

Citizenship. Studien zur Politischen Bildung

Gabriele Danninger

# Die Logiken der Friedensstiftung verstehen

Politisches Lernen und  
Friedenskonzepte



Springer VS

---

# **Citizenship. Studien zur Politischen Bildung**

**Reihe herausgegeben von**

Dirk Lange, Didaktik der Politischen Bildung, Universität Wien, Wien, Österreich

Die Schriftenreihe versammelt Studien zur Politische Bildung in formalen, non-formalen und in-formellen Zusammenhängen der Gesellschaft, der Schule, der Arbeits- und Berufswelt sowie der Jugend- und der Erwachsenenbildung. Die Studien orientieren sich an einem subjektorientierten und herrschaftskritischen Verständnis Politischer Bildung und fragen nach den Gegenständen, Formen und Kontexten, in denen gelernt wird, die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit zu erkennen, zu beurteilen und zu beeinflussen. Die politische Urteils- und Handlungskompetenz der Bürgerinnen und Bürger stellt eine Voraussetzung für das Funktionieren und für die Dauerhaftigkeit demokratischer Systeme dar. Die hier versammelten Schriften zielen aber nicht auf Systemadaption, sondern stehen im Kontext eines Demokratisierungsprozesses, der eine grundsätzliche Wandlungs- und Verbesserungsfähigkeit der vorgefunden Wirklichkeit unterstellt. Die Schriften entstammen wissenschaftlichen Diskursen zur Demokratieforschung und zur Didaktik der Politischen Bildung und schließen an internationale Debatten der Citizenship Studies an.

Der Reihenherausgeber Dirk Lange ist Professor für Didaktik der Politische Bildung und lehrt an der Universität Wien sowie an der Leibniz Universität Hannover.

---

Gabriele Danninger

# Die Logiken der Friedensstiftung verstehen

Politisches Lernen und  
Friedenskonzepte

 Springer VS

Gabriele Danninger  
Zentrum für Lehrer\*innenbildung  
Universität Wien  
Wien, Österreich

ISSN 2662-852X                      ISSN 2662-8538 (electronic)  
Citizenship. Studien zur Politischen Bildung  
ISBN 978-3-658-44763-2              ISBN 978-3-658-44764-9 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44764-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Jan Treibel  
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

---

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf vielfältige Weise bei meiner Forschungsarbeit unterstützten.

Mein aufrechter Dank ergeht an Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange für die Aufnahme der Studie in die Reihe „Citizenship. Studien zur Politischen Bildung“. Insbesondere danke ich Prof. Dr. Thomas Hellmuth, Geschichts- und Politikdidaktiker am Institut für Geschichte an der Universität Wien, für die konstruktiven Anregungen während der verschiedenen Phasen des Arbeitsprozesses und der Ideengebung beim Verfassen der Arbeit. Ein Dankeschön richte ich auch an Prof.in Dr. Hilke Günther-Arndt, die als Geschichtsdidaktikerin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig war und die mich nach der Geschichtsdidaktik-Tagung in Berlin 2017 bei der Präzisierung der Fragestellung und Schärfung des Forschungsvorhabens unterstützt hat.

Besonders danken möchte ich em. o. Univ. Prof.in Dr. Brigitte Mazohl, am Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie an der Universität Innsbruck, meiner „Doktormutter“, die mich seit Beginn der Bearbeitung des Themas immer wieder bestärkt und zum Weiterverfolgen des Projektes aufgefordert hat. Ein besonderer Dank gilt Frau HProf.in Dr. Doreen Cerny, Professorship of Applied Educational Science, Head of Centre of Competences Science an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, für die wertvollen Anregungen in Bezug auf die forschungsmethodische Ausrichtung. Ein Dank sei an dieser Stelle auch an ausgewählte Lehrende, Professor/-innen und Tagungskolleg/-innen für den regen Austausch, die konstruktive Kritik und die gute Zusammenarbeit gerichtet. Insbesondere möchte ich auch der Bildungsdirektion Salzburg und der Donauuniversität Krems für die Durchführung der empirischen Forschung danken sowie einen allgemeinen Dank an alle an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer/-innen und Schüler/-innen richten. Mein größter Dank gilt darüber hinaus meiner Familie, die mich während meiner gesamten Arbeit begleitet hat.

---

## Kurzfassung

Das Themenfeld „Frieden“ stellt ein Schlüsselthema sowie einen komplexen und gegenwartsrelevanten Lerngegenstand im Unterricht dar und ist mit dem beginnenden 21. Jahrhundert im Hinblick auf den politischen Kompetenzerwerb sowie dem Ziel einer Partizipations- und Demokratiekultur so aktuell wie nie. Friedenspolitische Diskurse im In- und Ausland, internationale Konflikte und Bedrohungen, Flucht und Migration bestimmen täglich die Medien und den Alltag. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Entwicklungen, dem Krieg in der Ukraine, welcher derzeit direkt im Fokus steht, stellen Aspekte zu „Frieden“ und „Friedensbildung“ in einer globalen Gesellschaft in der Politikdidaktik eine hohe Priorität dar. Um die unterschiedlichen Perspektiven und Verständnisse von „Frieden“ zu berücksichtigen, ist es wesentlich, internationale Konzepte in der Politischen Bildung in Bezug auf „Friedensbildung“ ins Zentrum zu stellen und weiterzuentwickeln. Die friedenszentrierte Betrachtung von Konzepten aus der transregionalen, transnationalen und transkulturellen Geschichte kann hilfreich sein, übergreifende historische Zusammenhänge zwischen verschiedenen historischen Bereichen aufzuzeigen. Dabei ist es erforderlich, die unterschiedlichen Definitionen von „Frieden“ zu berücksichtigen, die in einer heterogenen Schülerschaft vorgefunden werden, deren Beteiligte oft aus verschiedenen kulturellen Kontexten stammen und deutlich unterschiedliche Vorstellungen und Werte vertreten. Auf diese Weise können subjektive Vorstellungen von Schüler/-innen für den Prozess des historischen Denkens und Lernens nutzbar gemacht

und weiterentwickelt werden.<sup>1</sup> 2015 einigten sich die Vereinten Nationen im Rahmen ihrer 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung auf 17 Ziele mit insgesamt 169 Vorgaben. Jedes Ziel ist einer globalen Herausforderung gewidmet, um deren Bewältigung sich alle Länder der Welt bemühen sollten. Das sechzehnte Ziel ist die „Förderung gerechter, friedlicher und inklusiver Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung“ (Pressemitteilung der Deutschen UNESCO-Kommission 2015). Die in dieser Habilitationsschrift beschriebene Studie stellt einen Versuch dar, auf dieses Ziel zu reagieren, indem Aspekte des „Friedens“ als Thema in der Bildung untersucht werden. Für den Bildungskontext können zentrale Fragen des „Friedens“ in einem Überschneidungsbereich zwischen historischer und politischer Bildung verortet werden. „Frieden“ stellt ein Basiskonzept in der Geschichts- und Politikdidaktik dar und kann mit weiteren Konzepten wie Grundrechte, Gerechtigkeit, Macht, Konflikt, Menschenwürde, Sicherheit, Freiheit und internationale Beziehungen (Weißeno et al. 2010) in Verbindung gebracht werden.

Die empirische Studie untersuchte Konzeptualisierungen und Erfahrungen mit dem Thema „Frieden“ im Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“. Der spezifische Fokus lag dabei auf den Friedenskonzeptionen von fünfzehn- bis achtzehnjährigen Schüler/-innen an österreichischen Bundeshandelsakademien, an denen Politische Bildung als Pflichtmodul im Geschichtsunterricht unterrichtet wird. Als Methode wurde die von Bohnsack (2021) beschriebene Rekonstruktion verwendet. Die Studie ergab, dass die Schüler/-innen unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von „Frieden“ vertreten. Diese Erkenntnis weist Parallelen zu Theorien aus der Friedens- und Konfliktforschung auf und deutet darauf hin, dass das anhaltende Fehlen einer klaren Übereinstimmung in Bezug auf die Definition von „Frieden“ im Gegensatz zu der zentralen Bedeutung eines solchen Konsenses steht, wie sie von vielen Teilnehmer/-innen der Studie zum Ausdruck gebracht wurde.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Danninger, Gabriele (2021b). „...die meisten werden ‚Frieden‘ nur so definieren, dass er das Gegenteil von Krieg ist. Aber da steckt ja viel mehr dahinter.“ Lernen mit Konzepten am Schlüsselthema „Frieden“. Universität Wien, Didaktik der Geschichte (4.11.2021); [https://fdzgeschichte.univie.ac.at/news-events/einzelansicht/news/didaktik-am-donnerstag-4112021-1600-1800-uhr/?tx\\_news\\_pi1\[controller\]=News](https://fdzgeschichte.univie.ac.at/news-events/einzelansicht/news/didaktik-am-donnerstag-4112021-1600-1800-uhr/?tx_news_pi1[controller]=News).

<sup>2</sup> Vgl. Danninger, Gabriele (2021c). Conceptualising ‚peace‘ in the history classroom: A reconstructive study of students’ ideas around a key concept. presentation at the History Educators International Research Network’s (HEIRNET) 18th Annual Conference 2021 (31st August–2nd September 2021). <https://heirnetonline.com/wp-content/uploads/2021/08/HEIRNET-Annual-Conference-Programme-25.08.21-3.pdf>.

Die Beobachtung, dass der „Friede“ „nicht der natürliche Zustand ist [...] Ein Zustand des Friedens muss daher hergestellt werden“ (Kant 1795, 5), ist alles andere als neu und geht auf das Denken von Immanuel Kant zurück. In den 1970er und 1980er-Jahren argumentierten die Befürworter/-innen einer „kritischen Friedenserziehung“, die sich mit den soziostrukturellen Determinanten von „Gewalt“ und der Abwesenheit von „Frieden“ befassten, dass „jede Geschichtsstunde eine immanente Bedeutung für die Friedenserziehung hat“ (Kuhn 1980). Die von ihrem Zeitgenossen Dieter Senghaas gestellte Frage „Wie ist Friedenserziehung in einer Welt der organisierten Friedlosigkeit denkbar und möglich?“ (Senghaas 1973, 158), ist auch heute noch aktuell. Die Auseinandersetzung mit kultureller, religiöser und ethnischer Vielfalt ist im Geschichtsunterricht unabdingbar, eine Notwendigkeit, die sich aus der Fülle unterschiedlicher Vorkenntnisse und divergierender Friedenskonzeptionen ergibt, die Schüler/-innen in den Unterricht mitbringen.

In der hier vorgestellten Studie wurde ein „*Systemisch-reflexives didaktisches Modell für Friedensbildung*“ entwickelt, das einen idealtypischen Verlauf der „Friedensbildung“ im Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ abbildet und sich dabei auf Kompetenzkonzepte in diesen Fächern (Hellmuth 2014), Modelle für inklusives Lehren und Lernen (Frohn 2017) sowie Theorien des „Konzeptionellen Lernens“ (Duit et al. 2012; Carretero und Levinas 2013; Günther Arndt 2006; Sander 2008b) stützt. Vorrangiges Ziel des Modells ist es, Schüler/-innen in die Lage zu versetzen, „Friedenskompetenzen“ (Gugel 2008b, 65; Weller 2004, 59; Frieters-Reerman 2016, 4) zu entwickeln, d.h. ihre friedensbezogenen Kompetenzen zu fördern. Es stellt die Kompetenzen „Reflexion“ (Friedensbewusstsein), „Kooperation“ (Friedensfähigkeit) und „Partizipation“ (Friedenshandeln) in den Mittelpunkt und weist auf Schnittmengen zwischen diesen Fähigkeiten und dem Fachwissen, der historischen Orientierung und der Urteilsfähigkeit in Bezug auf die historische und politische Bildung hin. Das Modell bezieht die „systemische Reflexion“ als Instrument zur Förderung der Wahrnehmung und des Verständnisses multipler Perspektiven ein, welche ein grundlegendes Element für die Entwicklung eines „Friedensbewusstseins“ darstellt.

Als Intention gilt es, einen aktiven und bewussten Umgang mit dem Thema „Frieden“ in unseren Klassenzimmern zu fördern und den internationalen Diskurs in der Fachdidaktik zur „Friedensbildung“ im Kontext von „Geschichte und Politischer Bildung“ voranzutreiben. Ein Ziel sollte sein, die „Friedensbildung“ als festen Bestandteil im Unterricht zu etablieren. Dazu ist eine Beobachtung eines Schülers der Untersuchung anzuführen, der es für wünschenswert hält, sich in der Schule mit dem Thema „Frieden“ zu beschäftigen, „(...) weil es einfach ein sehr

*wichtiges Thema ist. Es ist wichtig, dass man sich darüber informiert und dass man weiß, was die Konsequenzen sind. Schließlich sind die Schüler von heute die Politiker, die Entscheidungsträger von morgen.*<sup>3</sup>

**Stichworte (Autoren/Autorinnenschlagwörter):** Frieden, Friedensbildung, Politikdidaktik, Konzeptuelles Lernen, politisches Lernen, Systemische Didaktik, Politische Kompetenzen, Friedensbewusstsein, Reflexionskompetenz, Friedenskompetenz, historisch-politische Bildung

---

<sup>3</sup> Danninger, Gabriele (2017). Gruppendiskussion, Gruppe Ellipse, Fallvignette 24, Diskursbeschreibung, Transkription, Auszüge aus der Originalsequenz (Bm 48–50), Primärdaten 2017–2018, 3.4.2017, Aufnahme bei der Verfasserin.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> . . . . .	1
1.1	Relevanz des Themas „Frieden“ in der Politischen Bildung . . . . .	1
1.2	Zielsetzung . . . . .	5
1.3	Theoretische Rahmungen. . . . .	9
1.4	Terminologische Herausforderungen. . . . .	11
1.5	Stand der Forschung. . . . .	15
1.6	Forschungsdesign, Vorgehensweise und Methoden. . . . .	18
1.7	Theorie-Praxis-Transfer: „Systemisch-reflexives didaktisches Modell für Friedensbildung“ . . . . .	24
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen und Forschungsstand</b> . . . . .	33
2.1	Friedenskonzepte und Friedenstheorien. . . . .	40
2.1.1	Schlüsselbegriff „Frieden“ – Konkretisierung . . . . .	43
2.1.1.1	Der Begriff „Frieden“ – kategoriale und systemtheoretische Analyse . . . . .	44
2.1.1.2	„Gewalt“, „Krieg“, „Konflikt“ als zentrale Begriffe der Friedensforschung. . . . .	50
2.1.2	Friedenskonzepte – Transformationen und Übergänge . . . . .	64
2.1.2.1	Friedenskonzept von Immanuel Kant . . . . .	65
2.1.2.2	Friedenskonzept des Pazifismus . . . . .	68
2.1.2.3	Friedenskonzept von Galtung: Zustände des „Friedens“ . . . . .	70
2.1.2.4	Frieden als Prozess – Paradigmenwechsel zur „Kultur des Friedens“ . . . . .	73
2.1.3	Aktuelle Diskurse und Friedenskonzepte – Zusammenschau. . . . .	77
2.1.3.1	Postkoloniale Perspektiven . . . . .	78

2.1.3.2	Friedenskonzepte und Friedensnobelpreis . . . . .	81
2.1.3.3	Transrationale Friedensphilosophie – Friedensphilosophischer Ansatz der vielen „Frieden“ . . . . .	85
2.1.4	Friedenspädagogische Theorien. . . . .	88
2.1.4.1	Transformation und Vielfalt friedenspädagogischer Perspektiven . . . . .	88
2.1.4.2	„Dilemmata der Friedenspolitik“ – Geschichtspolitische Voraussetzungen und Entwicklungslinien der „Friedensbildung“ . . . . .	90
2.1.4.3	„Friedensbildung“ als Teil der „Kultur des Friedens“ im 21. Jahrhundert . . . . .	100
2.1.5	Impulse der „Friedensbildung“ – Hintergründe und Differenzierungen im internationalen Kontext. . . . .	106
2.1.5.1	Vermittlung von „Friedensbildung“ im Unterricht „Politische Bildung und Geschichte“ . . . . .	107
2.1.5.2	„Peace education“ – Einblicke in unterschiedliche Länder . . . . .	111
2.1.6	Friedensforschung . . . . .	123
2.1.6.1	Geschichte, Themen und Forschungsfelder der Friedensforschung . . . . .	124
2.1.6.2	Hauptströmungen und Paradigmen der Friedensforschung. . . . .	128
2.1.7	Zusammenfassung . . . . .	130
2.2	Politikdidaktik für den „Frieden“ . . . . .	132
2.2.1	Zentrale Säulen der Politikdidaktik und Politischen Bildung. . . . .	133
2.2.1.1	Begriffe und Systematisierungen: „Politik“ – „Politische Bildung“ – „Citizenship Education“/ „Civic Education“ . . . . .	134
2.2.1.2	Historisch-politische Bildung . . . . .	139
2.2.2	Theoretische Grundlegung von Konzeptuellem Lernen . . . . .	146
2.2.2.1	Begründung, Theorien und Einordnung . . . . .	148
2.2.2.2	Politikdidaktische Rekonstruktion . . . . .	149
2.2.2.3	Conceptual Change-Theorie . . . . .	150
2.2.3	Debatte zu Zielen und Ausrichtung von Lernen mit Konzepten in der Politischen Bildung . . . . .	156

2.2.4	Qualitative Politikunterrichtsforschung – Erkenntnisse zum Konzeptuellen Lernen . . . . .	162
2.2.5	Empirische Befunde zum Forschungsstand zu Schüler/-innenvorstellung von „Frieden“ und „Konflikt“. . . . .	167
2.2.6	Subjekttheoretische Zugänge in der Politikdidaktik . . . . .	173
2.2.6.1	Menschenbild – Anthropologische Theorie des Subjekts . . . . .	176
2.2.6.2	Verbindung von Subjektebene und Objektebene. . . . .	179
2.2.6.3	Theoretisches Konzept der Lebenswelt. . . . .	181
2.2.6.4	Konstruktionsprozesse und kognitionswissenschaftliches Paradigma als Orientierungen im didaktischen Bereich. . . . .	184
2.2.7	Zusammenfassung . . . . .	195
2.3	Forschungsmethodologischer Hintergrund . . . . .	198
2.3.1	Gütekriterien qualitativer Forschung . . . . .	198
2.3.2	Methodologie und Forschungspraxis der rekonstruktiven Sozialforschung – Dokumentarische Methode . . . . .	200
2.3.3	Rekonstruktive Verfahren im Unterschied zu hypotheseprüfenden Verfahren. . . . .	202
2.3.4	Metatheoretische Grundlagen – konjunktives und kommunikatives Wissen. . . . .	203
2.3.4.1	Das Gruppendiskussionsverfahren . . . . .	204
2.3.4.2	Forschungspraxis: Die Dokumentarische Methode als Analyseinstrument für Gruppendiskussionen . . . . .	206
2.3.5	Komparative Analyse . . . . .	208
2.3.5.1	Typenbildung und Theoriegenerierung. . . . .	210
2.3.6	Zusammenfassung . . . . .	212
<b>3</b>	<b>Empirische Untersuchung</b> . . . . .	<b>215</b>
3.1	Forschungsdesign und Methodik . . . . .	218
3.1.1	Erkenntnisgewinn und Zielsetzung der Forschung . . . . .	218
3.1.2	Forschungsleitende Prinzipien. . . . .	219
3.1.3	Untersuchungsleitende Fragestellungen . . . . .	223
3.1.4	Erhebung und Aufbereitung des Datenmaterials . . . . .	227
3.1.4.1	Datenbeschreibung – Stichprobengröße/ Fallauswahl . . . . .	227
3.1.4.2	Erhebungsmethoden – Verlauf der Erhebungen . . . . .	227

3.1.4.3	Erhebungsinstrument 1: Gruppendiskussion. . . . .	228
3.1.4.4	Erhebungsinstrument 2: Themenfokussiertes Interview . . . . .	231
3.1.4.5	Datenaufbereitung – Transkriptionsprozess . . . . .	232
3.1.5	Datenauswertung und Dateninterpretation. . . . .	234
3.1.5.1	Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode. . . . .	234
3.2	Exemplarischer Einblick in eine Gruppendiskussion am Fallbeispiel der berufsbildenden höheren Schule, 4. Jahrgang Handelsakademie. . . . .	236
3.2.1	Auszug aus dem Transkript Gruppe Allegorie, Fallvignette 1 (1–269) . . . . .	238
3.2.2	Diskussion, Gruppe Allegorie, Fallvignette 1 . . . . .	245
3.2.2.1	Reflektierende Interpretation/ Diskursbeschreibung Sequenz 1: Diskussionsbeginn – „Begriffsbildung Frieden“ (1–57) . . . . .	246
3.2.2.2	Reflektierende Interpretation/ Diskursbeschreibung Sequenz 2: „Bedeutung des Inhaltsfeldes im Unterricht“ (58–111) . . . . .	249
3.2.2.3	Reflektierende Interpretation/ Diskursbeschreibung Sequenz 3 „Reflexion von Lernprozessen“ (112–144) . . . . .	253
3.2.2.4	Reflektierende Interpretation/ Diskursbeschreibung Sequenz 4: „Vermittlung von Friedenthematiken“ (145–269). . . . .	256
3.2.3	Zusammenfassung: Kollektive Phänomene der Gruppendiskussion von Schüler/-innen . . . . .	261
3.3	Diskursbeschreibungen auf Grundlage der Vergleichsebenen aus dem empirischen Material . . . . .	263
3.3.1	Vergleichskategorie A: „Begriffsbildung Frieden“ . . . . .	266
3.3.1.1	„FRIEDEN‘ IST DIE ABWESENHEIT VON ,KRIEG‘“ . . . . .	267
3.3.1.2	„FRIEDEN‘ IST, WENN ES KEINEN ,KRIEG‘ GIBT UND DIE LEUTE ALLE ZUFRIEDEN SIND“ . . . . .	270
3.3.1.3	„FRIEDEN‘ IST, WENN JEDER MIT JEDEM GUT KLARKOMMT“ . . . . .	272

3.3.2	Vergleichskategorie B: „Bedeutung des Inhaltsfeldes im Unterricht“ . . . . .	274
3.3.2.1	„LERNEN AM THEMA ‚KRIEG‘ WENIGER AM THEMA ‚FRIEDEN‘“ . . . . .	275
3.3.2.2	„WIR HABEN DA IN GESCHICHTE EIGENTLICH NICHTS GEMACHT“ . . . . .	278
3.3.3	Vergleichskategorie C: „Vermittlung von Friedenthematiken“ . . . . .	280
3.3.3.1	„ENGE BEGLEITUNG DURCH DIE LEHRPERSON“ . . . . .	280
3.3.3.2	„ARBEITSAUFTRÄGE UND PROJEKTE KOMMEN FALLWEISE VOR“ . . . . .	284
3.3.4	Vergleichskategorie D: „Reflexion von Lernprozessen“ . . .	285
3.3.5	Kernaussagen und relevante Sinnstrukturen von Lehrer/-innen. . . . .	302
3.3.5.1	Diskursbeschreibung Lehrer/-innen Vergleichskategorie A: „Begriffsbildung Frieden“ . . . . .	302
3.3.5.2	Diskursbeschreibung Lehrer/-innen Vergleichskategorie B: „Bedeutung des Inhaltsfeldes im Unterricht“ . . . . .	305
3.3.5.3	Diskursbeschreibung Lehrer/-innen Vergleichskategorie C: „Vermittlung von Friedenthematiken“ . . . . .	309
3.3.5.4	Diskursbeschreibung Lehrer/-innen Vergleichskategorie D: „Reflexion von Lernprozessen“ . . . . .	311
3.3.6	Die Rolle der Medien in der Vermittlung von Friedenthematiken . . . . .	314
3.3.6.1	Historisches Wissen recherchieren . . . . .	316
3.3.6.2	Historische Medien (Quellen und Darstellungen) interpretieren . . . . .	319
3.3.6.3	Historisches Wissen kommunizieren . . . . .	332
3.3.6.4	Historisches Wissen präsentieren . . . . .	333
3.3.7	Zusammenfassung . . . . .	334
3.4	Darstellung der Typen . . . . .	335
3.4.1	Darstellung des Typus 1: „Negativer Frieden“ . . . . .	340
3.4.2	Darstellung des Typus 2: „Positiver Frieden“ . . . . .	341

3.4.3	Darstellung des Typus 3: „Frieden als soziale Kompetenz“ . . . . .	343
3.4.4	Darstellung des Typus 4: „Lernen am Thema ‚Krieg‘ weniger am Thema ‚Frieden‘“ – Kriegsnarrative stehen im Zentrum . . . . .	348
3.4.5	Darstellung des Typus 5: „Motivationslage für das Friedensthema“ . . . . .	351
3.4.6	Zusammenfassung: Das „Typische“ eines Falles als Ganzes fassen. . . . .	360
3.5	Theoretische Diskussion der Typen . . . . .	361
3.5.1	Referenzpunkt Typus 1 und Typus 2: Forschungsstand der Friedenswissenschaft . . . . .	362
3.5.2	Referenzpunkt Typus 3: Kontroverse zwischen sozialem und politischem Lernen . . . . .	367
3.5.3	Referenzpunkt Typus 4: Kriegsnarrative als Bestandteil der großen Meistererzählungen . . . . .	370
3.5.4	Referenzpunkt Typus 5: „Friedensbildung“ und Paradigma der Lebenswelt. . . . .	376
3.5.4.1	Historia magistra vitae – Wie können wir von Geschichte lernen?. . . . .	381
3.5.5	Zusammenfassung . . . . .	382
<b>4</b>	<b>Einordnung der empirischen Befunde in den aktuellen Diskurs der Didaktik der Politischen Bildung . . . . .</b>	<b>385</b>
4.1	Gesamtergebnisse und Antworten . . . . .	387
4.1.1	„Frieden“ als spezifischer Lerngegenstand . . . . .	388
4.1.2	Lehrperson . . . . .	390
4.1.3	Lernende. . . . .	391
4.1.4	Zusammenfassung . . . . .	396
4.2	Aspekte zu politikdidaktischen Erkenntnissen und Konsequenzen im Kontext „Friedensbildung“. . . . .	397
4.2.1	Pragmatische Elemente zum Konzeptuellen Lernen – „Frieden“ als Basiskonzept. . . . .	397
4.2.2	Pluralität von Friedensverständnissen – globale, transnationale Perspektiven der „Friedensbildung“ und der Beutelsbacher Konsens . . . . .	404
4.2.3	Historisch-politisches Lernen – Controversial history und „Friedensbildung“. . . . .	411

---

4.3	Konzeptionelle Bezugspunkte: „Systemisch-reflexives didaktisches Modell für Friedensbildung“ . . . . .	419
4.3.1	Kompetenz-Bausteine zur Entwicklung von „Friedenskompetenz“ . . . . .	428
4.3.1.1	REFLEXIONSKOMPETENZ – DAS „INSTRUMENT DER SYSTEMISCHEN REFLEXION“ . . . . .	436
4.3.1.2	KOOPERATIONSKOMPETENZ UND PARTIZIPATIONSKOMPETENZ . . . . .	452
4.3.1.3	POLITISCHE KOMPETENZEN: POLITISCHE URTEILS- und HANDLUNGSKOMPETENZ . . . . .	459
4.3.2	„Friedensbewusstsein“ – Tools für Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht im Kontext „Frieden“ . . . . .	471
4.3.2.1	THEMENFELDER IM KONTEXT „FRIEDEN“ (1) . . . . .	472
4.3.2.2	LERNAUSGANGS-DIAGNOSEN UND KONZEPTE (2) . . . . .	475
4.3.2.3	METHODEN UND MEDIEN (3) . . . . .	480
4.3.2.4	LERNBEGLEITUNG UND EVALUATION (4) . . . . .	484
4.3.3	Gegenüberstellung der empirischen Ergebnisse zum entwickelten Modell. . . . .	487
4.3.3.1	Gemeinsamkeiten . . . . .	487
4.3.3.2	Unterschiede . . . . .	490
4.4	Fazit und Ausblick . . . . .	495
	<b>Anhang</b> . . . . .	515
	<b>Literatur</b> . . . . .	517

---

# Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
durchges.	durchgesehen
erg.	ergänzend
erw. und akt.	erweitert und aktualisiert
Et al.	und andere
et al.	und andere
Etc.	Et cetera
f	folgender
F.	Frieden
ff	fortfolgende
Hg.	Herausgeber
u. a.	und andere
überarb.	überarbeitet
verm.	vermehrte
vgl.	vergleiche
z. Bsp.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

---

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1	Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit (Reusser und Pauli 1999, 2003); <a href="https://www.researchgate.net/figure/Abbildung-1-Systemisches-Modell-von-Unterrichtsqualitaet-Reusser-Pauli-1999-2003_fig1_225796663">https://www.researchgate.net/figure/Abbildung-1-Systemisches-Modell-von-Unterrichtsqualitaet-Reusser-Pauli-1999-2003_fig1_225796663</a> . . . . .	192
Abb. 3.1	Didaktisches Dreieck nach Reusser (2006); <a href="https://www.researchgate.net/figure/Abbildung-31-Didaktisches-Dreieck-nach-Reusser-2006_fig1_263056042">https://www.researchgate.net/figure/Abbildung-31-Didaktisches-Dreieck-nach-Reusser-2006_fig1_263056042</a> . . . . .	226
Abb. 3.2	Typologie handlungsleitende Orientierungsmuster von Schüler/-innen in Bezug auf die Konzeptualisierung von Frieden. (Eigene Darstellung, Danninger 2024). . . . .	339
Abb. 4.1	Systemisch-reflexives didaktisches Modell für Friedensbildung. (Eigene Darstellung, Danninger 2024). . . . .	427
Abb. 4.2	Instrument der „Systemischen Reflexion“. (Eigene Darstellung, Danninger, 2024) . . . . .	437
Abb. 4.3	Systemische Wirkmechanismen. (Eigene Darstellung, Danninger 2017a, 36–40) . . . . .	448

---

## Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1	Forschungsfragen . . . . .	225
Tab. 3.2	Verlauf der Erhebungen . . . . .	228
Tab. 3.3	Transkriptionsregelsystem (Przyborski 2004, 331 ff.; Bohnsack 2021, 253 f.) . . . . .	233
Tab. 3.4	Strukturebenen für die Klassifizierung von Fällen . . . . .	264
Tab. 3.5	Zusammenfassung Medieneinsatz – von den Schüler/-innen angegeben. . . . .	317
Tab. 3.6	Vergleichskategorien – Rolle der Lehrperson im Unterricht . . . .	318
Tab. 3.7	Zusammenfassung Typus „Negativer Frieden“ . . . . .	341
Tab. 3.8	Zusammenfassung Typus „Positiver Frieden“ . . . . .	344
Tab. 3.9	Zusammenfassung Typus „Frieden als soziale Kompetenz“ . . . .	347
Tab. 3.10	Zusammenfassung Typus „Lernen am Thema ‚Krieg‘ weniger am Thema ‚Frieden‘“ . . . . .	350
Tab. 3.11	Zusammenfassung Typus „Motivationslage für das Friedenthema“ . . . . .	356



## 1.1 Relevanz des Themas „Frieden“ in der Politischen Bildung

„Der Gegenstand und das Ziel der Politik ist der Friede. Das Politische müssen und wollen wir zu begreifen versuchen als den Bereich der Bestrebungen, Frieden herzustellen, Frieden zu bewahren, zu gewährleisten, zu schützen und freilich auch zu verteidigen. Oder, anders ausgedrückt: Der Friede ist die politische Kategorie schlechthin. Oder, noch einmal anders ausgedrückt: Der Friede ist der Grund und das Merkmal und die Norm des Politischen, dies alles zugleich“ (Sternberger 1961, 76).

Das Themenfeld „Frieden“ stellt einen komplexen und gegenwartsrelevanten Lerngegenstand in der Politischen Bildung dar und ist in Bezug auf die Herausforderungen für politisches Lernen mit dem Fokus auf Demokratiebildung und Partizipation mit dem beginnenden 21. Jahrhundert so aktuell wie nie. Friedenspolitische Diskurse im In- und Ausland, internationale Konflikte und Bedrohungen, Flucht und Migration bestimmen täglich die Medien und den Alltag. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Entwicklungen, dem Krieg in der Ukraine, welcher derzeit direkt im Fokus steht, stellen Aspekte zu „Frieden“ und „Friedensbildung“ in einer globalen Gesellschaft in der Politikdidaktik eine hohe Priorität dar. Um die unterschiedlichen Perspektiven und Verständnisse von „Frieden“ zu berücksichtigen, ist es wesentlich, internationale Konzepte in der Politischen Bildung in Bezug auf „Friedensbildung“ ins Zentrum zu stellen und weiterzuentwickeln. Dazu ist eine künftige Öffnung für globale und transnationale Prozesse erforderlich und ein inner- und interdisziplinärer Austausch in der politikdidaktischen Forschungs-Community geboten.

„Krieg“ und „Frieden“ sind elementar wichtige Gegenstände politischen und politikdidaktischen Denkens. Traditionell ist die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Frieden“ in der „Friedenserziehung“ verortet (Kallweit, 2019, 59). „Friedenserziehung“ wird in der deutschsprachigen Debatte als essenzieller Bestandteil der Politischen Bildung verstanden, da die Sicherung des „Friedens“ eine politische Aufgabe darstellt (Nipkow 2007, 241; Sander 2014a, 383; Wulf 2008, 44; Danninger 2017a, 11). Für die Politische Bildung gilt der Beutelsbacher Konsens auch als Maßstab für die „Friedenserziehung“ und „Friedensbildung“. Schon Hartmut von Hentig hat im Jahr 1967 in seinem Aufsatz „Erziehung zum Frieden“ das Friedensschließen als eine Technik bezeichnet. Im Vordergrund der „Friedenserziehung“ steht nicht die Frage der Einstellung, das heißt friedliebend zu sein, sondern das Erlernen der Beurteilung und der Veränderung von Tatbeständen. Erziehung zum „Frieden“ versteht Hentig in erster Linie als Erziehung zur Politik (Hartmut von Hentig 1967, 816; vgl. Danninger 2022, 163).

„Friedensbildung“ kann als Prozess des Erwerbs von Fähigkeiten, Kompetenzen, Werten und Einstellungen im Kontext „Frieden“ verstanden werden. Es handelt sich um eine globale Aufgabe, die sich seit langem in zahlreichen Berichten, Resolutionen und Dokumenten zur Bedeutung von Bildungsprozessen in der Auseinandersetzung von Gewalt und Konflikten im internationalen und nationalen Kontext abbildet. Die Empfehlung der UNESCO-Kommission liegt auf der Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie der Erziehung im Hinblick auf Menschenrechte und Grundfreiheiten (Deutsche UNESCO-Kommission 1975). Dabei wird „Frieden“ als Bildungsziel betont (Deutsche UNESCO-Kommission 1992), welches in unterschiedlichen Handlungsfeldern vollzogen werden kann. Seit 1945 wird „Frieden“ als Grundwert und als normative Orientierung für die Schule bezeichnet (vgl. Präambel der UNESCO Verfassung 1945, [www.unesco.de](http://www.unesco.de)). Das Konzept „Global Citizenship Education“ kann als begrifflicher Denkrahmen verstanden werden, welcher „citizenship“ global sowie in Mehrfachidentitäten begreift und gesellschaftliche und politische Entwicklungen im Bildungsbereich erfasst (Diendorfer und Urban 2016, 151).

„Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable.

It represents a conceptual shift in that it recognizes the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic and environmental dimensions. It also acknowledges the role of education in

moving beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values, soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation.

„GCE applies a multifaceted approach, employing concepts, methodologies and theories already implemented in different fields and subjects, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding. As such, it aims to advance their overlapping agendas, which share a common objective to foster a more just, peaceful and sustainable world“ (UNESCO 2014, 9, <https://www.unesco.at>).

Die „Friedensbildung“ stellt im Global Citizenship-Ansatz einen Teilaspekt neben dem interkulturellen Lernen dar und enthält die ethische Wertehaltung der Friedenspädagogik und der Menschenrechtsbildung (Wintersteiner et al. 2014, 4). Dieses theoretische Konzept kann auch als praktisches Programm zur Implementierung in der Schule und der Jugendarbeit umgesetzt werden. In Bezug auf Schule und Unterricht ist es erforderlich, Bildungsziele, Curricula sowie die gesamte Schulkultur hinsichtlich einer „Friedensbildung“ auszugestalten. Im englischen Sprachraum wird dazu der Terminus „peace education“ verwendet: „as a series of ‚teaching encounters‘ that draw from people their desire for peace, non-violent alternatives for managing conflict, and skills for critical analysis of structural arrangements that produce and legitimize injustice and inequality“ (Behera 2013, 19).

Friedenzustände erfolgen historisch betrachtet zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften in kürzeren und längeren Perioden. In der Friedens- und Konfliktforschung stand lange die Forschung über die Abwesenheit von „Frieden“ sowie deren Ursachen und Bedingungen im Zentrum (Jahn et al. 2005, 30). Auch in europäischen Geschichtsbüchern wird der Fokus weniger auf den Beginn von Friedenszeiten als auf den Beginn neuer „Kriege“ gelenkt. Es stellt sich die Frage, wie Erkenntnisse aus der Geschichts- und Politikwissenschaft zum Thema „Frieden“ für den Geschichtsunterricht nutzbar gemacht und bei der Behandlung des Themenfeldes „Frieden“ Lehren aus der Vergangenheit gezogen werden können. „Kann der Geschichtsunterricht dann sinnvoll und verantwortungsbewusst Aufgaben im Rahmen einer analytisch ausgerichteten Friedenserziehung übernehmen?“ (Geiss und Arnold 2017, 33), lautet die Leitfrage der Lehrer/-innenfortbildung und Tagung 2014 in Bonn zu „Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive“ ([www.igw.uni-bonn.de](http://www.igw.uni-bonn.de)). Wolfram Wette (2004) bekundet das Potenzial eines gesellschaftlichen Lernprozesses, welches er in der wiederholten Untersuchung des historischen Materials nach friedensfördernden oder friedenshemmenden Aspekten wahrnimmt. So kann ein Bewusstsein dafür entstehen, dass der „Friede eine regulative Idee sein

sollte und Friedensfähigkeit ein normatives Kriterium“ (Wette 2004, 95). „Jede Geschichtsstunde ist von immanent friedenspädagogischer Bedeutung“ (Kuhn 1980a, 9, 1980b, 1982) postulierten bereits die Vertreter/-innen der kritischen „Friedenserziehung“ in den 1970er- und 1980er-Jahren, die sich mit sozialstrukturellen Bedingungen von Friedlosigkeit und Gewalt auseinandersetzten. Fragestellungen zum Phänomen des „Friedens“ (Koppe 2001) im Geschichtsunterricht, insbesondere bei der Betrachtung komplexer Dynamiken, repräsentieren wesentliche Themen politischen Denkens, welche in den 1980er-Jahren als Didaktik der „Friedenserziehung“ vermehrt diskutiert und in unterschiedlichen Phasen im Geschichtsunterricht verankert wurden (Kuhn 1988a, 218), in der Folge allerdings, abgesehen von wenigen Ausnahmen, nicht weiter in das Blickfeld gerückt sind.

Daraus ergibt sich das Anliegen, die „Friedensbildung“ als Teilaufgabe „Politischer Bildung“ in der Gegenwart erneut ins Zentrum zu stellen. Dabei kann auch die von Dieter Senghaas schon in den 1970er-Jahren gestellte Frage „Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (Senghaas 1973, 158) immer wieder neu gestellt und diskutiert werden. Durch den Einmarsch in der Ukraine erfuhr der europäische Kontinent eine Erschütterung und kam in Alarmbereitschaft. Der aktuelle Ukraine-Krieg und die Unsicherheiten in Europa werfen für die Friedenswissenschaft und die „Friedensbildung“ weitere Fragen und Debatten auf, inwieweit die Friedensbewegung, die Friedensforschung und ein Pazifismus Friedensstrategien zukünftig neu gestalten können (Münckler 2023; Leistner et al. 2022; Meier und Daphi 2022). Die Friedens- und Konfliktforschung ist dabei, die Veränderungen und Entwicklungen mit Studien zu begleiten. Von der Friedensforschung gibt es aktuell zum Ukraine-Krieg und dem Eskalationsrisiko unterschiedliche Prognosen für die Entwicklung des Krieges. Es wird eine deutlich veränderte internationale Ordnung eingeschätzt. Folgende konkrete Fragestellungen werden in den kommenden Jahren entscheidend sein: „Wie verhandelt man einen Frieden? Was sind die Folgen für die europäische Sicherheitsordnung? Wie verändert sich die internationale regelbasierte Ordnung als Resultat dieses Krieges? Gibt es eine neue Aufmerksamkeitsdynamik, die sich mehr auf klassische sicherheitspolitische Fragen richtet? (<https://www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2022/0330-interview-schroeder.html>). Im Rahmen dieser Arbeit kann auf diese komplexe Thematik nicht mehr ausführlich eingegangen werden. In der Politischen Bildung werden zahlreiche Hinweise und Handreichungen mit Hintergrundinformationen und Materialien zum Thema Ukraine-Krieg für den Unterricht aus Perspektive der Friedensbildung zur Verfügung gestellt ([www.friedensbildung-schule.de](http://www.friedensbildung-schule.de); <https://www.bildungsserver.de/ukraine-krieg-im-unterricht-12929-de.html>).

„Frieden“ stellt einen zentralen politischen Wert dar. Dieser umfasst einerseits den Rang einer Staatszielbestimmung und ist andererseits dem Fachkonzept „Gemeinwohl“ zuzuordnen. „Frieden“ wird durch politische Maßnahmen auf der Grundlage einer Verrechtlichung der Beziehungen erreicht. Die Darstellung des Lerngegenstands „Frieden“ in der „Politischen Bildung“ kann dazu in einer vielfachen Vernetzung der Basiskonzepte Grundrechte, Gerechtigkeit, Macht, Konflikt, Menschenwürde, Sicherheit, Freiheit und internationale Beziehungen (Weißeno et al. 2010) hergestellt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept „Frieden“ beinhaltet einerseits auf der Objektseite ein komplexes Lerngebiet mit vielfältigen Ausprägungen und steht andererseits auf der Subjektseite einer heterogenen Schülerschaft mit verschiedenen kulturellen Kontexten und unterschiedlich konstruierten Vorstellungen gegenüber. Aus den Erfahrungen von „Gewalt“ und „Vernichtung“ im vorigen Jahrhundert sowie dem „Krieg“ in der Gegenwart stellen sich aktuell wesentliche Aufgaben an gewaltfreie Kooperationen und Friedenspolitik. Der Lebensweltbezug bei Lernaufgaben und die Konzentration auf die subjektive Bedeutsamkeit von der Geschichte des „Friedens“ erhalten in Bezug auf die Diversität der Schülerschaft im Zuge von Migration (Bischof und Rupnow 2017; Mecheril 2022), Flucht und Inklusion (Banz et al. 2020; Schmid Noerr und Meints-Stender 2019) für die Entwicklung von Politikbewusstsein erhöhte Aufmerksamkeit. So gilt es auch, verstärkt fachspezifische Aneignungsprozesse im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht zu berücksichtigen. In Hinblick auf globales und gesellschaftliches Lernen können dabei strukturelle Bedingungen und deren aus der Gemeinschaft erwachsende Wirkungsweisen in ökonomischen, politischen und kulturellen Bereichen thematisiert werden. „Die Entwicklung des Friedens ist geradezu in einem dialektischen Verhältnis an die Entwicklung des Krieges geknüpft. Bei der Idee des Friedens handelt es sich um das primäre Lebensinteresse für alle Menschen“, beschreibt Wolfgang Scheler (1996, 127) und Wolfgang Sander konstatiert: „Wer nicht versucht, die Logiken des Krieges zu entschlüsseln, wird auch die Logiken der Friedensstiftung nicht verstehen“ (Sander 2014a, 387).

---

## 1.2 Zielsetzung

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Umgang mit dem Lerngegenstand „Frieden“ und „Friedensbildung“ in der Politikdidaktik, in der schulischen Politischen Bildung, sohin konkret im Fachunterricht „Politische Bildung und Geschichte“. Gegenstand der Untersuchung sind Friedenskonzepte von Schüler/innen. Im Zentrum der Forschung steht der deutschsprachige Raum, hergestellt

werden soll insbesondere ein österreichischer Kontext der Unterrichtsentwicklung im Bereich Politische Bildung. Es sollen Erkenntnisse darüber generiert werden, wie Lehrer/-innen und Schüler/-innen im Unterricht „Politische Bildung und Geschichte“ Aspekte von „Frieden“ rekonstruieren. Dazu werden ausgewählte Gegenstände des österreichischen Lehrplans in Bezug auf das Thema „Frieden“ untersucht. Als Ziel der Forschungsarbeit gilt es herauszufinden, wie die Akteur/-innen die Vermittlung des Themas „Frieden und Konfliktlösung“ in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien im Unterricht „Politische Bildung und Geschichte“ erlebt haben, um daraus weiterführende Relevanz- und Vermittlungsfragen sowie Hinweise zur Erstellung von nützlichen Konzepten, didaktischen Begründungen und eine wirkungsvolle Methodenauswahl für den Unterricht hinsichtlich einer Förderung von Friedenskompetenz abzuleiten. Mit diesem Anliegen werden ein Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung geleistet und eine Sensibilisierung sowie eine Reflexion von Handlungsmöglichkeiten geschaffen.

In der universitären Lehre, in der Lehrer/-innen Aus- und Weiterbildung ist die „Friedenspädagogik“ in Österreich wenig verankert (Wintersteiner 2003, 320; Prenzel u. a. 2021). Zwar existiert ein im Jahr 2008 entwickeltes Kompetenzmodell der Politischen Bildung (Krammer 2008a, b), allerdings ist kein einheitliches Kompetenzmodell für die „Friedensbildung“ vorhanden. Die angestrebten Fähigkeiten in der „Friedenspädagogik“ weisen Ähnlichkeiten zu den Grundkompetenzen der Politischen Bildung auf (Reitmair-Juarez 2016, 204). Wintersteiner betont, dass Friedenskompetenzen als gesellschaftliche Grund- und Basiskompetenzen hohe Priorität im Bildungssystem haben sollten (Wintersteiner 2005, 284). Um eine unterrichtliche Thematisierung von „Friedensbildung“ politikdidaktisch begründen zu können, wird im Anschluss an die Ergebnisauswertung ein fachdidaktisches Konzept für „Friedensbildung“ zur Förderung politischer Kompetenzen entwickelt und mit den empirischen Daten verglichen.

Die „Friedenspädagogik“ ist aufgefordert, auf die Veränderungen in den Rahmenbedingungen der Welt, insbesondere die verstärkte Globalisierung zu reagieren (Wintersteiner 2011, 369). Friedensbewegungen sind in der Vergangenheit häufig aufgrund neuer Herausforderungen, wie beispielsweise Abrüstung, Feminismus oder Ökologie entstanden. Politische Bildung stellt eine Möglichkeit dar, die „Friedensbildung“ mit globalem Lernen zu verbinden und auch eine Pluralität von Verständnissen herzustellen (Bajaj 2022). Es ist erforderlich, Schlüsselproblemen in der schulischen Diskussion nicht auszuweichen, sondern die Erziehung für den „Frieden“ als kritischen Prozess entsprechend einer globalen Orientierung in Bezug auf internationale Debatten, wie beispielsweise der *critical race theory* (Ansell 2008; Alcoff 2021), *decolonial studies* (Bajaj 2008a,

2011, 2018, 2022; Bajaj und Hantzopoulos 2016; Fontan 2012) sowie der *critical ecologies studies* (Pierre et al. 2017; Pierre 2022) weiterzuführen. Ferner sind Aspekte der Intersektionalität in der Politischen Bildung zu berücksichtigen (Möller und Lange 2022). Um dem Anspruch von Friedensstudien gerecht zu werden ist es erforderlich, ein transnationales Bewusstsein der „Einheit der Welt“ und der „Vielfalt der Kulturen“ zu schaffen (Young 1984, 5). Durch theoretische Impulse aus rand- und widerständigen Forschungstraditionen, wie beispielsweise der feministischen Theorie, der kritischen Männlichkeitsforschung, aus Queer Theory und post- und dekolonialer Theorie, welche aus dem politischen Widerstand sozialer Bewegungen hervorgehen, können neue transdisziplinäre Horizonte in der Friedens- und Konfliktforschung betrachtet werden (Brunner 2018, 18; Brunner 2015). Durch die Berücksichtigung komplexer sozialer und politischer Realitäten, welche die Forschung und die Praxis in diesem Feld strukturieren, begrenzen und ermöglichen, sollen in Bezug auf das transformative Potenzial der „Friedensbildung“, Lernende zu Maßnahmen für mehr soziale Gerechtigkeit bewegt werden (Bajaj 2008b). Die Verbindung von Wirtschaft, „Frieden“ und nachhaltiger Entwicklung nimmt einen großen Raum für umfassende globale Veränderungen ein (Miklian et al. 2019).

Der normative Anspruch einer „Friedenserziehung“ wird auf internationaler Ebene im UNESCO-Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert deutlich. Die Vereinten Nationen einigten sich im Jahr 2015 im Rahmen der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ auf 17 Ziele mit 169 Zielvorgaben, welche sich jeweils einer globalen Herausforderung widmen und von allen Ländern der Welt erreicht werden sollten. Als 16. Ziel wird genannt:

„Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen, alle Formen von Gewalt verringern und Rechtsstaatlichkeit gewährleisten (Aufbau leistungsfähiger Institutionen), bis 2030 die illegalen Finanz- und Waffenströme deutlich verringern“ (UNESCO-Kommission 2015; [www.unric.org](http://www.unric.org)).

Die vorliegende empirische Studie zur rekonstruktiven Sozialforschung und Unterrichtsforschung nach der dokumentarischen Methode der Interpretation (Bohnsack 2021; Bohnsack et al. 2013, 2018; Krekeler 2022, 129) versucht auf dem von den Vereinten Nationen formulierten Ziel aufzubauen, indem sie sich mit der Konzeptionalisierung von „Frieden“ und der „Friedensbildung“ in der Schule, insbesondere im Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ befasst. Empirische Untersuchungen von Präkonzepten von Lernenden gewinnen

zunehmend an Bedeutung. Der Forschungsbeitrag schließt mit der Darstellung der Verbindung von „Friedensbildung“ und dem Fachunterricht „Politische Bildung und Geschichte“ im Rahmen der Unterrichtsforschung ein Forschungsdesiderat, da es für die friedensperspektivische Reflexion von Unterricht kaum empirische Studien gibt und ein fundierter Forschungsstand zum Thema „Frieden“ und „Konflikt“ im Unterricht „Politische Bildung und Geschichte“ fehlt. Peter Schulz-Hageleit konstatiert, dass es eine Notwendigkeit darstellt, dem „Aufgabenfeld einer Geschichtsdidaktik für den Frieden konstante Aufmerksamkeit zu schenken“ (Schulz-Hageleit 2004a, 202). Er beschreibt, dass die „Friedenserziehung“, abgesehen von den 1980er-Jahren, ein Fremdwort in der Geschichtsdidaktik geworden ist. Dieses Forschungsdesiderat soll durch die vorliegende Untersuchung geschlossen werden. Ziel ist es, basierend auf den Erkenntnissen, eine weitere Qualitätsentwicklung für den Unterricht abzuleiten und zu fortlaufenden Diskussionen in Theorie, Empirie und Praxis anzuregen. Dabei wird auch die Bedeutung der herangezogenen Modelle und Konzepte für die Initiierung und Reflexion politischen Lernens zum Thema „Frieden“ vertieft durchleuchtet. Die fachdidaktische Theoriebildung, Empirie und Pragmatik besteht insbesondere in der Zusammenschau der theoretischen Grundlagen des Konzeptuellen Lernens und der empirischen Studie der Friedenskonzepte der Schüler/-innen. Darüber hinaus werden Fragen nach dem Umgang der Politischen Bildung mit dem Konzept „Frieden“ im Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ aufgeworfen.

Die Entwicklung und Erarbeitung von Friedenskompetenz stellen eine wesentliche globale Herausforderung dar, die permanent zu erlernen und zu ergänzen ist. In den theoretischen Überlegungen (Frieters-Reermann 2009, 2010) und der empirischen Forschung (Frieters-Reermann und Brkić-Šmigoc 2015) liegen unterschiedliche Vorschläge friedenspädagogischer Kompetenzen vor. Angesichts weltweiter Kriegs- und Konfliktdynamiken kann die Friedenspädagogik in den letzten Jahren einen großen Aufschwung verzeichnen (Frieters-Reermann und Lang-Wojtasik 2015; Wintersteiner et al. 2014; Jäger 2014a, b, 2017, 2019, 2021). Dennoch ist es erforderlich, zentrale Dilemmata, Grenzen und Widersprüche in Bezug auf die „Friedensbildung“ in den Blick zu nehmen und diese ausführlich theoretisch zu begründen und weiterzuentwickeln (Frieters-Reermann 2016, 4). „Friedensbildung“ soll einerseits die Mikroebene, d. h. das individuelle Friedenlernen, andererseits auch kollektive Lernprozesse in Form von umfassenden sozialen Zusammenhängen und gesellschaftliche Bedingungen bis zur Makroebene umfassen (Frieters-Reermann 2013, 166). Die Schärfung eines fachspezifischen „Friedensbegriffs“ in einem offenen mehrperspektivischen Dialog kann als hoch relevant angesehen werden. Die Auseinandersetzung mit kul-

tureller, religiöser und ethnischer Vielfalt im Unterricht stellt eine Notwendigkeit dar, da Schüler/-innen unterschiedliches Vorwissen und divergierende Konzeptionalisierungen des Friedensbegriffes mitbringen. Für die Politische Bildung ist die Kategorie „Frieden“ wesentlich, um Kontroversen aufzuzeigen sowie politische und historische Wertmaßstäbe zu erkennen und zu reflektieren. Im Vordergrund der „Friedensbildung“ steht dabei politische Urteils- und Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz sowie eine Stärkung des Demokratiebewusstseins (Danninger 2022, 174). Empirische Forschung dient als Möglichkeit, Wirksamkeitserwartungen zu überprüfen. Der Zusammenhang zwischen schulischer Politischer Bildung und „Friedensbildung“ soll in der Folge weiter diskutiert werden und öffnet auch einen Raum für Debatten zu zentralen Fragen des friedlichen Zusammenlebens in Vielfalt im System Schule.

---

### 1.3 Theoretische Rahmungen

Die Begründung und die Auswahl der herangezogenen theoretischen Grundlagen zur Erörterung der Thematik „Politisches Lernen und Friedenskonzepte“ werden im Hinblick auf deren Potenzial zur Bearbeitung der Forschungsfragestellung auf dem aktuellen Forschungsstand der Politikdidaktik behandelt (Oberle und Weißeno 2017; Weißeno 2018, 2019; Firsova et al. 2022). Die Bearbeitung des theoretischen Forschungsstands erfolgt einerseits zur politikdidaktischen Theoriebildung (Detjen et al. 2012; Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Moegling 2010, 10–41) in Anbindung an theoretische Modelle des Konzeptuellen Lernens und andererseits in Bezug auf Friedenskonzepte und -theorien der Friedens- und Konfliktforschung (Weller 2004; Imbusch und Zoll 2010; Diendorfer et al. 2016; Miklian et al. 2019; Wintersteiner 2021, 2022a).

Als theoretischer Forschungshintergrund dienen vorwiegend das theoretische Modell des Konzeptuellen Lernens (Duit et al. 2012; Vosniadou 2008; Carretero und Levinas 2013; Limón und Mason 2002; Günther Arndt 2006) sowie die Conceptual Change-Theorien, welche in politikdidaktische Konzeptionen und Vorgaben integriert wurden (Detjen et al. 2012; Massing 2012b, 25; Sander 2008b, 102 f.). In der kompetenzorientierten Politischen Bildung hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass das prägende (konzeptuelle) Wissen einer Domäne in Form von Fach- oder Basiskonzepten dargestellt werden kann (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 168–171, 2017; Juchler 2014, 467 f.). Das Konzeptuelle Lernen, welches basierend auf konstruktivistischen Anschauungen davon ausgeht, dass jeder Mensch bestimmte Vorstellungen von der Welt hat, kann insbesondere für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Frieden“ im politischen Unterricht

als Ankerpunkt verstanden werden. Ein verwendeter Bezugspunkt der Arbeit ist durch die Vorstellungsforschung, die in der Naturwissenschaftsdidaktik bereits etabliert ist (Vajen und Firsova 2022, 42 f.), gegeben. Diese verweist auf die im englischsprachigen Diskurs begründete Conceptual-Change-Forschung und die didaktische Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997, 6; Gropengießer 2003, 10; Lange 2010, 60; Mosch 2013, 91; Heldt 2018, 35). Das Forschungsgebiet der Vorstellungen von Lernenden wird seit den 1970er-Jahren untersucht (Duit 2002), unterscheidet sich jedoch stark im Verständnis der einzelnen Disziplinen. Grundsätzlich wird hierzu die Überzeugung gerechnet, „dass Lernende mit Begriffen und Vorstellungen in den Unterricht kommen, die oft stark von den wissenschaftlichen abweichen, und dass die vorunterrichtlichen Vorstellungen für den Vermittlungserfolg zentral sind“ (Baalmann et al. 2004, 7). Der Vorstellungsbegriff dieser Untersuchung definiert „Vorstellungen“ als Kognitionen, d. h. Auffassungen und Gedanken zu einem Themengebiet. Nach konstruktivistischer Sichtweise werden unter „Vorstellungen“ subjektive gedankliche Prozesse, die weder aufgenommen noch weitergegeben werden können, sondern immer von den Personen selbst konstruiert oder erzeugt werden, verstanden (Baalmann et al. 2004, 8; Glasersfeld 1992). Aus diversen Forschungen ist ersichtlich, dass sich Schüler/-innenvorstellungen zum Lerngegenstand positiv auf die Lernleistung auswirken, wenn diese didaktisch berücksichtigt werden (Jenisch 2004, 265).

Ferner erfolgt die Anbindung an subjekttheoretische Zugänge der Geschichts- und Politikdidaktik (Ammerer et al. 2015). Subjektorientierte Verbindungen befähigen Lehrende, die Schüler/-innen bei der Reflexion ihrer Sinnbildungsprozesse (Hellmuth 2014a) anzuleiten und haben neben der Sinnbildungsfunktion eine Erklärungs- und Orientierungsfunktion. Das Wissen über Bürger/-innenbewusstsein stellt eine Voraussetzung für mündige Bürger/-innen als normatives Ziel der Politischen Bildung dar (Lange 2008a, b). Als weitere Theoriegrundlage sind der Konstruktivismus sowie die Systemtheorie (Luhmann 1998, Luhmann und Baecker 2009; Reich 1996, 2012) anzuführen. Der Sozialkonstruktivismus umfasst die subjektive und soziokulturelle Ebene. Der Blick wird auf subjektive Vorstellungen als Deutung über die Wirklichkeit gerichtet. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit beeinflusst subjektive Vorstellungen (Berger und Luckmann, 1969/2012). Darüber hinaus werden als theoretische Rahmung Friedenskonzepte und -theorien herangezogen. Die Friedendtheorie besteht grundsätzlich aus drei Säulen, erstens „die Beschäftigung mit begrifflichen Grundfragen der Friedensforschung“, zweitens „das Aufgabengebiet der Friedendtheorien als theoretisch-analytische Ansätze zum Verständnis von Friedensbedingungen“ und drittens „die Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Aspekten friedenswissenschaftlicher Arbeit“ (Calließ und IWel-