspädagogik kommt deutliche Kritik an den Ansätzen von Bäumler bzw. Wagner 1981 zum Ausdruck.

Verbundenheit die Faszination von Gewalt aufgelöst wird. Die religiöse Praxis in der Ausübung von Ritualen und das Umsetzen der biblischen Botschaft ins eigene Handeln befähigen Menschen zum aktiven Gewaltverzicht. (vgl. Gutmann 2009)

Im Rahmen der schulischen Ausbildung ist nach Nipkow auf intentionalen Lernwegen eine „friedenspädagogische Grundbildung anzustreben“ (Nipkow 2007, S. 392), die auf drei Kompetenzstufen erfolgen soll. Zuerst geht es um die frühkindliche Förderung von Empathie und die Unvoreingenommenheit der Kinder gegenüber anderen Ethnien und Religionen zu unterstützen. Weiters soll Wissen über Konflikte und Kriege erworben werden und auf einem dritten Kompetenzniveau eine konstruktive Auseinandersetzung mit der komplexen Sachlage erfolgen. Die Ergänzung durch funktionale Lernwege, in denen außerschulische Lebensbereiche mit Familien und Freunden sowie die klimatischen Bedingungen in Schulen und anderen Institutionen dem Lernprozess Impulse geben, ist ebenso zu berücksichtigen. Wenn diese Erfahrungen im schulischen Lernen reflektiert und aufeinander bezogen werden, kann Friedenskultur aufgebaut und strukturelle Gewalt vermindert werden. (vgl. Nipkow 2007, S. 392ff)

Die Definition von religiöser Friedenskompetenz basiert m. E. auf drei Komponenten. Erstens geht es um den Bereich, der sich auf das Eigene einer Religion bzw. Konfession bezieht; zweitens um jene Aspekte, die aus der Perspektive der eigenen Religionszugehörigkeit den Vergleich und den Zusammenhang mit anderen sucht, und drittens um die Auseinandersetzung mit anderer fachtheoretischer Basis. Das entspricht den Gegenstandsbereichen von Religion, wie sie im Berliner Forschungsprojekt RU-Bi-Qua benannt wurden.

4.4.1 Konfessionelle Friedenskompetenz

„Christen können aus evangelischer Sicht Frieden schaffen und zur Friedensfähigkeit erziehen, weil Gott Mensch geworden ist, weil er sich mit der Wirklichkeit versöhnt hat und weil er jeden einzelnen Menschen durch Rechtfertigung im Gewissen zum Friedenstiften befähigen möchte.“ (Mokrosch in Haußmann u.a. 2006, S. 124) Evangelische Christinnen und Christen glauben in der Nachfolge von Jesus, dem Sohn Gottes, auf Gewalt verzichten und Feindesliebe ausüben zu können. Individueller Gewissensfriede und Friedensfähigkeit werden dadurch möglich. Mit aktiver Widerstandslosigkeit wird der Glaube an einen scheinbar ohnmächtigen Gott in Handlungen umgesetzt. Besonders herausfordernd mag das Finden von Kriterien zur Anwendung der Gebote anmuten, das besonders durch die Auseinandersetzung mit Lebensbildern (z. B. Dietrich Bonhoeffer oder Martin Luther King) erlernt werden kann. Nach Martin Luther ist die Menschwerdung Gottes als pädagogischer Akt zu verstehen, der dem einzelnen zu einer gerechtfertigten Befriedung des Gewissens verhilft. Der Mensch möge Frieden mit sich selbst, mit Gott und mit der Schöpfung finden. (vgl. Mokrosch in Haußmann 2006, S. 119 – 124)

Ein Lernen innerhalb der eigenen Religion ist Voraussetzung für die Begegnung und das Verständnis anderer. Nipkow formuliert die dafür notwendige Kompetenz wie folgt:

- „Es geht um die Kompetenz begründet und kritisch zwischen Positionen und Verhaltensweisen in der eigenen Kultur zu unterscheiden.“ (Nipkow 2007, S. 398);
- „Mitglieder jeder Religionsgemeinschaft sollten lernen, innerhalb der eigenen Religion zwischen Phänomenen selbstkritisch unterscheiden zu können und Handlungskonsequenzen zu ziehen.“ (Nipkow 2007, S. 399).

Lämmermann verweist auf die Befähigung von Schüler/innen für ein Leben außerhalb von Schule: „Friedenserziehung hat über alle Unterrichtsthemen hinweg auch eine seelsorgerliche Funktion, die auf den Kompetenzgewinn und Identitätszuwachs der SchülerInnen abzielt.“ (Lämmermann 2005, S. 267)

Konfessionalität scheint kein Hindernis für den Erwerb von Friedenskompetenz zu sein. Durch inhaltliche Vergewisserung und Stärkung der individuellen Persönlichkeit bekommen die Schülerinnen und Schüler ein alltagstaugliches „Handwerkszeug“ sich friedlich an Gesellschaft zu beteiligen.

4.4.2 Interkonfessionelle/Interreligiöse Friedenskompetenz

Als Aufgabe von Religionsgemeinschaften sieht Nipkow einen Kompetenzerwerb der möglichst viele Mitglieder befähigt, „Konflikte anhand der Differenzen argumentativ erörtern, die Motive erkennen, an ethischen und religiösen Kriterien beurteilen sowie ebenfalls Konsequenzen ziehen zu können“. (Nipkow 2007, S. 400)

Das Projekt Weltethos versucht anthropologische Grundthemen aus Perspektive der Weltreligionen zu betrachten. Die eigene Religionszugehörigkeit kann im Spektrum der anderen reflektiert werden. Sowohl Gemeinsamkeiten wie die Goldene Regel, die den Gedanken einer ausgewogenen Nächsten- und Selbstliebe in den jeweiligen Konzeptionen der Religionen definiert, als auch Unterschiede, die gegenseitigen Respekt und wertschätzende Akzeptanz erfordern, bieten sich als Lernherausforderungen an. Weltweiter Frieden kann erst durch Frieden zwischen den Religionen möglich werden. (vgl. Gebhardt 2006, S. 193 – 197 und www.weltethos.org)

Die sieben Grundformen religiösen Lernens nach Leimgruber (siehe Kapitel 2.3.4) setzen stark auf interkonfessionelle, interreligiöse und interkulturelle Dimensionen. Dialogische Begegnungen bereichern die Sachkompetenz und verhindern hoffentlich, dass sich die eine Religion oder Kultur über die andere erhebt. (vgl. Leimgruber 2006, S. 218 – 221)

Erste Ergebnisse des Berliner Forschungsprojekts KERK zeigen, dass im konfessionellen Religionsunterricht interreligiöse Kenntnisse und Kompetenz erworben werden. Die Testung der Schüler/innen ergab, dass drei Viertel der Lehrenden unterschiedliche Sichtweisen vorstellen und eine große Mehrheit andere Meinungen zulassen und zu Diskussionen anregen. Mindestens zwei Drittel der Schüler/innen kennen und verstehen Anderskonfessionelle. Je länger der Religionsunterricht besucht wurde, umso höher sind Kenntnisse und Kompetenz. (Schluß in Feindt u.a. 2009, S. 66 – 70)

Religion als Komponente von Friedenskompetenzerwerb darf nicht übersehen werden. Ihre zugleich trennende und versöhnende Substanz scheint geradezu prädestiniert als Lernanlass für gewaltfreie Konfliktbewältigung, bei der Schwierigkeiten nicht einfach übersehen sondern thematisiert und bearbeitet werden. Gerade der Vorwurf, konfessioneller Religionsunterricht verhindere das Verständnis für eine multireligiöse Gesellschaft, kann entkräftet werden und eröffnet auch in einem so genannten Nebenfach bedeutsame Möglichkeiten.

4.4.3 Interdisziplinäre Friedenskompetenz

Die starke Orientierung der Friedenspädagogik an der Praxis führte zu einer Implementierung in den Schulalltag durch Bereitstellung von didaktischen und methodischen Materialien. Dabei wurde übersehen, dass diese Engführung bzw. Zusammenführung von Friedenserziehung und Friedensbewegung an theoretischen Defiziten leidet. Außerdem war der Anspruch an die Lehrenden als „Personalunion zwischen Pädagogik und Politik“ ein hoher, sie mussten sich ihrer eigenen Rolle vergewissern und fanden sich in dem unauflösbaren Dilemma zwischen Unabhängigkeit von politischen Intentionen und Verpflichtung gegenüber diesen, um eine Verbesserung im gesellschaftlichen Zusammenleben zu erreichen. Als Ausweg schlägt Wintersteiner „ein interdisziplinäres Vorgehen“ vor, dem Impulse für die einzelnen Wissenschaftsrichtungen unter Einbeziehung von biologisch-anthropologischen

Voraussetzungen entwachsen können. Das erweiterte Begriffsverständnis bringt eine Mehrzahl von pädagogischen Feldern, die Friedenserziehung in ihren Zielen großteils mitmeinen, z. B. globale Erziehung, interkulturelles Lernen, Menschenrechtserziehung. So unterschiedlich die Schwerpunkte der Teilpädagogiken auch sein mögen, sie beschäftigen sich mit ähnlichen Problemen und finden verwandte Reaktionen darauf. (vgl. Wintersteiner 1999, S. 20-30)

Friedensbildende Dimensionen können in diversen aktuellen pädagogischen Themen identifiziert werden. Die Bedeutung von geschlechtsspezifischen Phänomenen und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Handeln thematisieren strukturelle Gewalt oder Lernen aus Differenzen. (vgl. Nipkow 2007, S. 401 – 406)

Der Erwerb von Friedenskompetenz sollte nicht auf besonders geeignete Bildungsbereiche, wie z. B. das religiöse Lernen reduziert werden. Sämtliche kulturelle Erfahrungsräume können zum Gelingen beitragen, in dem sie ihre fachspezifischen Lernchancen anbieten.

4.5 Friedensstandards religiöser Bildung

Die Dimensionen von Friedensbildung (siehe Kap. 2.6) und ihren Bezug zur Friedenskultur (siehe Kap. 3.5) sollen nun um Gedanken zur Entwicklung möglicher Friedensbildungsstandards ergänzt werden. Frieden an sich kann nicht standardisiert werden, weil er niemals ein Zustand sein kann, sondern immer ein Prozess bleiben wird. Das bildungstheoretische Konstrukt von Standards und Kompetenz ermöglicht aber die Erhebung von Friedens(bildungs)kompetenz (siehe Kap. 5).

4.5.1 Subjektorientierung von Friedensstandards

Das Konzept von Bildungsstandards und Kompetenz orientiert sich an einzelnen Schüler/innen. Individuelle Leistungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, ... bilden die Grundlagen einer Standarderhebung. Im Zusammenhang mit Religion kommt die Kategorie der subjektiven Religion in den Blick, um eine Unterscheidung von anderen Einflussgrößen zu ermöglichen. Dem Frieden mit sich selbst kommt eine zentrale Bedeutung zu, da nur dieser zum Frieden mit anderen und der Umwelt befähigt. Bei Subjekt darf nicht nur an Schülerinnen und Schüler gedacht werden, sondern auch an die Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Aufgaben und Funktionen im Bildungsgeschehen reflektieren müssen, um ihre Rolle unter Bezugnahme auf das Ganze zu gestalten.

4.5.2 Prozessorientierung von Friedensstandards

Bildung kann, wenn sie auf überprüfbare Ergebnisse zielt, nur als prozessuales Geschehen verstanden werden. Hierbei stellt sich die Frage, ob nach einer Testung der Bildungsprozess abgeschlossen ist? Nach einem erreichten Standard muss eine Weiterentwicklung, ein weiteres Lernen möglich sein, um die Dynamik aufrecht zu erhalten. Die Einbeziehung der handelnden Subjekte hält Veränderungen aufrecht und verhindert ein Erstarren der Strukturen.

Frieden kann sich nur in Prozessen manifestieren, wenn eine nachhaltige Wirkung auf Zustände angestrebt wird. Das hochsensible und komplexe Prozessgeschehen soll daher stets gut begleitet, reflektiert und evaluiert werden.

4.5.3 Dialogorientierung von Friedensstandards

Begegnung und Kommunikation bilden geeignete Leit motive für Friedensbildung. Die konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen und der anderen Religion/Konfession scheint sowohl beim Berliner Forschungsmodell als auch in den Grundlagentexten des Comenius-Instituts konstitutiv für die Reflexion des Bildungsgeschehens.

Die Ergebnisse von RU-Bi-Qua und KERK tragen zum Dialog über Bildungsstandards und Kompetenzmodelle ebenso bei, wie schon die vorherigen Arbeiten von Hemel, Elsenbast/Fischer u.a. Die kritische Auseinandersetzung und Weiterentwicklung fördert das umfassende Verständnis und eine mögliche Etablierung im religionspädagogischen Feld. Der Religionsunterricht wird nicht isoliert vom schulischen Umfeld gesehen, insbesondere von den so genannten Kernfächern. Er bietet sich als Verhandlungspartner im bildungstheoretischen Diskurs über schulpraktische Innovationen an.

Die Definition der Partizipationskompetenz verdeutlicht den öffentlichen Wirkungscharakter von schulischer Bildung. Erst in der Begegnung mit dem außerinstitutionellen Feld kann festgestellt werden, ob sich die Ergebnisse von Lernprozessen bewähren.

4.5.4 Sachorientierung von Friedensstandards

Die Kernthemen wie Gerechtigkeit, Identität, Technologie, Ökologie und Geschichte sind bereits bekannt. Sie bieten die unüberschaubare Fülle und bedürfen einer gezielten Konzentration. Die Deutungskompetenz, wie sie als Ergebnis von RU-Bi-Qua definiert wurde, bezieht sich konkret auf schulische Lerninhalte. Sachwissen, das aus nicht-schulischem Lernen kommt, bedarf

einer gesonderten Erhebung, um das Ergebnis einer Kompetenzerfassung nicht zu verfälschen.

Die Erhebung bereichsspezifischer Kompetenz ermöglicht einen Einblick in die Sachthemen, die als konstitutive Grundlage friedensbildenden Lernens dienen kann. Das Aufspüren der Themen eröffnet Chancen zur Entwicklung eines entsprechenden Lernangebots.

4.5.5 Kompetenzorientierung von Friedensstandards

Friedenskompetenz steht in engem Zusammenhang mit Sachkompetenz. Das Interesse an Inhalten bietet Stoff für die Anschlussfähigkeit in der Argumentation und Diskussion.

Ist Kompetenz überhaupt messbar? Im Berliner Modell wird von Messung gesprochen, während wohl eher eine Erfassung gemeint ist. Daten werden erhoben zur Beschreibung von Phänomenen. Beim Folgeprojekt KERK wird bereits von Erhebung gesprochen. Die Schwierigkeit der Messung wird deutlich, wenn die Bedeutung von Kompetenz näher betrachtet wird und sich der Aspekt des Quantitativen zugunsten des Qualitativen verschiebt.

Standards können geprüft und gemessen werden, weil sie das Erreichbare definieren und bereits über eine Skala verfügen. Sie dienen als taugliche Instrumente der Operationalisierung.

5. Friedensbildung im evangelischen Religionsunterricht

Ob die Schule einen geeigneten Handlungsort für Friedensbildung bietet, wird in diesem Kapitel gefragt und argumentiert. Weiters kommt das Schulfach Religion und dessen Rahmenbedingungen in Österreich in den Blick. Besondere Organisationsformen von konfessionellem Religionsunterricht, die für den österreichischen Religionsunterricht relevant sind, thematisieren Interkonfessionalität und Interreligiosität und entwickeln sie weiter.

5.1 Lernort Schule

Noch 1981 wird Schule als Ort der Friedenserziehung gering geschätzt. Den geringen Chancen, in einem von struktureller Gewalt geprägten System friedensbildende Lernerfolge zu erzielen, stehen zahlreichen Unterrichtsentwürfen entgegen. In der Phase der kritischen Friedenserziehung wird den schulischen Bemühungen kaum Wirksamkeit zugemutet. (vgl. Walter 1981, S. 39 – 41)

In weiterer Folge führt die Problemerkennung von Gewalt in der Schule durch die Friedensforscher Gugel und Jäger vom Institut für Friedenspädagogik in Tübingen zur Ansicht, dass Friedenserziehung auch in diesem Rahmen möglich sein kann. Die Kommunikation und die strukturellen Bedingungen beeinflussen die Schulkultur ebenso wie das Selbstverständnis von Lehrer/innen, die sich die Frage nach der eigenen Friedensfähigkeit stellen müssen. Einzelne Fächer mit ihren spezifischen Themen sowie fächerübergreifende Problembearbeitung können einen Beitrag leisten, damit Friedenserziehung zu einem Lernprinzip erhoben wird. (vgl. Gugel/Jäger: Schule - ... auf: www.friedenspaedagogik.de).

Exemplarisch² sei erwähnt, dass Ulrike Popp, Professorin für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt, für Gewaltprävention an Schulen plädiert. Die Ergebnisse zweier Studien aus den 1990ern zeigen, dass Gewalt in Schulen verbreitet ist. Die Risikofaktoren für Schülergewalt entstehen sowohl inner- als auch außerschulisch. Mit präventiven Maßnahmen kann entgegengewirkt werden. Im Rahmen der pädagogischen Kernarbeit, dem Unterricht, kann eine Lernkultur mit differenzierten Lernangeboten und ohne Leistungsdruck geschaffen werden. Außerdem spielt das Sozialklima eine einflussreiche Rolle und kann durch die Förderung der Gemeinschaft und dem deeskalierenden Umgang mit auffälligen Schüler/innen positiv beeinflusst werden. Erprobte Mittel der Gewaltprävention sind zum Beispiel die Peer Mediation oder das Konstanzer Trainingsmodell. Während die Peer Mediation den Schüler/innen einen Kompetenzgewinn in gewaltfreier Kommunikation ermöglicht, bietet das KTM ein Hilfsprogramm für Lehrer/innen, wie sie sich im Konfliktfall verhalten können. In jedem Fall geht es um die Unterstützung von sozialem Lernen. (vgl. Popp 2005, S. 237 – 256)

Friedenserziehung im schulischen Kontext kann auf mehrfache Weise erfolgen. Neben der fachbezogenen Umsetzung kann Friedenserziehung als fächerübergreifender Unterricht in drei Varianten gestaltet werden. Die Parallelführung eines Themas in zumindest zwei Fächern, die geplante Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Fächern und die gezielte fächerübergreifende Form bieten unterschiedliche Möglichkeiten. Die erste Form kann sehr unkompliziert erfolgen, bei der zweiten sind Absprachen notwendig und die dritte erfordert eine umfassende Beschäftigung durch die beteiligten Lehrenden an der Schule. (vgl. Sander 1988, S. 213 – 217) Für welche Ebene der Kooperation bzw. der Integration von Friedenserziehung sich die Lehrenden entscheiden, hängt auch von den organisatorischen Voraussetzungen und der klassenbezogenen Lehrstoffverteilung ab.

² Bedeutsame Studien sind z. B. von Hurrelmann/Rixius/Schirp 1996 in Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention sowie Hurrelmann, Fuchs/Lamnek/Luedtke und von Nau-rath 2007 in Mit Gefühl gegen Gewalt, S. 1 – 62.

Mit der Jahrtausendwende kann ein Umdenken beobachtet werden, das zur bewussten Wahrnehmung und Wertschätzung von Friedenspädagogik in der Schule führt. Im schulischen Unterricht sind die Ziele Gerechtigkeit und Toleranz eng mit dem Ziel Frieden verbunden. Der friedensbildende Kompetenzerwerb ermöglicht und fördert die Vermittlung und Aneignung von friedensfähigen Haltungen. Der Unterricht wird selbst zum Praxisfeld der vermittelten Inhalte Frieden, Gerechtigkeit und Toleranz. „Friedenserziehung bietet der Schule und allen anderen pädagogischen Praxisorten die seltene pädagogische und didaktische Chance, nicht nur zu simulieren, sondern Ernst zu machen.“ (Liebau 2006, S. 27) (vgl. Liebau 2006, S. 25ff)

Ein geeignetes Instrument der Friedenspädagogik im schulischen Unterricht stellt Gerald Majer vor. Er untersucht fünf Dialogkonzeptionen (Sokrates, Martin Buber, Carl Rogers, Ruth Cohn, David Bohm) und kommt zu zwei wesentlichen Kernelementen: offenes, unvoreingenommenes Zuhören und generatives, erkundendes Sprechen. Alle Konzepte sind einer Kultur des Friedens zuträglich, wenn sie herrschaftsfrei, Vertrauen und Offenheit erzeugend und Individualität berücksichtigend eingesetzt werden. Das grundsätzlich dialogische Lehrerkonzept verhindert reine Aufklärung und Informationsvermittlung und eröffnet Änderungsfähigkeit. (vgl. Majer 2003, S. 243 – 248) Majer sieht die Möglichkeit einer Operationalisierbarkeit der Kultur des Friedens durch konkrete Sachthemen, bleibt aber in seiner Darstellung eine Klärung des Kulturbegriffs schuldig. Die klare Abgrenzung gegenüber dem Gewaltkonzept hebt den Ansatz beim positiven Frieden hervor.

Schule, *der* traditionelle Lernort für Heranwachsende, wird mittlerweile nicht mehr nur als Institution der Wissensvermittlung gesehen. Vielmehr bieten gesellschaftliche Herausforderungen konkrete Lernanlässe, die nur erkannt und benannt werden müssen. „Die Schule wird dabei immer mehr zu *dem* gesellschaftlichen Ort, an dem die Differenzerfahrungen aus einer fragmentarisierten Lebenspraxis in diskursiven und persönlich bedeutsamen Erfahrungs- und Lernprozessen für jeden noch einmal reflexiv werden können.“

(Kemper 2004, S. 865) Der schulische Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich ausgehend von ihren Alltagserfahrungen, auf einen reflexiven Bildungsprozess einzulassen. In diesem Zusammenhang ist Gewalt, die in ihren vielfältigen Erscheinungsformen nahezu jeden Menschen erreicht, ein prominentes Thema. Die Beschäftigung mit dem Thema Gewalt und Maßnahmen der Gewaltprävention fallen ebenfalls in den Bereich der Friedensbildung.

Ein interessantes Feld eröffnet sich z. B. im Bereich der Kommunikation, die bewusst friedensfördernd gestaltet werden kann. Dabei ist sowohl die Schüler-Lehrer-Kommunikation als auch die Schüler-Schüler-Kommunikation als Einübung in dialogisches Verhalten zu berücksichtigen.

5.2 Schulfach Religion

„Religionslehre ist das Fach, in dem traditionell die Chancen und Grenzen des (eigenen) Lebens bearbeitet, wenn auch nicht endgültig bewältigt werden.“ (Verscht-Biener/Biener 2006, S. 352) Neben den fächerübergreifenden Aufgaben von Friedenserziehung kommt durch die Förderung der Kommunikationsfähigkeit mit sich selbst, mit anderen und vielleicht mit Gott dem Religionsunterricht eine besondere Bedeutung zu. Trotz der konfessionellen Ausrichtung bleibt der Diskurs mit anderen christlichen Konfessionen und anderen Religionen nicht zurück. Neben den interkonfessionellen und interreligiösen Themen stellt Weltmission eine interessante Aufgabe des Religionsunterrichts dar. Wurde früher Mission als Beibringen von Glaube und Kultur verstanden, bedeutet sie heute die Verbindung des Evangeliums mit der vor Ort bestehenden Kultur. Die Öffnung gegenüber fremden Kulturen und das Einbeziehen der regionalen Bedingungen verhindert ein gewaltsames Überstülpen des Christentums. Christlicher Religionsunterricht kann nun als „Bildung im Blick auf ein friedliches

Zusammenleben“ (S. 352) betrachtet werden. (vgl. Verscht-Biener/Biener 2006; S. 352 – 355).

Im ersten Jahrbuch der Religionspädagogik widmete sich ein Artikel der Friedenserziehung im Religionsunterricht. Folkert Rickers stellt fest: „Immer wieder wurde das Thema Friedenserziehung von Religionspädagogen gleichsam neu entdeckt.“ (Rickers 1984 S. 133). Die beiden Weltkriege machten die Notwendigkeit von Friedenserziehung deutlich. Ohne gegenseitige Bezugnahme oder aufeinander aufbauende Erkenntnisse haben einzelne engagierte Religionspädagogen in der Zeit von 1945 bis 1984 Artikel verfasst oder Unterrichtsentwürfe entwickelt, die vor allem politische und ethische Fragestellungen aufgreifen. Das Evangelium als Ausgangspunkt der befreienden, friedenfördernden Botschaft bleibt leider unberücksichtigt. Die Religionspädagogik alleine kann das fächerübergreifende Programm von Friedenserziehung nicht bewältigen. (vgl. Rickers 1984, S. 120 – 136)

Religionsunterricht *ist* Friedenserziehung und nicht Friedenserziehung *ein Thema* des Religionsunterrichts. Im Zentrum des Nachdenkens über Friedenserziehung im Religionsunterricht steht die theologische Reflexion. Vor allem das Leben Jesu und die Friedensbotschaft des Neuen Testaments, insbesondere die Bergpredigt, kommen in den Blick. Theologisch begründete Friedenserziehung versteht sich zwar nicht explizit als politische Bildung, leistet aber implizit einen Beitrag dazu, indem im Religionsunterricht lernenden Menschen Bildungsanlässe geboten werden, die friedliche Konfliktlösungen und gewaltfreien Widerstand verständlich machen. (vgl. Wagner 1981, S. 114 – 117; Ringshausen 1988, S. 253 – 257). Im Fach Politische Bildung müsste Friedenserziehung integriert werden und zudem in weiteren Fächern wie „Geschichte, Religion bzw. Ethik, Philosophie, Deutsch, Fremdsprachen, Geographie und Naturwissenschaften“ „als Aspekt und Inhalt“ (Wintersteiner 2005, S. 300) verankert werden.

Wenn die begrenzten Möglichkeiten des Unterrichtsfaches Religion zur Kenntnis genommen werden, heißt es noch lange nicht, dass es unmöglich ist, einen Beitrag zur Friedenspädagogik zu leisten. Der grundsätzlich als Friedensbildung verstandene Religionsunterricht kann als thematischer Impulsgeber oder dialogfähiger Kooperationspartner dienen. Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die schulische Bildung wird immer wieder in Frage gestellt und diskutiert. Das gibt diesem Fach die Chance stets neu zu prüfen und zu argumentieren, welche Gründe für die Beibehaltung im Fächerkanon sprechen. Ein wesentliches Element bildet die kritische Selbstreflexion, die theologisch, pädagogisch und religionspädagogisch geschehen muss. Außerdem wird Kooperationsbereitschaft zu einem Kriterium, an dem Dialogfähigkeit und Lernfähigkeit geprüft werden können.

5.3 Religionsunterricht in Österreich

In Europa gibt es verschiedene Modelle des Religionsunterrichts. Die Rechtsbestimmungen und Rahmenbedingungen geben diesem einen national spezifischen Charakter. In fast allen europäischen Schulsystemen gehört Religionsunterricht, der entweder als Pflichtfach oder als freiwilliges Ergänzungsfach angeboten wird, zum Fächerkanon. Eine Ausnahme bildet z. B. Frankreich (abgesehen von Elsaß und Lothringen), wo das Nebeneinander von Staat und Kirche dazu führt, dass Religionsunterricht nicht Bestandteil des Bildungsauftrages in öffentlichen Schulen ist. Die Unterschiede im Status des Religionsunterrichts präsentieren sich in der inhaltlichen Ausrichtung, die entweder von den Religionswissenschaften oder von den Theologien der jeweiligen Religion herkommt. Ein gemeinsamer Religionsunterricht für alle Schüler/innen, wie er z. B. in Großbritannien stattfindet, vermittelt vor allem das Lernen über Religionen. Eine konfessionelle Prägung bekommt er dort nur durch den Schulerhalter, wo in den Schulen der römisch-katholischen Kirche der Religionsunterricht als christlich-katholische Wertevermittlung verstanden wird und sich die christlich-anglikanische Glaubenslehre in den Schulen der

Church of England auswirkt. Die Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland, Finnland oder Österreich besteht darin, die jeweiligen theologischen Lehren zum Unterrichtsinhalt zu machen und den Schüler/innen die eigene Religion, als wesentlicher Bestandteil des Menschseins, näher bringt. Die Entstehungsgeschichte dieser verschiedenen Formen von Religionsunterricht hängt mit den nationalen Genesen der Schulsysteme, dem Verhältnis von Staat und Kirche und der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion zusammen. (vgl. Schreiner 2000, S. 91 – 93)

Vor diesem Hintergrund muss der konfessionelle Religionsunterricht in Österreich verstanden werden. Die Rahmenbedingungen und die inhaltliche Konzeption bedürfen einer näheren Betrachtung, um zu ergründen, welche Möglichkeiten sich für Friedensbildung eröffnen.

5.3.1 Allgemeine Rechtsgrundlagen

Das Protestantengesetz von 1961 ermöglicht die Abhaltung von Evangelischem Religionsunterricht in der Schule, entsprechend dem Religionsunterrichtsgesetz von 1949. Der Religionsunterricht in Österreich findet als konfessioneller Religionsunterricht³ statt. Die Religionslehrer/innen werden von der Kirche bzw. der Religionsgemeinschaft ermächtigt und von den staatlichen Gebietskörperschaften, dem Bund im höheren Schulbereich oder dem jeweiligen Bundesland im Pflichtschulbereich, bezahlt (RelUG §§ 2 - 4). Sie fungieren quasi als Bindeglied zwischen den zwei getrennten Systemen Staat und Kirche. In ihrem professionellen Selbstverständnis betrachten sie diese Rahmenbedingungen auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Wechselwirkungen.

³ In Österreich sind 14 Glaubensgemeinschaften gesetzlich anerkannt: Katholische Kirche, Evangelische Kirche A. und H.B., Griechisch-orientalische (=orthodoxe) Kirche, Israelitische Religionsgesellschaft, Islamische Glaubensgemeinschaft, Koptisch-orthodoxe Kirche, Altkatholische Kirche, Evangelisch-methodistische Kirche, Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (Mormonen), Armenisch-apostolische Kirche, Neuapostolische Kirche, Buddhistische Religionsgesellschaft, Syrisch-orthodoxe Kirche, Jehovas Zeugen

Religion ist seit dem Jahr 1961 ein Pflichtfach mit der Möglichkeit der Abmeldung zu Beginn des Schuljahres (vgl. RelUG § 1(2)). Schüler/innen, die keiner anerkannten Religionsgemeinschaft angehören, können sich für einen Religionsunterricht anmelden (vgl. RS d. BMBWK 21/2004), der dann für sie entsprechend SCHOG § 8 ein Freigegegenstand ist. Die Schulorganisation wird vor große Herausforderungen gestellt, wenn zu Schulbeginn die Gruppengrößen noch unbekannt sind. Vor allem im großstädtischen Raum, wo an den meisten Schulen Religionsunterricht von zumindest drei Religionsgemeinschaften stattfindet. Verschärft wird die Situation im Pflichtschulbereich, wo Religionslehrer/innen auf Grund des Landeslehrerdienstrechtes nicht zugleich auch andere Fächer unterrichten dürfen, wie es im höheren Schulbereich üblich ist. Diese Lehrer/innen sind mehreren Schulen zugeteilt, um auf eine volle Lehrverpflichtung von 22 Wochenstunden zu kommen.

Die Religionsunterrichts-Ordnung (RU-O 2008) der Evangelischen Kirche A.B. und H.B. vom Juni 2008 fasst in einem eigenen Kirchengesetz alle vorherigen Verordnungen und Bestimmungen der Kirchenfassung zusammen. Die Präambel verweist auf die doppelte Begründung von Religionsunterricht durch staatliche und kirchliche Gesetzgebung. Der Religionsunterricht „übernimmt die Aufgabe, eine Begegnung mit der biblischen Verkündigung, wie sie in der Heiligen Schrift und in den Bekenntnissen bezeugt wird, und eine Begegnung mit dem Bildungsauftrag der Gesellschaft in einem gegenseitigen kritischen Dialog herbeizuführen. Er hilft den Schülerinnen und Schülern zur persönlichen Orientierung und erzieht zu Toleranz und Dialogfähigkeit“. (RU-O 2008, S. 2) (vgl. RU-O 2008)

Das pädagogische Handlungsfeld des Religionsunterrichts erweist sich als anspruchsvoll und herausfordernd. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen bieten einen guten und sicheren Rahmen. Dennoch müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer stets Lernbereitschaft und –fähigkeit

beweisen, vor allem wenn es um Dialoge und Kompromisse geht, die staatlichen und kirchlichen Vorgaben einzuhalten und praxisgerecht umzusetzen.

5.3.2 Lehrpläne

Die Entwicklung und Genehmigung von Lehrplänen fällt in die Verantwortung von Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften und die Bekanntmachung, nach Prüfung der Einhaltung von formalen und gesetzlichen Bestimmungen, in die ministerielle Zuständigkeit. Der Lehrplan für die Volksschule (Grundschule) wurde am 14. Mai 1996 vom Evangelischen Oberkirchenrat A. und H.B. approbiert und jener für die Hauptschule bzw. Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen trat mit 1. September 2002 in Kraft. Ab dem Schuljahr 2010/11 gelten eine überarbeitete Fassung des Volksschullehrplanes, der nun dem pädagogischen Fachbegriff entsprechend als Lehrplan für die Grundschule bezeichnet wird, und ein neuer Lehrplan für Allgemeine Sonderschule, die beide am 12.8.2010 im Bundesgesetzblatt II, Nr. 255/2010 verlautbart wurden. Die Bildungs- und Lehraufgaben des Volksschullehrplanes bleiben im Wesentlichen mit der Fassung von 1996 gleich. Sie verweisen auf den Religionsunterricht als einen Ort des Lernens, wo die sittlich-religiöse Dimension im Bildungsauftrag der Schule⁴ in besonderer Weise wahrgenommen wird und „damit pädagogisch unverzichtbarer Bestandteil der Erziehung in einer pluralistischen Gesellschaft“ (LP-GS, S. 1) wird. Das Angebot an Schüler/innen, sich mit der biblisch begründeten Menschenfreundlichkeit Gottes selbstständig auseinanderzusetzen, zielt auf „wachsende Mündigkeit“ (LP-GS, S. 1) und „Freiheit des Menschen“ (LP-GS, S. 1) begründenden Glauben. Der ASO-Lehrplan nimmt die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die Inhalte des Volks- und Hauptschullehrplanes auf und

⁴ Im § 2(1) des Schulorganisationsgesetzes, dem Zielparagrafen, heißt es: „Die österreichische Schule hat die Aufgaben, 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. ...“ (SCHOG § 2)

fordert von den Lehrenden eine zielorientierte Umsetzung unter Berücksichtigung der individuellen Förderpläne der Schüler/innen. (vgl. LP-GS; LP-ASO)

Der Lehrplan für die Sekundarstufe I leistet zu allen Bildungsbereichen dieses Schultyps inhaltliche Beiträge, die u. a. „Frieden und Gerechtigkeit“ und „Kulturen und Religionen“ zum Thema machen. (LP-(A)HS, S. 2) Die Didaktischen Grundsätze betonen den gemeinsamen Lernprozess aller beteiligten Personen. Die Lebens- und Erfahrungswelten der Schüler/innen und der Lehrer/innen sind Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts zugleich. In dieser doppelten Verankerung, sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden, kommt der dialogische Ansatz zum Ausdruck.

Ein Exkurs über die Pflichtschulzeit hinaus führt zum Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemeinbildenden Höheren Schule, der seit dem Schuljahr 2005/06 in Kraft ist. Darin werden die Bildungs- und Lehraufgaben der Unterstufe weiter geführt und dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler/innen entsprechend erweitert. In den Didaktischen Grundsätzen stehen wie auch beim Unterstufenlehrplan alle am Lernprozess Beteiligten im Zentrum, um den Schüler/innen der Sekundarstufe II durch das Angebot von Lebens- und Weltdeutungen zu eigenverantwortlichen Entscheidungen zu befähigen. „Der Religionsunterricht führt die Schülerinnen und Schüler zur Begegnung und Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Wertesystemen und verhilft ihnen dazu, mündige und dialogfähige Menschen zu werden.“ (LP-AHS-OS, S. 2)

Die staatliche Verordnung bezüglich Bildungsstandards im Schulwesen sieht Standardüberprüfungen nur für die Pflichtgegenstände Deutsch/Lesen/Schreiben und Mathematik in der 4. Schulstufe bzw. Deutsch, Lebende Fremdsprache (Englisch), Mathematik in der 8. Schulstufe vor. (vgl. BGBl. 2.1.2009) Die Beschränkung auf die so genannten Hauptfächer mag auf einen ersten Blick als Abgrenzung gegenüber weniger bedeutsamen Fächern

verstanden werden. Es gibt diesen jedoch die Möglichkeit innerhalb der eigenen Fachdidaktiken ganz ohne gesetzliche Vorgaben an der Qualität zu arbeiten. Für den Evangelischen Religionsunterricht hat eine innerkirchliche Arbeitsgruppe zwischen 2007 und 2009 erste Vorarbeiten geleistet. Als Ergebnis liegen Kompetenzformulierungen vor, die nun diskutiert und noch weiter entwickelt werden. Zu den acht Themenbereichen „Mein Selbstbild, Persönliche Lebenswelten, Modellhafte Lebenswege, Existenzielle Fragen, Die eine Welt, Vielfältige Gottesbilder, Stärkender Glaube, Lernende Gemeinschaft“ liegen Kompetenzbeschreibungen vor, die den/die lernende/n Schüler/in fokussieren und eine Fülle an Sachthemen nennen. (vgl. www.evangel-wien.at)

Keiner der momentan gültigen Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht ist älter als 10 Jahre. In dem Bemühen um Aktualität werden die (schul)politischen und wissenschaftlichen Entwicklungen sowie die gesellschaftlichen Gegebenheiten berücksichtigt. Im Zentrum stehen bei allen Schultypen die handelnden Subjekte. Schüler/innen und Schüler bilden gleichzeitig Ausgangspunkt und Zielpunkt für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Die Beschäftigung mit Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen für den evangelischen Religionsunterricht erfolgt nicht auf Grund äußerer Einwirkung. Die Diskursfähigkeit des Faches Religion liegt im Interesse der für den Religionsunterricht Verantwortlichen in der Evangelischen Kirche.

5.3.3 Lehrerinnen und Lehrer für Religion

Das Spannungsfeld zwischen Kirche und Staat eröffnet einen interessanten Handlungsraum für Religionslehrer/innen. Eine Bewertung des Berufsbildes hängt von vielen Faktoren ab, die sowohl dem kirchlichen als auch dem schulischen Bereich entspringen. Der Trend, weg von einer Inhaltsorientierung hin zu Beziehungsaspekten, fällt auf. Der Dialogcharakter in der Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist für evangelische

Religionslehrer/innen aus dem Selbstverständnis der reformatorischen Theologie – und seit dem Ende des Zweiten Vatikanischen Konzils 1965 auch für katholische Religionslehrer/innen – unabdingbar. Schulhistorisch darf nicht übersehen werden, dass die Rolle von Kirche als Hauptträgerin von Bildung erst seit der Aufklärung einer Erziehung zum „freien und mündigen Bürger“ zuträglich war. (vgl. Schmälzle in LexRP 2001, S. 1697 - 1702)

Die hohe Berufszufriedenheit von Religionslehrer/innen zum Anfang des 21. Jahrhunderts erstaunt angesichts der sonst hohen Burnout-Rate im Lehrberuf. Rund drei Viertel bekunden zufrieden bzw. sehr zufrieden zu sein, während nur ca. jede/r zehnte Religionslehrer/in stark ausgebrannt ist. Besonders die Beziehungsarbeit mit Kolleg/innen und Schüler/innen gehört zu den, die Berufszufriedenheit fördernden, Faktoren. Die Schülerorientierung stellt die wichtigste Bezugsgröße für die alltägliche Unterrichtsarbeit dar. Nach den Zielvorstellungen der Lehrenden korreliert die nachhaltige Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen stark mit der Sensibilität für Umwelt und Mitmenschen. Bei der Einschätzung, was realistisch erreicht werden kann, kommen vor allem die Bereiche Mündigkeit, Identität, Ethik und Humanität zum Ausdruck. (vgl. Danner/Lagger/Schwarz 2005, S. 124 – 207) Charakteristisch für den evangelischen Religionsunterricht ist demnach die identitätsfördernde Unterrichtsgestaltung mit einer thematischen Schwerpunktsetzung im Bereich gesellschaftsoffener Inhalte.

Religionslehrer/innen haben es besonders schwer zum Frieden zu erziehen, weil christliche Friedensethik „kontrafaktisch, ja kontramoralisch“ (Müller/Mokrosch 2006, S. 350) wirkt. Das Verstehen der biblischen Botschaft vom Leiden um des Friedens willen, wie es durch den Tod Jesu und die Auferstehung oder der Bergpredigt vermittelt wird, bleibt den Schüler/innen oft unzugänglich. Die Friedensfähigkeit des Menschen wird bedingt durch die Gnade Gottes, sie fällt jedem als Geschenk zu. Individueller Gewissensfriede bildet die Basis für Frieden in kleinen Gemeinschaften, wie der Familie, und in großen Gemeinschaften, wie der Bevölkerung Europas bzw. der ganzen Welt.

Die Arbeit mit Symbolen, z. B. Regenbogen, Friedenstaube oder Kreuz, ermöglicht einen Zugang zum Unsichtbaren und verdeutlicht die Konzentration auf das subjektive Verstehen. Die Begegnung mit anderen Denk- und Glaubenskonzeptionen im Rahmen des interreligiösen Dialogs gehört zur Substanz christlicher Friedensethik. (vgl. Müller/Mokrosch 2006, S. 349ff). Die theologische Argumentation für Friedenserziehung im schulischen Religionsunterricht macht die Schwierigkeiten deutlich, weil sie keinem polarisierenden Gut-Böse-Schema folgt, sondern vom Menschen Denk- und Abstraktionsfähigkeit jenseits des real Erfahrbaren erfordern.

Die Unterrichtsplanung übernehmen Religionslehrer/innen in eigenständiger Verantwortung. Die mittel- und kurzfristige Planung berücksichtigt in der Volksschule grundschulgemäße Lernformen, von denen exemplarisch „individualisiertes Lernen, selbsttätiges Lernen, entdeckendes Lernen, Lernen im Spiel, offenes Lernen, projektorientiertes Lernen, wiederholendes Lernen, übendes Lernen“ (LP-VS, S. 3) im Lehrplan für die Grundstufe genannt sind, sowie aktuelle Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen. Alters- und entwicklungsgemäße Mitsprache der Schüler/innen soll ermöglicht werden. Auch die Religionsunterrichtslehrpläne der anderen Schulstufen fordern für die Umsetzung die pädagogische Eigenverantwortung der Lehrenden.

Wenn bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Religionsunterricht Friedenspädagogik ein „stets mitlaufendes Kriterium“ (Lämmermann 2005, S. 265) ist, können die Teilziele der Dekade des ÖRK (siehe Kap. 3.2) mögliche Ansatzpunkte für die Umsetzung im Religionsunterricht bieten. Die ganzheitliche Auseinandersetzung mit Gewalt sprengt zwar den schulischen Rahmen, kann aber wenigstens einen wertvollen Beitrag zur persönlichen Beschäftigung leisten. Konflikte innerhalb der Unterrichtsgruppe oder aus dem individuellen Erfahrungsbereich können thematisiert und gewaltfreie Lösungsansätze angeboten und überlegt werden. Das Thema Gewalt steht in mehreren Lernfeldern in unterschiedlichen Zusammenhängen auf dem Programm der Religionslehrer/innen. Die biblischen Sichtweisen und die

Erfahrungen aus der Kirchengeschichte können kritisch reflektierte Zugänge zu gewaltlosem Handeln sein. Reich Gottes-Themen liefern hier einen geeigneten Inhalt für die Erarbeitung eines neuen Verständnisses von Gemeinschaft, in dem nicht Konkurrenz und Macht dominieren, sondern Toleranz, Respekt und Achtung voreinander. Mit der Thematisierung von aktuellem Kriegsgeschehen (dzt. z. B. Nordafrika, Naher Osten) können auch die Methoden des Kriegsmachens und deren für Menschen verletzenden und tödlichen Folgen bearbeitet werden. Eine Konkretisierung durch die Fragestellung, ob Präsenzdienst beim Bundesheer oder alternativ Zivildienst absolviert werden soll oder die aktuelle Diskussion um die allgemeine Wehrpflicht, bieten sich als Inhalte der Unterrichtsgestaltung an. Religionsunterricht kennzeichnet sich unter anderem durch immer wiederkehrende Handlungen. Mit Ritualen werden ganze Religionsstunden und einzelne Gestaltungselemente eingeleitet oder abgeschlossen. Oft bietet sich auch die Gelegenheit Gottesdienste mit Schüler/innen zu feiern, in denen versöhnende Spiritualität zum Ausdruck kommen kann. In vielen Schulen finden regelmäßig ökumenische Gottesdienste und manchmal auch multireligiöse Feiern statt. Dabei können die Schüler/innen Erfahrungen mit der Spiritualität Andersgläubiger machen. Das Verständnis für das religiöse Anderssein von Mitschüler/innen fördert einen friedlichen Umgang miteinander und öffnet den Einblick in andere Möglichkeiten von Lebensgestaltung.

Den Religionslehrerinnen und –lehrern bieten sich viele Möglichkeiten der Umsetzung von Friedensbildung in ihrem Unterricht an. In die didaktischen und methodischen Überlegungen zu Unterrichtsinhalten und Gestaltungselementen können bzw. sollten Friedensperspektiven einbezogen werden. Die Lehrpläne und das professionelle Selbstverständnis begründen und fördern diese sogar.

5.4 Besondere RU-Modelle

Die gesetzlich vorgegebenen konfessionellen Grenzen des Religionsunterrichts brechen mancherorts auf. Gerade in diesem Bereich eröffnen sich für Friedensbildung möglicherweise fruchtbare Handlungsfelder, indem sie das Andere im Sinne von Wintersteiners Friedenspädagogik (vgl. Kap. 2.4 und 2.6) zum Thema machen.

In Hamburg gibt es Erfahrungen mit dialogischem Religionsunterricht, der für alle Schüler/innen unabhängig von ihrer Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit angeboten wird. Die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler/innen bieten den Inhalt für das Lernen der anderen Religion. Der differenzierte Blick auf die kulturelle und religiöse Herkunft der Kinder und Jugendlichen wird zum Anlass des religiösen Lernens genommen. Religiöse und kulturelle Vielfalt, wie sie in vielen europäischen Großstädten erlebt wird, wird für die schulische Arbeit genutzt. Ausgehend von einem interreligiösen Gesprächskreis wurde diese Sonderform des Religionsunterrichts entwickelt, weil sich für Schülerinnen und Schüler dadurch die Chance eines respektvollen Umgangs miteinander eröffnet. Unter dem Leitmotiv, dass aus Fremden Nachbarn werden, können Schüler/innen sowohl eine Identitätsstärkung und Vergewisserung in der eigenen Religion als auch Toleranz gegenüber anderen Weltanschauungen lernen. (vgl. Weiße 2004, S. 13 – 15; Weiße 2005 auf www.erzwiss.uni-hamburg.de)

Ein dialogisches Übungsfeld im innerchristlichen Bereich entfaltet sich im Rahmen des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Aus Deutschland und Österreich sind die Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht in Baden-Württemberg sowie evangelischem, katholischem und orthodoxem Religionsunterricht in Wien dokumentiert.

Unter der wissenschaftlichen Leitung der beiden Tübinger Professoren, Friedrich Schweitzer für die Evangelische Religionspädagogik und Albert

Biesinger für die katholische Religionspädagogik, wurden zwei Studien eine im Grundschulbereich⁵ und eine mit Schwerpunkt auf der 9. Schulstufe durchgeführt. Schweitzer/Biesinger u.a. betiteln ihre Publikation zur zweiten Studie ebenfalls „Dialogischer Religionsunterricht“, der sich allerdings vom Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“ unterscheidet, da er sich nur auf die gemeinsame Lerngruppe von evangelischen und katholischen Schüler/innen bezieht. Dass die verschiedenen Formen der Kooperation als Modelle für andere Zusammenarbeiten vorliegen, z. B. für einen interreligiösen Religionsunterricht, wird ausdrücklich betont. Durchgehendes Team-Teaching einer evangelischen und einer katholischen Lehrkraft oder eine Lehrkraft für alle Schüler/innen werden ebenso praktiziert wie phasenweise Zusammenlegungen der grundsätzlich konfessionell getrennten Schülergruppen. Die aufwändigere Form des Team-Teachings wirkt wesentlich effektiver als der Unterricht mit nur einer Lehrperson. Bevorzugte Themenbereiche sind jene, wo Gemeinsamkeiten des christlichen Glaubens, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessionen, Vertiefung ethischer Fragestellungen und Schulprojekte behandelt werden. Wie konfessionelle Kooperation umgesetzt wird, kann ausschließlich an der einzelnen Schule nach Erhebung der Voraussetzungen entschieden werden. Die Offenheit für alternative Formen von grundsätzlich konfessionellem Religionsunterricht stärkt seine Position nach innen und nach außen und führt nicht zu Bedeutungsverlust. (vgl. Schweitzer/Biesinger 2006)

Das Projekt KokoRU (= konfessionell-kooperativer Religionsunterricht) wird seit dem Schuljahr 2002/03 in Wien durchgeführt und wurde vor allem in den ersten Jahren der praktischen Umsetzung wissenschaftlich begleitet. Die Motive für die konkrete Zusammenarbeit in der Schule sind aus Sicht der beteiligten Kirchen unterschiedlich. Einerseits veranlasst die fachtheoretische Reflexion religiöser Bildung und andererseits bewegen die pragmatisch-organisatorischen Bedingungen, vor allem die geringe Zahl der christlichen Schüler/innen insgesamt, zur Kooperation. In prozessorientierten Situationen werden das Gemeinsame und das Trennende der Konfessionen zum Anlass und

⁵ Schweitzer/Biesinger u.a.: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, 2002

Gegenstand des Lernens im Religionsunterricht. Die ausführenden Religionslehrer/innen werden durch Fort- und Weiterbildung in der konfessionellen Selbstreflexion und in der Erweiterung des Wissens über andere Konfessionen begleitet. (vgl. Jäggle 2006, S. 31 – 42) Religionslehrer/innen nehmen eine Vorbildfunktion wahr, indem sie als Lehrendentandem eine Schulklasse mit dialogischem Miteinander vertraut machen. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts wird durch KokoRU nicht aufgehoben, sondern um die Dimension der Anerkennung des Anderen erweitert. In die neuen Studienpläne für die Lehramter für evangelische, orientalisch-orthodoxe, orthodoxe, römisch-katholische Religion an Pflichtschulen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde konfessionelle Kooperation als durchgehendes Element aufgenommen. Zumindest drei European Credits⁶ pro Semester widmen sich der konfessionellen Kooperation mittels Einführung in die Religionsphänomenologie, interkonfessionelles und interreligiöses Lernen und Schulentwicklung. Im fünften Semester geht es explizit um konfessionelle Kooperation, die von Studierenden auch in der Praxis erlebt, erprobt und reflektiert wird. (vgl. www.kphvie.ac.at)

Im Jahr 1998 bildete sich in Wien an der damaligen Ausbildungsstätte für Evangelische Religionslehrer/innen, der Evangelischen Religionspädagogischen Akademie, ein Kontaktforum Religionsunterricht. Eingeladen waren die Vertreter/innen der damals zwölf anerkannten Religionsgemeinschaften. Als Ergebnis aus diesem interreligiösen Kreis liegt ein Buch vor, in dem junge Menschen ihre Religion in Selbstdarstellungen präsentieren. Im 2002 veröffentlichten Buch⁷ findet eine authentische Begegnung mit dem Anderen statt, die den jungen Leser/innen, empfohlen für Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren, viele Informationen in anschaulicher Weise liefert und zum Nachdenken anregt.

⁶ Die sogenannten Bologna-Richtlinien von 1999 schreiben die Vergabe von Kreditpunkten für die Arbeitsleistung von Studierenden vor, um die Anrechnung von Studienleistungen innerhalb Europas zu erleichtern. 1 EC entspricht 25 bis 30 Stunden.

⁷ Jäggle, Martin/Krobath, Thomas: Ich bin Jude, Moslem, Christ. Junge Menschen und ihre Religion. – Innsbruck-Wien: Tyrolia 2002

Der Arbeitskreis Christlich-Islamischer Dialog bietet seit dem Schuljahr 2002/03 jedes Semester Veranstaltung im Rahmen der Lehrerfortbildung an. Christliche und islamische Religionslehrer/innen aller Schultypen tauschen ihre Erfahrungen mit der interreligiösen Zusammenarbeit und den durchgeführten Projekten aus und bekommen dabei fachwissenschaftliche Begleitung. Eine weitere Hilfestellung für den Schulalltag stellt die „Handreichung für multireligiöse Feiern“ dar, die eine Anleitung zur Umsetzung einer schulischen Feier gibt. Bevorzugte Anlässe sind nicht religiöse Feste sondern Feste und Feiern, an denen alle Schüler/innen einer Schule teilnehmen. (vgl. www.kphvie.ac.at; www.c-i-d.at)

Als Beitrag zum Jahr der Interkulturellen Bildung 2008 wurde eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung für Internationale Beziehungen durchgeführt. Sie untersuchte interreligiöse Projekte an Schulen, von denen sieben im Abschlussbericht dargestellt werden. Durch Interviews und einen virtuellen Dialog mit Lehrenden, Direktor/innen, Fachinspektor/innen und Expert/innen wurde das Umfeld erkundet. Mittels teilnehmender Beobachtung konnten die Projekte wahrgenommen und anschließend dokumentiert werden. Als Ergebnis liegt eine kleine Broschüre vor, die auch eine Literaturliste und Kontaktadressen enthält. (vgl. BMUKK, Jahr unbekannt).

In der Praxis des Religionsunterrichts entstehen immer wieder alternative Modelle, die zumindest teilweise dokumentiert und wissenschaftlich begleitet werden. Gemeinsam haben sie die Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen, sei es die demografische Situation oder die Erwartungen an das, was Schule zur Bildung der Staatsbürger leisten kann. Wenn in Schulklassen mehr als zwei oder drei verschiedene Religionsgemeinschaften vertreten sind und die Schüler/innen aus mehreren Nationen kommen, können diese Fakten als Ausgangspunkte des Lernens genommen werden. Die heterogenen Lerngruppen bieten eine Fülle an Lernstoff schon allein auf Grund der

individuellen Voraussetzungen und Erfahrungsbereiche. Der Religionsunterricht bietet ein aktives Feld der Experimentierfreude unter ausgewogener Berücksichtigung der jeweiligen konfessionellen Identität und der Toleranz gegenüber anderen.

5.5 Friedensbildung im evangelischen Religionsunterricht

Im vielfältigen und zumeist nicht dokumentierten Bereich der praktischen Durchführung von Religionsunterricht sind dennoch Phänomene zu erkennen, die auf ihre Bedeutung für Friedensbildung überprüft werden können. Aus der Perspektive der bereits bekannten Dimensionen von Friedensbildung (vgl. Kap. 2.5, 3.5 und 4.5) findet nun die Betrachtung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen dieses schulischen Handlungsfeldes statt.

5.5.1 Subjektorientierung von Friedensbildung

Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht benennen deutlich, dass die handelnden Subjekte im Zentrum der Unterrichtsarbeit stehen. Ihre individuellen Erfahrungen und spezifischen Kenntnisse bilden gleichsam den Inhalt und das Ziel des Lernens. Mittels differenzierter Lernangebote sollen die selbstständige Auseinandersetzung und die Mündigkeit der Schüler/innen gefördert werden. Schülerinnen und Schüler lernen Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen sowie den menschlichen Lebensraum zu übernehmen.

Zunächst muss sich die Lehrkraft allerdings selbst die Frage nach der eigenen Friedensfähigkeit stellen. Kommunikationsformen, Thematisierung von Konflikten in und außerhalb der Klassenzimmer, der Umgang im Lehrerkollegium und mit der Schulaufsicht können Hinweise auf eine friedensfähige oder friedensunfähige Lernbasis geben. Nach Klafkis Erläuterungen zu seinen epochaltypischen Schlüsselproblemen sind Lehrende

„Mit-Lernende, kritisch Befragte und zu Befragende“. (Klafki 1996, S. 61f) Gerade durch diese mehrfache Rolle können Lehrerinnen und Lehrer für Schülerinnen und Schüler interessante Vorbilder werden. Die Lehrperson erweist sich als konstitutives Kriterium für friedensbildenden Unterricht durch ihr fachliches Selbstverständnis.

Bei der methodischen Gestaltung von evangelischem Religionsunterricht sind differenzierte Lernangebote zu berücksichtigen, um den individuellen Lernvoraussetzungen zu entsprechen. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler durch den Religionsunterricht angesprochen fühlen und bei ihnen eine persönliche Betroffenheit ausgelöst wird, nehmen sie die Sache bewusst wahr und erkennen vermutlich die Bedeutsamkeit für ihr Leben. Die alternativen Modelle zum konfessionellen Religionsunterricht setzen bei den Lebens- und Erfahrungswelten der Schüler/innen an, indem verschiedene Religionszugehörigkeiten und kulturelle Vielfalt zum Thema des Religionsunterrichts gemacht werden. Die Wissensvermittlung und die friedlichen Interaktionsformen bieten den jungen Menschen hilfreiche Fertigkeiten bei der Orientierung in einer pluralen Gesellschaft.

Eine Grundlage für die friedliche Begegnung zwischen Menschen bietet die Reflexion. Jede/r sollte wissen, wer er/sie selber ist, um anderen ungefährlich begegnen zu können. Die kritische und kriterienbezogene Betrachtung des eigenen Handelns schützt vor überzogenen Ansprüchen und begleitet die Entwicklung eines gesunden, professionellen Selbstverständnisses.

5.5.2 Prozessorientierung von Friedensbildung

Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundstufe sowie der Sekundarstufe I und II bauen aufeinander auf und werden in ihren Inhalten komplexer. Die Grundanliegen, die sich in den Bildungs- und

Lehraufgaben ausdrücken, bleiben stets dem Lernprozess der Schüler/innen verpflichtet.

Während im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Friedenserziehung in der Schule noch kaum für möglich gehalten wurde, können die kooperativen Religionsunterrichtsformen im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts als Friedensbildung verstanden werden. Die besonderen Modelle von Religionsunterricht sind aus der alltäglichen Arbeit heraus entstanden. Veränderte soziodemografische Voraussetzungen der Schülerpopulation gaben Anlass, die herkömmlichen Bedingungen zu prüfen und zu überdenken. Wenn 25 Schüler/innen einer Schulklasse, fünf verschiedenen Religionsbekenntnissen angehören, darf es nicht verwundern, dass der konfessionelle Religionsunterricht einem starken Legitimationsdruck ausgeliefert ist. Die Wahrnehmung von Bedürfnissen seitens der handelnden Personen und die gesellschaftlichen Herausforderungen sind Impulsgeberinnen für kreative Weiterentwicklungen. Sowohl die interreligiöse als auch die interkonfessionelle Zusammenarbeit geht zumeist von der bestehenden Praxis aus und fordert die Verantwortungsträger/innen und Expert/innen auf, sich damit zu beschäftigen und Alternativen zum herkömmlichen Religionsunterricht zu überlegen, zu entwickeln und zu ermöglichen. Dabei sollen nicht einmalige Projekte im Vordergrund stehen, sondern der permanente Dialog und die laufende Prüfung von Voraussetzungen, Bedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten.

5.5.3 Dialogorientierung von Friedensbildung

Gerade die österreichische Situation mit einer rechtlichen Absicherung des Religionsunterrichts für alle anerkannten Religionsgemeinschaften bietet günstige Voraussetzungen für einen Dialog. In Sicherheit kann einander begegnet und der Mehrwert durch die Begegnung und Beschäftigung mit dem Anderen schätzen gelernt werden. Die Lebenswelten der Schüler/innen und der

Lehrer/innen bilden den Ausgangspunkt des Unterrichts. Das religiöse Anderssein soll nicht zu Ausgrenzung sondern zu Wertschätzung und Achtung führen. Dazu bedarf es der Bereitschaft zur Zusammenarbeit und einer friedlichen Kommunikation der Verhandlungspartner/innen. Für Schüler/innen sollte dann eine im gegenseitigen Respekt gestaltete Lernumgebung entstehen. Während im Hamburger Modell des dialogischen Religionsunterrichts der Schüler-Schüler-Dialog im Zentrum steht, handelt es sich bei den konfessionell-kooperativen Modellen in Baden-Württemberg und Wien um einen Lehrer-Lehrer-Dialog, der eine dialogische Haltung von Schüler/innen zur Folge haben soll.

Der staatliche und der kirchliche Bildungsauftrag stehen in keinem Konkurrenzverhältnis, sondern ergänzen einander und begründen den konfessionellen Religionsunterricht. Religionslehrer/innen sind beiden Strukturen verpflichtet und vermitteln den Schüler/innen die Trennung von Staat und Kirche als Voraussetzung für gelingende Demokratie.

Aus den Ergebnissen des Forschungsprojektes RU-Bi-Qua erfahren wir, dass konfessioneller RU auch einen Beitrag zum interreligiösen Verstehen leistet. In Österreich konnte mit einem dialogischen RU-Modell, nach dem Hamburger Vorbild, noch keine Erfahrungen gemacht werden. Das mag auch an der guten Tradition des islamischen Religionsunterrichts liegen, der bereits seit dem Schuljahr 1982/83 zum schulischen Fächerkanon gehört und sicher auch durch den Arbeitskreis Christlich-Islamischer Dialog gestärkt wird.

5.5.4 Sachorientierung von Friedensbildung

Die Inhalte des Religionsunterrichts bieten eine Fülle an Themen, die prädestiniert für friedensbildendes Lernen sind. Biblische Themen wie die Bergpredigt, die Goldene Regel oder die Gleichnisse zum Reich Gottes zählen ebenso dazu wie die Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam,

Buddhismus, Hinduismus) oder der Konziliare Prozess. Eigentlich geht es nicht um die Aneinanderreihung von einzelnen Themen, sondern um den Religionsunterricht an sich, der eben durch seine Inhalte friedensbildend wirkt. Religionsunterricht kann Friedensbildung sein, wenn Lämmermanns Ansatz einer konstruktiv-kritischen Didaktik umgesetzt wird.

Die wichtigste „Sache“ des RU sind die Schüler/innen mit ihren vielfältigen Lebenswelten. Die Begegnung mit dem Anderen, das sich in den unterschiedlichen intellektuellen Voraussetzungen und den verschiedenen, soziodemografischen Hintergründen der Schüler/innen präsentiert, wird zum Thema gemacht. Das Wissen über andere Religionen und Kulturen kann das Verständnis und die Akzeptanz des Anderen fördern und friedensbildend als Prävention gegen Gewalt verstanden werden.

Es wird deutlich, dass vielfältiges, umfassendes Sachwissen und ein kriterienbezogenes, vertieftes Reflexionsniveau Friedensbildung fördern.

5.5.5 Kompetenzorientierung von Friedensbildung

Eine Kompetenzorientierung kann aus den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht zwar nicht direkt abgelesen werden, ist aber dennoch zu erkennen. Die Fokussierung auf die Schüler/innen und deren Lernprozess macht den kompetenzorientierten Ansatz deutlich. Zahlreiche Lerndimensionen, sowohl kognitiver als auch emotionaler Art, bieten die nötige Offenheit für einen Lernprozess, der ganz im Sinne von Friedensbildung steht.

Kompetente Lehrer/innen sind eine wichtige Voraussetzung, um kompetente Schüler/innen zu bilden. Die Lehrerausbildung findet seit dem Studienjahr 2007/2008 in Bachelorstudiengängen an den Pädagogischen Hochschulen statt. Für den evangelischen Religionsunterricht, wie auch den orthodoxen und orientalisch-orthodoxen gibt es in Österreich nur an der Kirchlichen

Pädagogischen Hochschule Wien/Krems einen entsprechenden Studiengang, während für den katholischen Religionsunterricht sechs Studienstandorte zur Verfügung stehen. Die islamischen Religionslehrer/innen werden in einem akkreditierten Studiengang in enger Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien ausgebildet. Die Absolvent/innen des Lehramtes Islamische Religion haben danach sogar die Möglichkeit ein Masterstudium Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften, anzuschließen.

Die Friedenskompetenz der Schülerinnen und Schüler kann auf vielfältige Weise gefördert werden. Die thematische Schwerpunktsetzung und die methodische Gestaltung des Religionsunterrichts bieten eine Fülle an Ausgangspunkten, die im Rahmen des Lehrplanes umgesetzt werden können. Schülerinnen und Schüler werden für friedensbildendes Handeln befähigt, indem sie eine Einübung in versöhnende Spiritualität und eine konstruktive Auseinandersetzung mit Themen der Friedensbildung im Religionsunterricht erfahren.

6. Friedensbildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht

Im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, Friedensbildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht zu entwickeln. Religionsunterricht unterscheidet sich häufig vom Rest des schulischen Alltags (vgl. Martin in Evang. Presseverband 2001, S. 70), so dass die Schüler/innen aus ihm vor allem einen Lebensbezug ableiten und weniger den Schulbezug herstellen können. Schülerinnen und Schüler lernen im Religionsunterricht für das Leben! Der evangelische Religionsunterricht nimmt innovative Lernkultur ernst. Die Lehrpläne werden in regelmäßigen Abständen überarbeitet bzw. neu konzipiert und die Lernformen orientieren sich an pädagogisch aktuellen Strömungen. Die Kompetenz- und Bildungsstandarddiskussion ist sowohl bei den Verantwortlichen als auch bei den Ausführenden des Religionsunterrichts ankommen und beschäftigt diese seit rund drei Jahren. Vielleicht mag es als vorseilender Gehorsam verstanden werden, wenn nun für den Evangelischen Religionsunterricht Bildungsstandards überlegt werden. Doch bringt die nähere Betrachtung der rechtlichen Situation die Erkenntnis, dass es keine staatliche Verordnung für Bildungsstandards im Religionsunterricht geben kann. Diese Angelegenheit bleibt bei jenen, die die Inhalte verantworten, und das sind die Religionsgemeinschaften.

Feindt nennt drei Ebenen der Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion: Bildungsplanung, empirische Forschung und Unterricht. (vgl. Feindt 2009, S. 295 - 300) Auch wenn hier nur die erste Ebene, die Bildungsplanung, Berücksichtigung finden kann, wird nicht übersehen, dass weitere Arbeiten im Rahmen der Forschung und des Unterrichts notwendig sind. Die umfassenden und grundlegenden Forschungsarbeiten zum Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht wie RU-Bi-Qua und KERK bringen voraussichtlich hilfreiche,

aufschlussreiche Ergebnisse zur Vertiefung.⁸ Auf Basis dieser allgemeinen Erkenntnisse über Kompetenzentwicklung im Religionsunterricht, könnte dann im speziellen nach dem Erwerb von Friedenskompetenz geforscht werden.

In den bisher vorliegenden Konzepten werden Bildungsstandards auf die zu erreichenden Kompetenzen für Schüler/innen fokussiert. (vgl. Ziener 2008, S. 38ff) Ziener nimmt keine Trennung von Standard und Kompetenz vor, sondern arbeitet mit wörtlich genannten „Bildungsstandards in Form von Kompetenzerwartungen“ (Ziener 2008, S. 11). Wenn Erwartungen an die Leistungen von Schüler/innen gestellt werden, müsste auch das Umfeld aller die Schülerleistung beeinflussenden Faktoren Berücksichtigung finden. Der Blick auf alle Voraussetzungen und Bedingungen von Unterricht macht die Standards der Lehrenden und die Standards der Rahmenbedingungen von Unterricht bedeutsam. Im Sinne einer gründlichen Erarbeitung bzw. einer bewusst reflektierten Annäherung an das neue Konzept für schulisches Lernen, wäre doch der notwendige erste Schritt, sich Bildungsstandards aus multiperspektivischer Sicht zu widmen.

Wenn Kompetenzstandards in ihrer Wortbedeutung ernst genommen werden, dürften sie nicht als Quantitätsstandards oder Qualifikationsstandards sondern als Qualitätsstandards verstanden werden. Ruhloff meint in seinem Verweis auf die Grenzen des Standardkonzeptes, dass Quantität als eine Größe von Qualität angesehen werden kann. Bei der Erfassung von Qualität ist Quantität eben nur ein Teilaspekt. Dieser Zusammenhang, der Messbarkeit dennoch als wichtig aber begrenzt möglich erachtet, wirkt sich auf Bildungsstandards aus. „Zwar geht jeder Standard mit irgendeiner Qualität einher, aber nicht jede Qualität mit Standardisierbarkeit.“ (Ruhloff in Benner 2007, S. 51) Standardisierung stößt dort an Grenzen, wo es um mehr als das metrisch Messbare geht. (vgl. Ruhloff in Benner u. a. 2007: S. 49 – 59)

⁸ Im Herbst 2011 werden die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts erscheinen in: Benner D./Schieder R./Schluß H./Willems J. (Hrsg.): Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Eine empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch fundierte Konstruktion ihrer Dimensionen und Anspruchsniveaus. – Paderborn: Ferdinand Schöningh

Gerade von Seiten der Religionspädagogik wird häufig argumentiert, dass das Nicht-Messbare und das Nicht-Operationalisierbare im Religionsunterricht bedeutsam sind.

- „..., dass mit Kompetenzen und Bildungsstandards keineswegs der gesamte Religionsunterricht erfasst werden soll ...“ (Rothgangel in Elsenbast/Fischer 2007, S. 81)
- „Religion, das sollte im Religionsunterricht gelernt werden können, bildet ihre spezifische Vernunft aus, die mit den Realitätsformen der anderen Schulfächer nicht kompatibel ist, wenn sie auch in der einen oder anderen Hinsicht mit ihnen ins Gespräch gebracht werden kann.“ (Dressler in Feindt u.a. 2009, S. 35)

Das Unmessbare im Religionsunterricht findet ebenso statt und fördert die Friedenskultur, deren Wirksamkeit über den schulischen Kontext hinaus reichen müsste.

Basierend auf den Vorarbeiten zu den fünf Dimensionen von Friedensbildung in den Kapiteln 2 bis 5 werden nun fünf zentrale Friedensbildungsstandards im Sinne von Qualitätsstandards für den evangelischen Religionsunterricht formuliert. Sie finden Darstellung in einem Raster, der vertikal die Dimensionen und horizontal die organisatorische Gliederung der österreichischen Schule zeigt. Jeweils zum Ende einer Schulform wird ein Friedensbildungsstandard benannt. Auf der Grundstufe im Primarbereich betrifft es die Volksschule, in der Sekundarstufe I die Hauptschule inklusive alle verwandten Mittelschulformen und die allgemeinbildende höhere Schule, in der Sekundarstufe II die allgemeinbildende höhere Schule und andere gymnasiale Formen, die berufsbildende mittlere und höhere Schule, die Berufsbildungsanstalt und die Berufsschule und parallel zu allen Schulstufen im Rahmen der Schulpflicht die Sonderschule.

Die Überlegung, ob hier Bildungsstandards in der Einzahl für jede/n Schüler/in oder als allgemeine Aussage für alle Schüler/innen formuliert werden sollen, führen zu der Erkenntnis, dass beide Varianten anzuwenden sind und für die Verständlichkeit notwendig sind. Deshalb gibt es zwei Formen der

Friedensbildungsstandards, einige beginnen mit „Jede/r Schüler/in ...“ und andere mit „Schüler/innen ...“.

6.1 Subjektstandard

Jede/r Schüler/in erkennt sich als individuell, einzigartiger Mensch in einer differenzierten Welt. (GS)

Schüler/innen sind sich der Verantwortung gegenüber ihrer Mit- und Umwelt bewusst. (SekI)

Schüler/innen argumentieren ihre Religionszugehörigkeit als persönliche, freie Entscheidung. (SekII)

Jede/r Schüler/in erlebt Zeit und Raum als Gestaltungspotential für schöpferisches Handeln. (SO)

Der Wert jedes einzelnen Menschen soll anerkannt und geschätzt werden. Die Unterscheidungsmerkmale Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, Weltanschauung, Herkunft usw., wie sie im Artikel 2 der Allgemeinen Menschenrechte aufgezählt sind, werden wahrgenommen, benannt und respektiert. Es ist nicht egal, welche Kategorisierungen für ein vermeintliches Menschsein angelegt werden. Werden sie komplementär betrachtet und von jeglicher Hierarchisierung frei gehalten, kommt ihnen bildende Bedeutsamkeit zu.

Lebensbilder von bedeutsamen Personen dienen als Vorbilder für menschliches Handeln. Die Motivation dieser Menschen, ihre Taten, ihre Haltungen und ihre Auswirkungen auf die Geschichte erweisen sich als umfangreiches Material für die Gestaltung von Religionsunterricht. Dabei spielt die Komponente Religion bzw. Glaubenshaltungen im Leben dieser Menschen teilweise eine bedeutende Rolle, ist aber nicht zwingende Voraussetzung für die Zielsetzung der Unterrichtsarbeit.

Subjektorientierung darf nicht auf die Individualisierung des Lernens mit Schüler/innen reduziert werden. Alle an Lernprozessen beteiligten Personen

sollten mitbedacht werden. Das professionelle Selbstverständnis von Lehrer/innen lässt Reflexion und Innovation zu, regt sie an und fördert sie. Kurz gesagt, geht es um einen friedvollen Umgang mit sich selbst und anderen Menschen.

6.2 Prozessstandard

Jede/r Schüler/in versteht sich als Teil der Menschheit, in die es gilt sich einzubringen, die Vergangenheit zu respektieren, die Gegenwart mitzugestalten und die Zukunft mitzubestimmen. (GS)

Schüler/innen erkennen die Geschichte der Menschen mit Gott als wegweisend für ethisches Handeln und Anregung für Denkprozesse. (SekI)

Schüler/innen interpretieren aktuelles Kriegsgeschehen als Gefährdung der Heilsgeschichte. (SekII)

Schüler/innen erfahren schulisches Lernen als Zwischenstationen auf einem lebenslangen Lernweg. (SO)

Wenn bei der Einführung von Bildungsstandards in die schulische Arbeit der Implementierungsprozess gut begleitet wird, kann die Reflexion darüber hilfreiche Aufschlüsse zur Weiterarbeit geben. Mittels Evaluation von (Lern)Prozessen können Daten gewonnen werden, die die Entwicklung der Schüler/innen und der Unterrichtsarbeit sinnvoll fördern. Mit ausgewählten Portfoliomethoden können Prozesse dokumentiert und reflektiert werden.

Der Prozesscharakter von Bildung und Frieden kommt zum Ausdruck, in dem der Zusammenhang mit der Geschichte thematisiert wird. Bildung und Bildungsstandards sind keine Erfindung des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Die Offenheit gegenüber Veränderungen fördert menschliche Bildung. Das Bewusstsein um das Eingebundensein in gesellschaftliche Dynamiken und die Bestärkung diese mitzugestalten geben der Friedenskultur eine Chance zur Verwirklichung. Das Anliegen von Friedenbildung müsste fortgeschrieben und

mit Hilfe ständiger Reflexion weiter entwickelt werden. Aktuelle Themen des gegenwärtigen Alltags stehen im Dialog mit Jahrhunderte alten Werten und Traditionen.

6.3 Dialogstandard

Schüler/innen gewinnen im Dialog mit anderen Schüler/innen und ihren Lehrer/innen neue Sichtweisen auf das eigene Handeln. (GS)

Schüler/innen können Argumente für die Spannung zwischen religiöser Bindung an die eigene Konfession und der Offenheit gegenüber anderen Konfessionen und Religionen nennen. (SekI)

Schüler/innen kommentieren aktuelle Ereignisse des gegenwärtigen Alltags aus religiöser, politischer, wirtschaftlicher, ... Perspektive. (SekII)

Jede/r Schüler/in begreift sich als kommunikatives Wesen. (SO)

Die Religionspädagogik kann als dialogische Wissenschaft verstanden werden, da Theologie, Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Politik usw. zu ihren Bezugswissenschaften zählen. Sie entwickelt sich in der Begegnung mit anderen Positionen weiter, um dem gegenwärtigen Anspruch einer konstruktiv-kritischer Bildung gerecht zu werden. Die gegenseitige Befruchtung von Theorie und Praxis bestärken beide in ihren Positionen. Alle an Lernprozessen Beteiligten leisten ihre Beiträge zur konzeptionellen Weiterentwicklungen von Bildungsstandards.

Das Leben in Gemeinschaften weist über den Schulalltag hinaus. Die außerschulischen, gesellschaftlichen Gegebenheiten bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für die inhaltliche Schwerpunktsetzung im Evangelischen Religionsunterricht. Die Begegnung mit Sachthemen, anderen Menschen und ihren anderen Meinungen regen Lernprozesse an, die in friedlicher und einander wertschätzender Weise gestaltet werden sollen. Die Schulung von Eigen- und Fremdwahrnehmung leistet Beiträge zur

Persönlichkeitsentwicklung, die eine Kultur der Anerkennung und des Friedens stärkt.

6.4 Sachstandard

Schüler/innen interpretieren die Gleichnisse vom Reich Gottes als Impulse für das friedliche Zusammenleben von Menschen. (GS)

Schüler/innen kennen die Goldene Regel als zentrales Dogma in den Weltreligionen. (SekI)

Schüler/innen sind Sachverständige für Gerechtigkeit. Sie können einen Konflikt analysieren und Widersprüche aufzeigen. (SekII)

Jede/r Schüler/in weiß die Bedeutsamkeit des Lerngehaltes für das Alltagsleben einzuschätzen. (SO)

Im Mai 2011 wird als Abschluss der Dekade des Ökumenischen Rates der Kirche zur Überwindung von Gewalt: Kirchen für Frieden und Versöhnung in Kingston, Jamaica eine Erklärung des Ökumenischen Rates der Kirchen präsentiert. Sie beinhaltet vier Punkte: Friede in der Gemeinschaft, Friede mit der Erde, Friede in der Wirtschaft und Friede zwischen den Völkern. Diese Kernthemen von Friedensbildung können in weiterer Folge für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden, in dem sie gezielt in die Unterrichtsarbeit aufgenommen werden.

Eine Herausforderung besteht darin, Ziele der Friedensarbeit und Visionen zum Frieden auf realisierbare Inhalte hin zu prüfen. Nicht nur schöne Reden von einer besseren Welt, sondern im Alltag umsetzbare, anwendbare Themen sollen zum Lernanlass genommen und die Lernchancen genutzt werden. Als Themenfelder für Frieden in der Schule bieten sich u.a. konkret an: Gerechtigkeit, Menschenrechte, Religion, innerpsychische Stabilität, Nachhaltigkeit.

Friedensbildung im Evangelischem Religionsunterricht geht nach theologischem Verständnis vom der Bibel aus. Wenn das Evangelium die Grundlage der Inhalte im Religionsunterricht und einen Motivationsfaktor für den zwischenmenschlichen Umgang darstellt, wird Religionsunterricht zu einem Lernort für den Frieden. Daher ist die Bibel ernst zu nehmen und als Grundlage für religionspädagogisches Handeln wertzuschätzen. Der evangelische Religionsunterricht vermittelt Schüler/innen einen verantwortungsvollen Blick auf den Lebensraum des Menschen. Die Bewahrung der Schöpfung, der Schutz des Menschen und der Umwelt ist biblisch begründbar.

Vielleicht können Friedensbildungsstandards sogar als Modell für allgemeine Bildungsstandards gelten. Nach Klafkis epochaltypischen Schlüsselthemen steht Frieden vermutlich nicht zufällig an erster Stelle. Sie könnten Ansatz einer standardisierten Allgemeinbildung sein, die am Thema Frieden menschliche Bildung konkretisiert.

6.5 Kompetenzstandard

Schüler/innen beteiligen sich aktiv an der Bewahrung der Schöpfung. (GS)

Schüler/innen praktizieren Methoden friedlicher Konfliktlösung. (SekI)

Schüler/innen begründen friedensfördernde Haltungen mit der Christusnachfolge. (SekII)

Jede/r Schüler/in vertraut der eigenen Lernfähigkeit. (SO)

Eine besondere Herausforderung besteht darin, bei der Ausarbeitung von Beispielaufgaben für Kompetenzerhebungen bzw. -tests darauf zu achten, dass die Qualität überprüft werden kann. Leistungstests würden zwar die abgefragten messbaren Inhalte repräsentieren, aber kaum Daten über die qualitativen Aspekte des Unterrichts und des Gelernten liefern. Können Beispielaufgaben zur Kompetenztestung so klug angelegt sein, dass Kompetenz als ganzes – also Wissen, Können, Fähigkeiten, Fertigkeiten, ... - erfasst wird? Jedenfalls zeigen die ersten Forschungsergebnisse, dass die

Erhebung von Kompetenz eine schwierige Aufgabe ist. Kompetenz ist derart umfassend, dass sie sich mit ihren vielfältigen Facetten eher in der Praxis manifestiert, als in der Theorie beschreiben lässt. Daher sei empfohlen Kompetenz vor allem im praktischen Handeln zu ermitteln und nicht als einfache Wissensabfrage.

Als sechste Dimension wäre Praxisorientierung denkbar, denn Friedensbildung bliebe ohne praktische Anwendung wirkungslos. (vgl. Calließ/Lob 1988, S. 212) Man würde ihre Bedeutsamkeit allerdings verniedlichen, wenn sie unter einem extra Punkt dargestellt würde. Implizit findet die Dimension der Praxis vor allem bei der Kompetenzorientierung Berücksichtigung.

Schüler/innen, die am evangelischen Religionsunterricht teilgenommen haben, sollten/müssten Verantwortung für sich und ihren Lebensraum übernehmen können. Dazu gehören sowohl die persönlichen Entscheidungen bei ethischen Fragestellungen als auch die Entscheidungen in Bezug auf die Umwelt.

Friedensbildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht im Überblick:

	<i>Grundstufe 4. Schulstufe</i>	<i>Sekundarstufe I 8. Schulstufe</i>	<i>Sekundarstufe 2 12./13. Schulstufe</i>	<i>Sonderschule 11./12. Schulstufe</i>
Subjektstandard	Jede/r Schüler/in erkennt sich als individuell, einzigartiger Mensch in einer differenzierten Welt.	Schüler/innen sind sich der Verantwortung gegenüber ihrer Mit- und Umwelt bewusst.	Schüler/innen argumentieren ihre Religionszugehörigkeit als persönliche, freie Entscheidung.	Jede/r Schüler/in erlebt Zeit und Raum als Gestaltungspotential für schöpferisches Handeln.
Prozessstandard	Jede/r Schüler/in versteht sich als Teil der Menschheit, in die es gilt sich einzubringen, die Vergangenheit zu respektieren, die Gegenwart mitzugestalten und die Zukunft mitzubestimmen.	Schüler/innen erkennen die Geschichte der Menschen mit Gott als wegweisend für ethisches Handeln und Anregung für Denkprozesse.	Schüler/innen interpretieren aktuelles Kriegsgeschehen als Gefährdung der Heilsgeschichte.	Schüler/innen erfahren schulisches Lernen als Zwischenstationen auf einem lebenslangen Lernweg.
Dialogstandard	Schüler/innen gewinnen im	Schüler/innen können Argu-	Schüler/innen kommentieren aktuelle	Jede/r Schüler/in be- greift sich als kommu-

	Dialog mit anderen Schüler/innen und ihren Lehrer/innen neue Sichtweisen auf das eigene Handeln.	mente für die Spannung zwischen religiöser Bindung an die eigene Konfession und der Offenheit gegenüber anderen Konfessionen und Religionen nennen.	Ereignisse des gegenwärtigen Alltags aus religiöser, politischer, wirtschaftlicher, ... Perspektive.	nikatives Wesen.
Sachstandard	Schüler/innen interpretieren die Gleichnisse vom Reich Gottes als Impulse für das friedliche Zusammenleben von Menschen.	Schüler/innen kennen die Goldene Regel als zentrales Dogma in den Weltreligionen.	Schüler/innen sind Sachverständige für Gerechtigkeit. Sie können einen Konflikt analysieren und Widersprüche aufzeigen.	Jede/r Schüler/in weiß die Bedeutsamkeit des Lerngehaltes für das Alltagsleben einzuschätzen.
Kompetenzstandard	Schüler/innen beteiligen sich aktiv an der Bewahrung der Schöpfung.	Schüler/innen praktizieren Methoden friedlicher Konfliktlösung.	Schüler/innen begründen friedensfördernde Haltungen mit der Christuskirche.	Jede/r Schüler/in vertraut der eigenen Lernfähigkeit.

Biblische Vergewisserung für Friedensbildungsstandards:

	Erstes (Altes) Testament	Zweites (Neues) Testament
Subjektstandard	Sie werden ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sichel machen. (Micha 4,3)	Es sind verschieden Gaben, aber es ist ein Geist. (1. Korinther 12,4)
Prozessstandard	Da werden die Wölfe bei den Lämmern wohnen und die Panther bei den Böcken lagern. Ein kleiner Knabe wird Kälber und junge Löwen und Mastvieh miteinander treiben. (Jesaja 11,6)	Ist jemand in Christus, so ist er eine neue Kreatur; das Alte ist vergangen, siehe, Neues ist geworden (1. Korinther 5,17)
Dialogstandard	..., daß Gerechtigkeit und Friede sich küssen; (Psalm 85,11)	Denn das Gesetz ist in einem Wort erfüllt, in dem: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!“ (Galater 5,14)
Sachstandard	Denn uns ist ein Kind geboren, ein Sohn ist uns gegeben, und die Herrschaft ruht auf seiner Schulter; und er heißt Wunder-Rat, Gott-Held, Ewig-Vater, Friede-Fürst. (Jesaja 9,5)	Selig sind die Friedfertigen, denn sie werden Gottes Kinder heißen. (Matthäus 5,9)
Kompetenzstandard	Und Gott der Herr nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, daß er ihn bebaute und bewahrte. (Genesis 2,15)	Und der Friede Gottes, der höher ist als alle Vernunft, bewahre eure Herzen und Sinne in Christus Jesus. (Philipper 4,7)

6.6 Grenzen und Chancen

Diese Friedensbildungsstandards stellen kein geschlossenes Konzept dar. Sie sollen nur eine Richtung zum Weiterdenken und –entwickeln anbieten. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit und eindeutige Zuordnung, Querverbindungen sind durchaus möglich und erwünscht im Sinne eines Dialogs der verschiedenen Komponenten. Dieser Ansatz möge als Bereicherung für den Prozess der Ausarbeitung von Bildungsstandards verstanden werden. Die Einführung von Bildungsstandards bietet die Chance einen demokratisierenden Prozess an den Schulen und, was ebenso wichtig ist, in der Schulpolitik in Gang zu setzen. Die in Ausarbeitung befindlichen Beispielaufgaben zur Kompetenztestung im Evangelischen Religionsunterricht zum Ende der Sekundarstufe I sollten auf jeden Fall unter friedensbildender Perspektive begutachtet werden. Der innerkirchlichen Arbeitsgruppe sei empfohlen diese Kriterien zu berücksichtigen. Strukturelle Gewalt soll in Zukunft keine Rolle mehr spielen, wenn lernende Menschen auf allen Ebenen einander ernst nehmen und ihr Zusammenwirken begleitet wird. Das Miteinander aller Menschen, die Schule gestalten, sollte Ausdruck einer Kultur des Friedens sein. Mit Impulsen aus verschiedenen Richtungen, hier aus dem Teilbereich der Religion, kann eine Veränderung von Kultur gelingen. Der Anspruch an Bildungsstandards, dass sie demokratisierend, prozessbezogen und individualisiert sein sollen, deckt sich mit den Ansprüchen an Friedensbildung.

7. Ausblick

Die bildungspraktische Begründung von schulischem Lernen mittels Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ermöglicht einen differenzierten Blick auf den Unterricht und seine Bedingungen. Die bildungstheoretische Reflexion von Evangelischem Religionsunterricht zum Thema Frieden macht fünf Dimensionen deutlich: Subjektorientierung, Prozessorientierung, Dialogorientierung, Sachorientierung und Kompetenzorientierung.

In weiterer Folge wäre eine Analyse der Lehrbehelfe und der Lehrerhandbücher sinnvoll. Offen geblieben sind die Einbeziehung der Entwicklungspsychologie und der religiösen Entwicklung des Menschen. Während hier die Konzentration auf den Evangelischen Religionsunterricht notwendig war, könnte ein Vergleich mit dem Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften interessante Ergebnisse bringen. Eine Datenerhebung (Fragebogen, Interviews, ...) bei Lehrenden und Schüler/innen könnten zur Wirkungsanalyse friedensbildenden Lernens im Religionsunterricht herangezogen werden.

Der eingeschlagene Weg zur Einführung von Bildungsstandards im Evangelischen Religionsunterricht braucht noch viel Arbeit und vor allem Mut, sich mit einem kontroversen Thema sachlich auseinanderzusetzen. Dieser Prozess bietet die Chance einer Profilierung im pädagogischen Praxisfeld des schulischen Unterrichts und eine Rückkoppelung an die wissenschaftliche Weiterentwicklung. Friedensbildung versteht sich als subjektorientiertes Konzept, das prozesshaft in einem dialogischen Handlungsfeld umgesetzt werden kann, wenn Sachbezug und Kompetenzorientierung bewahrt werden.

8. Literaturverzeichnis

8.1 Monografien und Sammelbände

Bastel, Heribert/Göllner, Manfred/Jäggle, Martin/Miklas, Helene: Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse. – Wien: Lit Verlag GmbH 2006

Bäumler, Christof/Lämmermann, Godwin/Wagner, Falk/Walter, Alfred: Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik. – München: Chr. Kaiser Verlag 1981

Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. – Paderborn: Ferdinand Schöningh 2007

Benner, Dietrich/Krause, Sabine/Nikolova Rouminiana/Pilger Tanja/Schluß, Henning/Schieder, Rolf/Weiß, Thomas/Willems, Joachim: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. – In: Benner (Hrsg.) 2007, S. 141 – 156

Benner, Dietrich: Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexion und Anwendungsfelder. – Paderborn: Schöningh 2008, S. 129 – 145, S. 216 – 242

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens- und Handelns. – Weinheim und München: Juventa Verlag 2010, 6. überarbeitete Auflage

Biehl, Peter/Bizer, Christoph/Heimbrock, Hans-Günter/Rickers, Folkert (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP). Band 1. – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 1984 (1985)

Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. – München: Verlag C. H. Beck oHG 2004

Bucher, Anton A./Miklas, Helene (Hrsg.): Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich. – Wien: Lit Verlag 2005

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): „das ginge eigentlich die ganze Welt an!“. Interreligiöser Dialog an Österreichischen Schulen. Bericht zum Studienprojekt der Abteilung für Internationale Beziehungen des bm:ukk – Wien: Jahr unbekannt

- Buro, Andreas: Friedensbewegung in einer Zeit des Umbruchs und der Neuorientierung. – In: Dietrich, Barbara (Hrsg.) 1994, S. 12 - 24
- Bünker, Michael: Die Dekade zur Überwindung der Gewalt. – In: Hämmerle, Pete/Roithner, Thomas (Hrsg.) 2004, S. 19 – 30
- Calließ, Jörg: Friedenserziehung – Hoffnung in einer von Unfrieden und Ungerechtigkeit bedrohten Welt. – In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhard E. (Hrsg.) 1987, S. 6 - 10
- Calließ, Jörg/Lob, Reinhard E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 1. – Düsseldorf: Schwann 1987
- Calließ, Jörg/Lob, Reinhard E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 3. – Düsseldorf: Schwann 1988
- Danner, Sonja/Lagger, Dagmar/Schwarz, Elisabeth E.: Befindlichkeit und religionspädagogische Zielsetzungen von evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich. – In: Bucher, Anton/Miklas, Helene 2005, S. 124 – 207
- Dietrich, Barbara (Hrsg.): Den Frieden neu denken. (Jahrbuch 1994 des Arbeitskreises „Frieden“ in Forschung und Lehre an Fachhochschulen) – Münster: Agenda-Verlag 1994
- Dressler, Bernhard: Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung!? – In: Feindt, Andreas u.a. (Hrsg.) 2009, S. 23 – 37
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Wien: Erhard Löcker GesmbH 2006
- Ehrenberger, Irmgard: Das Österreichische Netzwerk für Frieden und Gewaltfreiheit. – In: Hämmerle, Pete/Roithner, Thomas 2004, S. 31 – 36
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter: Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Arbeitspapier. – Münster: Comenius-Institut 2004
- Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind: Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. – Münster: Comenius-Institut 2007
- Evangelischer Presseverband in Österreich (Hrsg.): Oase im Schulalltag. Junge Erwachsene kommentieren ihren evangelischen Religionsunterricht. – Wien: Evangelischer Presseverband 2001

Feindt, Andreas: Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRU. – In: Feindt, Andreas u.a. (Hrsg.) 2009

Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. – Münster: Waxmann Verlag GmbH 2009

Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. – Münster: Comenius-Institut 2006

Galtung, Johan: Soziale Kosmologien und das Konzept des Friedens. – In: Senghaas, Dieter (Hrsg.) 1995, S. 276 - 303

Galtung, Johan: Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Aus dem Englischen übersetzt von Hajo Schmidt. – Opladen: Leske + Budrich, 1998

Gebhardt, Günther: Projekt Weltethos. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 193 - 197

Grasse, Renate/Gruber, Bettina/Gugel, Günther (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH 2008

Gronemeyer, Marianne: Von der Schwierigkeit, zum Frieden zu erziehen. – In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhard E. (Hrsg.) 1988, S. 41 - 46

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. – Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2001, 7. Auflage

Gutmann, Hans-Martin: Gewaltunterbrechung. – Warum Religion Gewalt nicht hervorbringt, sondern bindet. – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009

Hämmerle, Pete/Roithner, Thomas (Hrsg.): Dem Rad in die Speichen fallen. Stimmen von FriedensnobelpreisträgerInnen und das österreichische Netzwerk für Frieden und Gewaltfreiheit. Ein Arbeitsbuch. – Wien, Verlag Thomas Roithner 2004

Haferkorn Hans J.: Zum Frieden erziehen – oder: Frieden lernen? – In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhard E. (Hrsg.) 1988, S. 32 - 40

Haußmann, Werner/Biener, Hansjorg/Hock, Klaus/Mokrosch, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006

Heck, Gerhard (Hrsg.): Friedenspädagogik. Theorien, Aufsätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden (1945 – 1985). – Darmstadt: Wiss. Buchges. 1991, S. 209 – 216

Heitkämper, Peter (Hrsg.): Neue Akzente der Friedenspädagogik. – Münster: Lit 1984

Heitkämper, Peter: Zur Begründung der Friedenspädagogik. – In: Heitkämper, Peter (Hrsg.): 1984, S. 31 – 40 und in: Heck, Gerhard (Hrsg.) 1991, S. 209 – 216

Helsper, Werner/Hillebrandt, Christian/Schwarz, Thomas (Hrsg.): Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009

Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007, 7. Auflage

Hillebrandt Christian & Sintzen-Königsfeld Wilhem: Schulentwicklung durch Standardisierung. Anmerkungen zur Entwicklung von Schule durch Bildungsstandards aus historischer und aktueller Sicht. – In: Helsper, Werner ua. (Hrsg.) 2009, S. 15 – 35

Imbusch, Peter; Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung: eine Einführung. – Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 3. überarb. Auflage

Janssen, Wilhelm: Friede. Zur Geschichte einer Idee in Europa. – In: Senghaas, Dieter (Hrsg.) 1995, S. 227 - 275

Jäggle, Martin: Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung. – In: Bastel u.a. 2006, S. 31 – 42

Käßmann, Margot: Gewalt überwinden. Eine Dekade des Ökumenischen Rates der Kirchen. – Hannover: Lutherisches Verlagshaus GmbH 2001, 3. Auflage

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1996, 5. Auflage, S. 43 – 81

Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). – In: Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 125 – 147

Klement, Karl; Oswald, Friedrich (Hrsg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern. – Wien: Lit Verlag 2005

Knauth, Thorsten: Kulturbewusste Friedenserziehung. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 229 – 231

Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. – Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2009, 4. Auflage

Koppe, Karlheinz: Zur Geschichte der Friedensforschung im 20. Jahrhundert. – In: Imbusch, Peter;/Zoll, Ralf (Hrsg.) 2005, S. 17 - 67

Köhler, Werner (Hrsg.): Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im Unesco-Kontext: Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien/Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (EPU). – Bonn: Dt. Unesco-Kommission 1997

Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim: Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. – In: Zeitschrift für Pädagogik. 54. Jahrgang 1/2008, S. 174 – 188

Lämmermann, Godwin: Modelle zur Friedenserziehung im Religionsunterricht. – In: Bäuml, Christof u.a. 1981, S. 159 – 226

Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. – Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2005

Leimgruber, Stephan: Konzeptionen und Grundformen religiöser Friedenserziehung. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 216 - 221

Lichtenstein, Ernst: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966

Liebau, Eckart: Friedenserziehung aus pädagogischer Sicht. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 21 – 27

Majer, Gerald: Dialog als Instrument der Friedenserziehung. Diskussion der pädagogisch-didaktischen Eignung verschiedener Dialogkonzeptionen im Hinblick auf einen schulischen Beitrag zur Schaffung einer Kultur des Friedens. – Osnabrück: Der Andere Verlag 2003

Martin, Evelyn: „Irgendwie traurig, dass ich nach diesem Jahr nie wieder Unterricht dieser Art haben werde“. Erleben Mädchen den Religionsunterricht anders? – In: Evangelischer Presseverband (Hrsg.) 2001, S. 65 – 71

Menze, Clemens: Der Bildungsbegriff des jungen Friedrich Schlegel. – Ratingen: A. Henn Verlag 1964

Merki, Katharina Maag: Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. – In: Friedrich Jahresheft XXIII 2005, S. 12f

Mokrosch, Reinhold: Friedensbildung aus evangelischer Sicht. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 119 – 124

Müller, Rabeya/Mokrosch, Reinhold: Islamische und christliche Perspektiven für Friedenserziehung in der Schule. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 343 – 351

Müller-Ruckwitt, Anne: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. – Würzburg: Ergon Verlag 2008

Nicklas, Hans: Friedenspädagogik und Paradigmawechsel. – In: Heitkämper, Peter (Hrsg.) 1984, S. 56 - 59

Nicklas, Hans: Erziehung zur Friedensfähigkeit. – In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hrsg.) 2005, S. 541 - 559

Nipkow, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 1 (Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung) und Band 2 (Christliche Pädagogik und Interreligiöses lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht). – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005

Nipkow, Karl Ernst: Ansätze einer Friedenserziehung in der europäischen Geschichte. – In: Haußmann, Werner u.a. (Hrsg.) 2006, S. 9 – 16

Nipkow, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2007

Nolz, Bernhard/Popp, Wolfgang (Hrsg.): Miteinander leben – voneinander lernen: Perspektiven einer Kultur des Friedens in Europa. – Münster: Lit 1999

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH 2008

Oelkers, Jürgen: Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt? – In: Friedrich Jahresheft XXIII 2005, S. 18f

Oswald, Friedrich: Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. – In: Klement, Karl/Oswald, Friedrich (Hrsg.) 2005, S. 5 - 66

Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnen-Bildung. – Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag 2005

Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia: Vom Kleinen und vom Großen Frieden. – In: Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) 2005, S. 27 - 59

- Popp, Ulrike: Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. – In: Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) 2005, S. 237 - 256
- Reich, Brigitte: Friedenserziehung: das Konzept der UNESCO. – In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhard E. (Hrsg.) 1988, S. 68 – 72
- Rickers, Folkert: Friedenserziehung im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht. – In: Biehl, Peter, u.a. (Hrsg.) 1984 (1985), S. 120 – 136
- Ringshausen, Gerhard: Religionsunterricht und Friedenserziehung. – In: Calließ, Jörg/Lob Reinhard E. (Hrsg.) 1988, S. 253 – 257
- Rittelmeyer, Christian/Parmentir, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. – Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2007, 3. Auflage, S. 1 – 72, S. 125 – 147
- Rothgangel, Martin: Religiöse Kompetenz und der Wahrheitsanspruch christlichen Glaubens. – In: Eisenbast, Volker/Fischer/Dietlind (Hrsg.) 2007, S. 78 – 81
- Rothgangel, Martin: Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte. – In: Feindt, Andreas u. a. (Hrsg.) 2009, S. 87 – 97
- Ruhloff, Jörg: Grenzen der Standardisierung im pädagogischen Kontext. – In: Benner (Hrsg.) 2007, S. 49 - 59
- Sander, Wolfgang: Integration, Kooperation und Koordination. – In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhold E. (Hrsg.) 1988, S. 213 – 217
- Schluß, Henning: Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. – In: Feindt, Andreas u.a. (Hrsg.) 2009, S. 57 – 72
- Schneider, Barbara: Bildungsstandards. – In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) 2006, S. 31 – 38
- Schreiner, Peter/Spinder, Hans/Taylor, Jeremy/Westerman, Wim (Hrsg. im Auftrag von CoGREE): Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader. – Ibbenbüren: Wrocklage GmbH 2002
- Schreiner, Peter: Overview of Religious Education in Europe. – In: Schreiner u.a. 2002. S. 91 – 93
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen

Religionsunterrichts im Jugendalter. – Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 2006

Senghaas, Dieter (Hrsg.): Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1995

Senghaas, Dieter: Frieden als Zivilisierungsprojekt. – In: Senghaas, Dieter (Hrsg.) 1995, S. 196 - 223

Senghaas, Dieter: Frieden – Ein mehrfaches Komplexprogramm. - In: Senghaas, Dieter (Hrsg.) 1997, S. 560 - 575

Senghaas, Dieter (Hrsg.): Frieden machen. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1997

Senghaas, Dieter: Zum irdischen Frieden. Erkenntnisse und Vermutungen. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2004

Verscht-Biener, Karin/Biener Hansjörg: Friedenserziehung im christlichen Religionsunterricht. – In: Haußmann u.a. (Hrsg.) 2006, S. 352 – 355

Wagner, Falk: Systematisch-theologische und sozialetische Erwägungen zu Frieden und Gewalt. – In: Bäumlner u.a. 1981, S. 57 – 121

Walter, Alfred: Friedenserziehung – Ansätze, Tendenzen und Probleme. – In: Bäumlner, Christoph u.a. 1981, S. 19 - 52

Weiße, Wolfram: Dialogischer Religionsunterricht für alle. – In: Grundschule, 04/2004, S. 13 – 15

Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. – Münster: Agenda-Verlag 1999

Wintersteiner, Werner: Was heißt Frieden? – In: Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) 2005, S. 61 – 92

Wintersteiner, Werner: Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. - In: Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) 2005, S. 279 – 306

Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. – Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2008

8.2 Nachschlagewerke

Benner, Dieterich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim und Basel: Beltz 2004, S. 527 – 547 (Kultur); S. 834 – 865 (Schule/Schulpädagogik)

Betz, Hans Dieter/Browning Don S./Janowsky, Bernd/Jüngel, Eberhard (Hrsg.): Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG). Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. – Tübingen: Mohr Siebeck, 1998, 4., völlig neu bearbeitete Auflage; Band 3 F – H, S. 359 – 366 (Frieden)

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2000, 15. Auflage, S. 75 – 77 (Bildung); S. 188 + 189 (Friedenserziehung, Friedenspädagogik), S. 368 (Kompetenz)

Ehrenspeck, Yvonne: Bildung. – In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.) 2006, S. 64 – 71

Helmer, Karl: Kultur. – In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen: 2004, S. 527 - 547

Kemper, Herwart: Schule/Schulpädagogik. – In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): 2004, S. 834 – 865

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. – Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2006, 2. durchges. Auflage, S. 64 - 71

Lichtenstein, Ernst: Bildung. – In: Ritter, Werner u.a. (Hrsg.) 2007, S. 921 – 937

Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (LexRP). – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2001, Band 1 A – K, S. 192 – 198 (Bildung), S. 640 – 646 (Friedenserziehung)

Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik (LexRP). – Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2001, Band 2 L – Z, S. 1697 – 1702 (Religionslehrer/in)

Pongratz, Ludwig: Bildung. – In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hrsg.): 2001, Bd. 1, S. 192 – 198

Ritter, Joachim (Philosoph)/Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. (CD-ROM) – Basel: Schwabe 2007, Band I S. 921 – 937 (Bildung)

Schmäzle, Udo F.: Religionslehrer/in. – In: Mette, Norbert/Rickers Folkert (Hrsg.) 2001, Bd. 2, S. 1697 – 1702

Stegl, Ludwig: Friedenserziehung. – In: Mette, Norbert/Rickers Folkert (Hrsg.): 2001, Bd. 1, S. 640 – 646

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf: Lexikon Pädagogik. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung. – In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf: Lexikon Pädagogik. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007, S. 92 – 95

8.3 Gesetze

Amtsblatt für die Evangelische Kirche in Österreich, Jahrgang 2005, 6. Stück, ausgegeben am 30. Juni 2005, Zahl RU 04; 2161/2005 vom 30. Juni 2005

Amtsblatt für die Evangelische Kirche in Österreich, Jahrgang 2008, 6. Stück, ausgegeben am 4. Juli 2008, Zahl RU 01, 1973/08 vom 13. Juni 2008

Amtsblatt für die Evangelische Kirche in Österreich, Jahrgang 2010, 7./8. Stück, ausgegeben am 3. September 2010, Zahl RU 04; 1820/2010 vom 23. August 2010

Bundesgesetzblatt der Republik Österreich II Nr. 201/2002 vom 24.5.2002. Bekanntmachung: Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 2. Jänner 2009. Bildungsstandards im Schulwesen.

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule (LP-GS) – In: Amtsblatt 2010

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in der Allgemeinen Sonderschule (LP-ASO). – In: Amtsblatt 2010

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden Schulen (LP-(A)HS). – In: Bundesgesetzblatt 2002

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemeinbildenden Höheren Schulen (LP-AHS-OS). – In: Amtsblatt 2005

Protestantengesetz – auf: www.evang.at

Religionsunterrichtsgesetz (RelUG) – auf: www.ris.bka.gv.at

Religionsunterrichts-Ordnung – In: Amtsblatt 2008

Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst
21/2004

Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 5/2007

Schulorganisationsgesetz (SCHOG) – auf: www.ris.bka.gv.at

8.4 Internetquellen

<http://amor.cms.hu-berlin.de/~h33750jw/Projekte/forschungsprojekte/010KERK/index-KERK-DFG-HU.htm>, 27.6.2009

<http://www.aspr.ac.at/aspr>, 27.4.2010

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Fünftes Buch. – auf: www.textlog.de,
30.7.2008

Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag. – http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/benner_endred.pdf, 27.12.2008

www.bmukk.gv.at

www.c-i-d.at, 8.8.2010

www.evang.at

www.evang-wien.at, 5.8.2010 (Kompetenzen für den Evangelischen Religionsunterricht Sek I)

www.friedenslauf.at, 17.2.2008

www.friedensnetzwerk.at; 17.2.2008

Gugel, Günther/Jäger, Uli: Friedenserziehung- Anmerkungen zu Theorie und Praxis. - http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe3.htm, 23.1.2006

Gugel, Günther/Jäger, Uli: Schule – Friedenserziehung als Lernprinzip. - http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/fe6.htm, 23.1.2006

<http://gewaltueberwinden.org/de/mehr-ueber-die-dekade.html>, 31.7.2006

www.kphvie.at, 8.8.2010

www.kphvie.ac.at, 5.9.2010

Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. – auf: www.theoweb.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf, 30.7.2009

<http://www.onb.ac.at/kataloge/index.htm>, 24.5.2009

<http://www.peacewiki.uni-klu.ac.at>, 1.9.2008

www.ris.bka.gv.at

http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=1642, 1.9.2008

Platon: Nomoi. 4. und 5. – auf: www.textlog.de, 30.7.2008

www.theoweb.de, 30.7.2009

http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=1642, 1.9.2008

<http://www.stadtschlaining.at/system/web/news.aspx?bezirkonr=0&detailonr=221073356&menuonr=219707080>, 1.5.2010

www.textlog.de, 30.7.2008

Weiß, Wolfram: Kulturelle Vielfalt als Chance. Religionsunterricht für alle. Vortrag auf der didacta in Stuttgart am 3.3.2005. – auf: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/weise/Didacta.pdf>, 3.8.2010

<http://www.uibk.ac.at/peacestudies/index>, 25.5.2010

http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm, 26.6.2008

<http://www.znf.uni-hamburg/Friedensbidlung/faltblatt10.pdf>, 26.5.2010

<http://frieden.uni-klu.ac.at>, 27.7.2010

<http://www.uni-tuebingen.de/ib>, 16.8.2007

<http://www.weltethos.org>, 31.5.2009

9. Abkürzungsverzeichnis

BMBWK: Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Kust

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

CI: Comenius-Institut

DFG: Deutsche Forschungsgemeinschaft

DOV: decade overcoming violence (Dekade zur Überwindung von Gewalt)

ECTS: European Credit Transfer System

EPU: European Peace University

HWPh: Historisches Wörterbuch der Philosophie

KERK: Konstruktion und Erehebung von religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts

kokoRU: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

LexRP: Lexikon der Religionspädagogik (siehe Literaturverzeichnis)

LP-(A)HS: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden Schulen

LP-ASO: Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in der Allgemeinen Sonderschule

LP-AHS-OS: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemeinbildenden Höheren Schulen

LP-GS: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule

ÖSFK: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung

ÖRK: Ökumenischer Rat der Kirchen

ÖRKÖ: Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich

RGG: Religion in Gegenwart und Geschichte (siehe auch Literaturverzeichnis)

RS: Rundschreiben

RU: Religionsunterricht

RU-Bi-Qua: Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts

RU-O: Religionsunterrichts-Ordnung

SCHOG: Schulorganisationsgesetz

UN: United Nations (neuer Begriff für UNO = Vereinte Nationen)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

UNO: United Nations Organisation

10. Anhang

Zusammenfassung

Friedensbildung steht im engen Zusammenhang mit Friedenserziehung und Friedenspädagogik. Die Vorteile der Einführung des Begriffs Friedensbildung in die pädagogische Diskussion werden dargestellt und in der Charakterisierung von fünf Dimensionen von Friedensbildung – Subjektorientierung, Prozessorientierung, Dialogorientierung, Sachorientierung und Kompetenzorientierung – zusammengefasst.

Die Internationalen Dekaden der Vereinten Nationen und des Ökumenischen Rates der Kirchen sollen eine Kultur des Friedens nachhaltig beeinflussen. Die Vorstellung der Intentionen und Materialien bieten Anknüpfungspunkte für friedensbildendes Lernen.

Im Bereich der schulischen Bildung sind aktuell Bildungsstandards und Kompetenzen in Entwicklung, welche die Lernergebnisse und erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, ... von Schülerinnen und Schülern beschreiben. Auch die religiöse Kompetenz kommt dabei in den Blick und bietet bereits erste Forschungsergebnisse aus Deutschland. Der Erwerb von Friedenskompetenz wird als bedeutender Anteil religiöser Bildung herausgearbeitet.

Der Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zur Friedensbildung wird durch die Betrachtung und Erörterung von besonderen Organisationsmodellen im Religionsunterricht und von Rahmenbedingungen wie Lehrplan und Lehrerbildung dargestellt. Friedensbildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht in Österreich werden für die 4., 8. und 12. Schulstufe erarbeitet und vorgelegt. Die fünf Dimensionen von Friedensbildung bilden die Grundlage dafür. Der Evangelische Religionsunterricht dient als Beispiel für demokratische Schulkultur ohne strukturelle Gewalt und fördert eine Kultur des Friedens.

Abstract

Peace-education distinguishes two different words in German; “Friedenserziehung” and “Friedenspädagogik”. Both don’t express the meaning. The advantages of the introduction of a new term “Friedensbildung” into the pedagogical discussion were exposed and comprised in characterizing five dimensions of peace-education: subject-orientation, process-orientation, dialog-orientation, content-orientation and competence-orientation.

The international decades of the United Nations and the Ecumenical Council of the Churches should influence a culture of peace sustainable. The presentation of the intentions and the materials offer starting-points for peaceful education.

Actually in the field of school-building are standards and competences in formation, which describe the outcomes and outputs of students. Also the religious competence comes into the view and offers already first results from research in Germany. Peace-competence is generated as important part of religious education.

The contribution to peace-education of Protestant Religious Education is presented by the consideration and discussion of special models of Religious Education and structural conditions like curriculum and teacher education. Standards for peace-building for Protestant Religious Education in Austria at stage 4, 8 and 12 were elaborated and submitted. The five dimensions of peace-education are the basis therefore. The Protestant Religious Education serves as an example for democratic school-culture without structural violence and promotes a culture of peace.

Lebenslauf

Dagmar Lager geb. Casper

ZU MEINER PERSON

Familienstand: verheiratet, 4 Kinder, 1 Enkelkind
Staatsangehörigkeit: Österreich
Alter: 48 Jahre
Geburtsort: Wien

MEIN BILDUNGSWEG

2001 – 2011: Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien,
Schwerpunkte: Schulpädagogik, Heil- und Inklusive Pädagogik

2000 – 2001: Qualifikation als Besuchsschullehrerin für Religionsunterricht an
der Religionspädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien, 1210 Wien

1992 – 1995: Lehramtsstudium Evangelische Religion an der Evangelischen
Religionspädagogischen Akademie Wien

1982: Matura an der Handelsakademie III, 1080 Wien

1977 – 1982: Handelsakademie Schönborngasse, 1080 Wien

1973 – 1977: Bundesgymnasium Parhamerplatz, 1170 Wien

1969 – 1973: Volksschule Julius Meini-Gasse, 1160 Wien

BISHERIGE HAUPTBERUFLICHE TÄTIGKEITEN

seit 2007 Lehrerin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

2000 – 2007: Lehrerin an der Evangelischen Religionspädagogischen
Akademie Wien

seit 1992 Evangelische Religionslehrerin in Wien

1982 – 1991: Kaufmännische Angestellte

BISHERIGE FORSCHUNGSTÄTIGKEIT

2002 – 2004: Mitarbeit an der Studie zur Befindlichkeit von katholischen und
evangelischen Religionslehrer/innen in Österreich; Leitung: Dr. Anton A.
Bucher, Salzburg und Dr. Helene Miklas, Wien

2007 – 2009: Mitarbeit an der internationalen Vergleichsstudie zum
Konfirmandenunterricht in Europa; Leitung: Dr. Friedrich Schweitzer, Tübingen

Erklärung

Ich versichere,

- dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedienst habe,
- dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In-, noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
- dass diese Diplomarbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.