
Krisenzeiten für die Friedensbildung oder Friedensbildung in Krisenzeiten?

Si vis pacem para pacem – Wenn du den Frieden willst, so bereite den Frieden vor!

Norbert Frieters-Reermann

1 Friedensbildung als Friedensvorbereitung

Eskalierende Konflikte, Krisen und Kriege sind in vielen Teilen der Welt verantwortlich für Hunger, massive Flüchtlingsströme, Not, Zerstörung, Ausgrenzung und unermessliches menschliches Leid. Vor diesem Hintergrund erfährt auch das Interesse um die Bedingungsfaktoren von Krieg und Gewalt einerseits und von Frieden und Gewaltfreiheit andererseits global eine hohe Aufmerksamkeit. Wie aber lassen sich Kriege, Konflikteskalationen und Gewalt verhüten, beenden und vermeiden, und wie können Frieden, konstruktive Konflikttransformationen und Gewaltfreiheit gefördert, unterstützt und gesichert werden? In Bezug auf diese Fragen dominiert weltweit nach wie vor und verstärkt angesichts der jüngeren Gewalteskalationen in der Ukraine und Israel/Palästina die Vorstellung, den Frieden durch die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Kriegen erreichen zu können. Die Parole „*Si vis pacem, para bellum*“ („Wenn du den Frieden willst, so rüste zum Kriege!“) gilt in weiten Teilen der Welt als die realpolitische Maxime friedensorientierten Handelns. Friedensförderung schrumpft in dieser Perspektive auf Rüstungsabschreckung, militärisch abgesichertes Macht-Management oder gar aktive Kriegsführung zusammen. Eine umfassende Analyse von historischen, politischen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ursachen von Gewalt und Krieg und deren differenzierte und multidimensionale Bearbeitung bleibt in diesem Kontext weitgehend unberücksichtigt. Auf die Dysfunktionalität und Absurdität dieser militärischen Logik hat insbesondere der renommierte deutsche Friedensforscher Senghaas immer wieder nachdrücklich hingewiesen und ihr eine „*Si vis pacem, para pacem*“-Maxime („Wenn du den Frieden willst, dann bereite den Frieden vor!“) gegenübergestellt (vgl. Senghaas 2004). Einer zivilen Logik folgend impliziert diese Maxime Friedensvorbereitung nicht durch militärische Rüstungskonkurrenz und strategische Abschreckung, sondern durch zivile Begegnungen, politische Kooperationen, Förderung von sozialer Gerechtigkeit und demokratischen Struk-

turen sowie durch die Stärkung von Verfahren der zivilgesellschaftlichen Konfliktbearbeitung und einer konstruktiven Konfliktkultur auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

Der Friedenspädagogik wird im Rahmen einer solchen zivilen, friedensvorbereitenden und konflikttransformativen Maxime weltweit zunehmend eine Schlüsselfunktion im Rahmen der zivilen Konfliktbearbeitung zugeschrieben. Denn die lebenslaufbegleitende Entwicklung einer umfassenden Friedens- und Konfliktkompetenz ist unverzichtbar, um Menschen in verschiedenen Kontexten und Positionen zu befähigen und zu ermutigen, innergesellschaftliche und zwischenstaatliche Gewaltdynamiken zu überwinden und Friedens-, Dialog- und Demokratisierungsprozesse zu fördern (vgl. Bieß 2021; Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2023; Jäger 2014; Kruck 2022; Pinkert/Umbach 2022). Trotz aller Verunsicherung, Ohnmacht und Ratlosigkeit angesichts des weltweiten Kriegsgeschehens und der Brüchigkeit von Friedensprozessen ist es die zentrale Aufgabe der Friedenspädagogik, die Vorstellungskraft aller Menschen zu stärken, „welche positive Bedeutung der konstruktive, gewaltfreie Umgang mit Konflikten, die Dialogbereitschaft und ein Friedensengagement für das eigene Leben und das der Mitmenschen haben können“ (Jäger 2023: 11). Daher ist das zentrale Ziel der Friedenspädagogik, die umfassende individuelle und kollektive Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und kollektive Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns handlungsleitend (Frieters-Reermann 2019; Jäger 2014).

Die Friedenspädagogik wird dabei auch seit Jahrzehnten von zahlreichen Ansprüchen und Erwartungen begleitet und bisweilen sogar überfordert, wodurch die Grenzen der Friedenspädagogik kontinuierlich verdeutlicht werden. Eine zentrale Begrenzung der Friedenspädagogik ist mit der Frage verbunden, „wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (Senghaas 1970: 162). Diese Frage verdeutlicht das Dilemma der Friedenspädagogik, dass sie kontinuierlich in einem politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext operiert, in dem kollektiver, struktureller und kultureller Unfriede zum System geworden ist. Damit soll nicht die Sinnhaftigkeit der Friedenspädagogik infrage gestellt, aber ihre Grenzen, Einschränkungen, Bruchstellen und Dilemmata verdeutlicht werden. Von daher ist es für die pädagogischen Fachkräfte wichtig, in friedenspädagogischen Prozessen authentisch zu sein und diese Dilemmata und Grenzen anzuerkennen und offenzulegen. Denn auch wenn für die Friedenspädagogik die Werte Gewaltfreiheit und Frieden grundlegend sind, zwingt die Konfrontation mit Gewalt, Krieg und organisierter Friedlosigkeit immer

wieder zur kritischen professionellen Selbstreflexion und führt zu schwerwiegenden Dilemmata, was seit dem Angriff Russlands auf die Ukraine und dem Terrorangriff der Hamas auf Israel im Oktober 2023 noch viel eindrücklicher erfahrbar wurde (s.u.). Von daher sind die Handelnden in friedenspädagogischen Lernprozessen aktuell wieder einmal in besonderer Weise gefordert, ihre individuellen Ambivalenzen und Gewissenskonflikte offenzulegen, um dadurch ihre „Authentizität und Glaubwürdigkeit zu erhöhen und neue Perspektiven zu eröffnen“ (Berghof Foundation 2022: 1). Denn ein zentraler Anspruch der Friedenspädagogik bezieht sich darauf, „auch widersprüchliche Zusammenhänge zwischen persönlichen Haltungen und der Bewertung politischen Entscheidungen herzustellen und bewusst zu machen. Dazu gehören Abwägungsprozesse, zum Beispiel zwischen dem Wert Gewaltfreiheit und dem Recht auf Selbstverteidigung – persönlich wie politisch“ (ebd.).

2 Friedensbildung in Krisenzeiten und Krisenzeiten für die Friedensbildung?

Für viele Akteur*innen der Friedenspädagogik im deutschsprachigen Kontext markieren der kriegerische Angriff Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 sowie der Terrorangriff der Hamas auf Israel im Oktober 2023 und die daran anschließende militärische Reaktion Israels im Gazastreifen drastische Einschnitte. Denn durch diese Ereignisse wurde ihnen die organisierte Gewalt und Friedlosigkeit (vgl. Senghaas 1970) und alle damit verbundenen Dilemmata des friedenspädagogischen Denkens, Fühlens und Handelns auf drastische Weise verdeutlicht. In gegenwärtigen friedenspädagogischen Diskursen (vgl. Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2023) scheinen über Jahrzehnte erarbeitete Positionen, Ansätze und Konzepte der Friedensbildung plötzlich zur Disposition zu stehen, und diese aktuellen Gewalteskalationen erscheinen als Wendepunkte für das gesamte friedenspädagogische Handlungsfeld. Aber ist dem wirklich so? War der 24. Februar 2022, der Tag des kriegerischen Überfalls Russlands auf die Ukraine, ein Wendepunkt für die Friedenspädagogik analog zu der oftmals proklamierten Zeitenwende in der europäischen Sicherheitspolitik, im Rahmen derer es gilt, das friedenspädagogische Denken und Handeln komplett zu überdenken und neu auszurichten? Und hat der 7. Oktober 2023, der Tag des Terrorangriffs der Hamas auf Israel, die vielen friedenspädagogischen und dialogfördernden Initiativen und Prozesse in Bezug auf den Nahost-Konflikt als illusorische Utopien entzaubert? Müssen wir die zahlreichen gemeinsam von israelischen und palästinensischen Aktivist*innen gestalteten Dialogprozesse, die für die Friedenspädagogik weltweit so inspirierend waren und sind, als gescheitert betrachten und neu bewerten? Ich denke nein. Denn auch wenn beide Gewalteskalationen den Betroffenen ein bis dahin nicht

bekanntes Ausmaß an Leid zufügen und viele Menschen hilflos und ohnmächtig zurücklassen, es sind nicht die ersten Angriffskriege und terroristischen Anschläge der jüngeren Geschichte, die das friedenspädagogische Denken, Empfinden und Handeln von Einzelnen und Kollektiven massiv herausfordern. Die oben formulierten Fragen beschäftigen gegenwärtig zahlreiche Akteur*innen der Friedensarbeit und Friedensbildung. Und vielen fällt es schwer, schnelle, einfache und eindeutige Antworten darauf zu geben. Ich sehe darin keine Schwäche im friedenspädagogischen Diskurs, sondern eine ausgewiesene Stärke, denn dadurch werden die Kompetenzen zur Selbstreflexivität und Fähigkeiten zur sensiblen professionellen Auseinandersetzung mit Ambivalenzen, Gewissenskonflikten und Widersprüchen verdeutlicht, die einen zentralen Anspruch der Friedenspädagogik sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden markieren (Berghof Foundation 2022: 1).

Zweifelsohne muss der Terroranschlag der Hamas als ein massiver Einschnitt in dem kollektiven Bewusstsein und dem Bedrohungsgefühl der israelischen Gesellschaft bewertet werden. Der Anschlag sowie der aus ihm folgende Krieg im Gazastreifen führen zu einer weltweiten Polarisierung in Bezug auf diesen Gewaltkonflikt. Der Nahe Osten und konkret das Verhältnis zwischen Israel und Palästina ist auch in Deutschland Gegenstand vielfältiger medialer, politischer und gesellschaftlicher Kontroversen, wie wir sie bisher nicht kannten. Die extreme Zunahme antisemitischer Tendenzen und manifester Übergriffe sowie der Anstieg antimuslimischer Diskriminierungen verdeutlichen, wie stark die aktuelle Eskalation in Deutschland Menschen emotional berührt, polarisiert und zu diskriminierenden und gewaltvollen Handlungen veranlasst. Insbesondere viele junge Menschen werden von den aktuellen Ereignissen emotional stark bewegt, aber oftmals durch soziale Medien nur einseitig informiert oder manipuliert. Lehrer*innen, Erzieher*innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit wiederum tun sich oftmals schwer, die aktuelle Thematik mit all ihren Facetten mit jungen Menschen anzusprechen und in pädagogischen Prozessen zu bearbeiten. Aber gerade das wäre aktuell so wichtig. Zahlreiche pädagogische Fachkräfte haben Sorge, über keine hinreichende Sachkenntnis zu der Thematik zu verfügen, oder sie befürchten, ungewollt einem politischen Lager oder einer Konfliktpartei zugeordnet zu werden. Oder sie sorgen sich, ob sie die mit dem Konflikt verbundenen starken Emotionen und möglichen psycho-sozialen Reaktionen pädagogisch gut bearbeiten und einfangen können. Allerdings lösen sich alle diese Emotionen und Konfliktpotenziale weder bei Kindern und Jugendlichen noch bei den pädagogischen Fachkräften in Luft auf, wenn wir sie verschweigen, ignorieren oder bagatellisieren. Von daher benötigen wir gerade jetzt mutige pädagogisch Handelnde, die ihre Sorgen, Ambivalenzen und Befürchtungen nicht als Blockade und Barriere, sondern als Chance für einen gemeinsamen authentischen, reflexiven, dialogischen und ergebnisoffenen Bildungsprozess verstehen. In diesem geht es darum, friedenspädagogisches Lernen so zu gestalten,

- dass wir die Gefühle und Emotionen von allen Beteiligten als wichtige Ressource wahrnehmen,
- dass wir für die Irritationen, Ambivalenzen und Verunsicherungen, insbesondere von jungen Menschen einen sensiblen Raum der Auseinandersetzung öffnen,
- dass wir auch das individuelle und kollektive Leid und den Schmerz von Betroffenen zulassen,
- dass wir einen achtsamen und respektvollen Dialog von Menschen mit verschiedenen Sichtweisen, Narrativen und Erfahrungshintergründen ermöglichen,
- dass wir gewaltfreie und empathische Kommunikationsprozesse unterstützen,
- dass wir eine sensible Begegnung mit dem Anderen in uns und dem Anderen im Gegenüber stärken.

Der Kern einer solchen Friedenspädagogik ist die Auseinandersetzung und Begegnung mit Differenz, Fremdheit und dem Anderen. Werner Wintersteiner war einer der Ersten, der in seiner Pädagogik des Anderen (vgl. Wintersteiner 1999) diese bis dahin wenig ausgeprägte Perspektive friedenspädagogischen Denkens im deutschsprachigen Raum eingeführt und etabliert hat. Dabei entfaltet Wintersteiner Bausteine für eine Friedenspädagogik, deren zentraler Bezugspunkt nicht die kognitiv-analytische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen oder historischen Konfliktkontexten ist, sondern die interaktive-empathische Begegnung mit dem Anderen. Wesentliche friedenspädagogische Kompetenzkorridore sind daher auf soziale, emotionale, interaktive, beziehungsbezogene und dialogische Fähigkeiten ausgerichtet. „Eine Pädagogik des Anderen [...] begreift den Umgang, mit dem Anderen, den Respekt vor dem Anderen als das eigentliche Programm der Erziehung. Deswegen ist sie von ihren Voraussetzungen und Zielen her eine Pädagogik des Friedens. Denn Frieden ist der Umgang mit den Anderen, der weder in Vereinnahmung noch Gleichgültigkeit besteht“ (ebd.: 166). Diese Akzentuierung auf den Anderen und die Begegnung mit dem Anderen ist in hohem Maße anschlussfähig an internationale friedenspädagogische Diskurse und Praktiken, vor allem im Kontext komplexer, lang andauernder und tief in der Gesellschaft verwurzelter Konflikte, wie dem Nahost-Konflikt.

Aus meiner eigenen über 25-jährigen Erfahrung als Berater, Trainer und Forscher im Kontext internationaler Gewalt- und Konfliktodynamiken weiß ich, wie wichtig es ist, trotz aller unterschiedlicher Positionen, Sichtweisen und Weltanschauungen in Kontakt und im Dialog mit dem Anderen zu bleiben. Ein zentraler Anspruch im Rahmen der internationalen Konflikttransformation und der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit ist daher die fortlaufende Suche und Stärkung der verbindenden Faktoren (*connectors*) zwischen den Konfliktparteien (vgl. Anderson 1999), die immer wieder die gemeinsame Identifizierung dieser Verbindungsfaktoren mit den Anderen erfordert. In Bezug auf die Friedens- und Dialogarbeit im Nahen Osten haben mich israelische und palästinensische, jüdi-

sche und muslimische Friedensforscher und ihre immerwährenden Dialogbemühungen sowie persönliche Begegnungen mit israelischen und palästinensischen Friedensaktivist*innen sehr geprägt, da sie alle die Begegnung mit dem Anderen und die Stärkung der verbindenden Faktoren, der gemeinsamen Bedürfnisse und Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Konfliktparteien als zentralen Schlüssel für nachhaltige Friedensprozesse verstanden haben. Von besonderer Bedeutung sind für mich die wissenschaftlichen Arbeiten der israelischen Forscher Dan Bar-On (vgl. Bar-On 2006) und Gavriel Salomon (vgl. Salomon 2002, 2004, 2006), des palästinensischen Forschers Sami Adwan (vgl. Adwan et al. 2009), des jüdischstämmigen Sozialpsychologen Herbert C. Kelman (vgl. Kelman 2010) und des jüdischen Aktivisten und Aachener Friedenspreisträgers Reuven Moskovitz (vgl. Moskovitz 2005).

Vor allem in Krisenregionen mit lang andauernden komplexen, tief in den Gesellschaften verankerten Konfliktstrukturen und transgenerationell tradierten Konfliktkulturen (*regions of intractable and protracted conflict*), zu denen auch der Nah-Ost-Konflikt zählt (vgl. Salomon 2002, 2006), erfährt eine auf die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Anderen ausgerichtete Friedenspädagogik eine hohe Relevanz (vgl. Bar-On 2006; Salomon 2002). Dabei richtet Salomon den Blick nicht nur auf den individuellen Anderen, sondern vor allem auch auf das kollektive Andere. Dieses kollektive Andere entfaltet im Kontext von langandauernden innergesellschaftlichen festgefahrenen Konflikten eine eigene Bedeutung und Wirkmächtigkeit. Diese komplexen Konfliktkontexte erfordern eine entsprechende differenzierte Vorgehensweise. „The goals of peace education in its different instantiations are many and varied. But basically one speaks of changed attitudes, increased tolerance, weakened stereotypes, changed conceptions of self and of other, reinforced sense of collective identity. [...] According to a related approach [...] peace education ought to basically strive to legitimize or at least come to respect the other side's perspective, its collective narrative, fears and experiences. Indeed, some programs try to attain exactly that through the sharing of personal experiences, thus attempting to promote co-existence and reconciliation“ (Salomon 2004: 1). Der Begriff der „collective narrative“ nimmt dabei als Ausgangspunkt und als kontinuierliche Herausforderung der Friedenspädagogik eine Schlüsselrolle ein: „A society's collective narrative, the story it tells about itself, about its adversary and about the conflict, is a major threat to peace education. In particular, its three components – shared historical memories, shared sense of identity, and sets of shared beliefs – function alone and in combination as very demanding challenges to peace education“ (ebd.: 3). Das Einlassen auf einen Austausch über die eigene Geschichte und die der Anderen gemeinsam mit den Anderen prägen auch das friedenspädagogische Werk Bar-Ons (vgl. Bar-On 2006). Der Dialog und das *Storytelling* zwischen Vertretern von Konfliktparteien auf der gesellschaftlichen Mikro-

ebene bildet dabei das friedenspädagogische Kernelement, wodurch ein tieferes Verstehen und Versöhnen ermöglicht werden soll.

Auch Dan Bar-On hat sich umfassend mit dem Holocaust befasst und darauf aufbauend seine Friedensforschung und Friedensarbeit begründet. Zusammen mit Sami Adwan hat Dan Bar-On 1998 das Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) gegründet. Ein zentrales Produkt von PRIME ist ein israelisch-palästinensisches Geschichtsbuch, bei dem primär das tiefere Verstehen der historischen Narrative des Anderen sowie das gegenseitige Verständnis und der Dialog im Fokus stehen (vgl. Adwan et al. 2009).

Salomon hat darüber hinaus immer wieder darauf hingewiesen, dass Friedenspädagogik in verschiedenen, auch lang andauernden verhärteten Konflikten sowie in akuten Konflikt- und Gewaltkontexten sinnvoll, möglich, ja notwendig ist (vgl. Salomon 2002).

Vor dem Hintergrund dieser und zahlreicher anderer Schätze des friedenspädagogischen Denkens erkenne ich keine Zeitenwende für die Friedenspädagogik, die es erfordert, sich komplett neu auszurichten. Meines Erachtens gilt es, gerade jetzt, diese Schätze wieder zu entdecken, zu stärken und neu zu beleben.

In einer Zeit, in der auch die gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse über die aktuellen Kriege und Konflikte des Weltgeschehens zunehmend durch Polarisierung, Verhärtung, Polemik und Diskursabbruch gekennzeichnet sind, braucht es umso mehr eine Pädagogik der Anerkennung von Diversität, Differenz, Pluralität, Heterogenität und Fremdheit und eine Pädagogik des Anderen, die die tiefere Begegnung des Anderen im Gegenüber und mir selbst ermöglicht und dadurch unsere Empathie-, Sprach- und Handlungsfähigkeit stärkt.

Friedenspädagogisches Lernen findet dabei nie in einer Komfortzone statt. Es fordert viel von allen Beteiligten, von Lehrenden und Lernenden, von Friedenspädagog*innen und von Adressat*innen. Es erfordert die Offenheit für Irritationen und das Aushalten von Konflikten, Ohnmacht und Widersprüchen. Und vor allem von den friedenspädagogisch Handelnden erfordert es die Gelassenheit und tiefe Einsicht, dass alle friedenspädagogischen Initiativen nicht immer und zeitnah zu den vielleicht so sehr erhofften Ergebnissen führen. Denn „bei alledem bleibt die pädagogische Erkenntnis, dass jede didaktische Bemühung davon ausgehen muss, dass es vom Wissen zum Handeln stets ein weiter Weg ist und dass die antizipierten Intentionen keine Deckungsgleichheit mit den ermöglichten Lernchancen und dem letztlich Gelernten beanspruchen können. Auch darum lohnt sich (Friedens-) Pädagogik immer wieder, wenn sie ihre Hoffnung zum Leitprinzip des Handelns macht“ (Lang-Wojtasik 2023: 9). Dieses Zitat verweist auf eine zentrale Weisheit, die ich im Rahmen meiner langjährigen Berater-, Trainer- und Forschertätigkeit im Kontext internationaler Gewalt- und Konfliktodynamiken erfahren durfte. In jeder Konflikteskalation gilt: Die Wahrheit stirbt zuerst und die Hoffnung stirbt zuletzt.

Literaturverzeichnis

- Adwan, Sami; Dan Bar-On; Adnan Musallam; Eyal Naveh (2009): Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen – Palästinenser und Israelis – Eine Schulbuchinitiative als Beitrag zur Verständigung in Israel und Palästina. PRIME Peace Research Institute in the Middle East. / Berghof Conflict Research. Berlin.
- Anderson, Mary B. (1999): Do No Harm. How Aid Can Aid Support Peace – or War. London.
- Bar-On, Dan (2006): Die „Anderen“ in uns: Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Hamburg: Verlag Edition Körber.
- Berghof Foundation (2022): 11 friedenspädagogische Denkanstöße für den Umgang mit dem Ukraine-Krieg. <https://berghof-foundation.org/news/friedenspaedagogische-denkanstoesse-fuer-den-umgang-mit-krieg-2> [Zugriff: 10.01.2024].
- Bieß, Cora (2021): Pädagogische Konzepte mit Nähe zur Friedensbildung. Bildung für Demokratie, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung. Berlin: Berghof Foundation.
- Frieters-Reermann, Norbert (2019): Frieden durch Friedensbildung – Grenzen und Chancen eines erhofften Transformationspotenzials. In: Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen: Budrich, S. 147–161.
- Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2023): Friedenspädagogik und Globales Lernen. In: ZEP (Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik). 46. Jahrgang 2023, Heft 1/23. Münster: Waxmann.
- Jäger, Uli (2014): Friedenspädagogik und Konflikttransformation. Berlin: Berghof Foundation.
- Jäger, Uli (2023): Zeitenwende? Anregungen für eine Friedenspädagogik in Zeiten des Krieges. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) 46, 1, S. 10–12.
- Kelman, Herbert C. (2010): Interactive problem solving: Changing political culture in the pursuit of conflict resolution. In: Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology 16, 4, S. 389–413.
- Kruck, Anne (2022): Friedensbildung international. Erkenntnisse und Erfahrungen aus Peace-Education-Programmen. Berlin: Berghof Foundation.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2023): Wie geht Friedenspädagogik? Überlegungen im Horizont der Nachhaltigkeitsagenda. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) 46, 1, S. 4–9.
- Moskovitz, Reuven (2005): Der lange Weg zum Frieden. Deutschland – Israel – Palästina. Episoden aus dem Leben eines Friedensabenteurers. Berlin: Verlag am BEATION/randlage.

- Pinkert, Christoph; Umbach, Susanne (Hrsg.) (2022): *Frieden üben – Brücken und Brüche im Denken und Handeln*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Salomon, Gavriel (2002): *The Nature of Peace Education: Not All Programs are created equal*. In: Salomon, Gavriel; Nevo, Baruch (Hrsg.): *Peace Education: The Concept, Principles, and Practices Around the World*. Mahwah, New Jersey, London: Psychology Press, S. 3–13.
- Salomon, Gavriel (2004): *Does Peace Education Make a Difference in the Context of an Intractable Conflict?* In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 10, 3, S. 257–274.
- Salomon, Gavriel (2006): *Does Peace Education Really Make a Difference?* In: *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* 12, 1, S. 37–48.
- Senghaas, Dieter (1970): *Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt*. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): *Friedenspädagogik Band 1*. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Senghaas, Dieter (2004): *Zum irdischen Frieden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Wintersteiner, Werner (1999): *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: agenda-Verlag.