Hochschule Esslingen
Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege
Studiengang Soziale Arbeit M.A., Schwerpunkt International

Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

---

# Peacebuilding, Konflikttransformation und die Internationale Soziale Arbeit: Synergien in der Friedens- und Konfliktarbeit in Lehre, Forschung und Praxis

---

Vorgelegt von Edda Leimbach

Erstkorrektorin: Prof. Dr. Beatrix Waldenhof
Zweitkorrektorin: Prof. Dr. Marion Laging

Abgabe: 15.08.2019

## Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist dadurch ermöglicht worden, dass drei Experten Raum und Zeit geschaffen und ihren breiten Wissens- und Erfahrungsschatz zur Verfügung gestellt haben. Herzlich bedanken möchte ich mich daher bei Prof. DDr. Wolfgang Dietrich, Prof. Dr. phil. Ronald Lutz und Uli Jäger für die aufschlussreichen Interviews und die positive Zusammenarbeit. Ebenfalls herzlichen Dank gilt meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Beatrix Waldenhof für ihre fachliche Unterstützung durch wertvolle Anregungen und konstruktive Kritik sowie Prof. Dr. Marion Laging als Zweitbetreuerin.

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis....3
Abkürzungsverzeichnis....4

**Einleitung**....5
**Kapitel 1: Gesellschaftlich-politischer Rahmen von Frieden und Konflikten**....12
1.1 Krisen und Konflikte in der gegenwärtigen Gesellschaft....12
1.2 Internationale Vereinbarungen....16
1.3 Einsätze für friedliche Gesellschaften....17
**Kapitel 2: Theoretische Annäherung zu Frieden und Konflikten**....20
2.1 Friedens- und Konfliktarbeit....20
2.1.1 Geschichte der Friedens- und Konfliktforschung....20
2.1.2 Begriffsdarstellung von Frieden und Konflikt....23
2.1.3 Konflikttransformation....25
2.2 Soziale Arbeit und Friedens- und Konfliktarbeit....28
2.2.1 Geschichtliche Entwicklung....28
2.2.2 Die internationale Dimension Sozialer Arbeit....31
2.2.3 Handlungs- und Arbeitsfelder....33
2.3 Bildungsarbeit zu Friedens- und Konfliktarbeit im deutschsprachigen Raum....36
2.3.1 Einführung zu aktuellen Bildungskonzepten....36
2.3.2 Studiengänge der Friedens- und Konfliktforschung....39
2.3.3 Nonformale Bildungsangebote....40
2.3.4 Studiengänge der Sozialen Arbeit....41
**Kapitel 3: Forschungsdesign der empirischen Untersuchung**....44
3.1 Forschungsvorhaben....44
3.2 Methodologische Positionierung und Methodenwahl....45
3.3 Datenerhebung....46
3.4 Datenauswertung....48
3.5 Gütekriterien....50
3.6 Reflexion des Forschungsprozesses....51
**Kapitel 4: Ergebnisse der empirischen Untersuchung**....53
4.1 Die Befragten, ihre Organisationen und Zielgruppen der Bildungsarbeit....53
4.2 Grundlagen der Bildungsarbeit....56
4.3 Inhalt und Ausgestaltung der Bildungsarbeit....59
4.4 Verhältnis zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und Internationaler Sozialer Arbeit....66
4.5 Übergreifendes im Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit....71

**Kapitel 5: Zusammenführung und Interpretation der Erkenntnisse**.....74
5.1 Gemeinsamkeiten der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit.....74
5.2 Bildungsarbeit zu Friedens- und Konfliktarbeit im deutschsprachigen Raum.....79
5.3 Synergien der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit.....81
**Fazit und Ausblick**.....85

Quellenverzeichnis.....87

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Masterarbeit.....11
Tabelle 1: Kategoriensystem der Auswertung mit Haupt- und Subkategorien.....50

## Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMU | Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit |
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| BNE | Bildung für nachhaltige Entwicklung |
| DBSH | Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen |
| ECTS | European Credit Transfer System |
| EQR | Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen |
| EU | Europäische Union |
| EZ | Entwicklungszusammenarbeit |
| FBTS | Fachbereichstag Soziale Arbeit |
| FH | Fachhochschule |
| FuK | Friedens- und Konfliktforschung |
| GCED | Global Citizenship Education |
| GIZ | Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit |
| GWA | Gemeinwesenarbeit |
| HIIK | Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung |
| IASSW | International Association of Schools of Social Work |
| IB | Internationale Beziehungen |
| ICSW | International Council on Social Welfare |
| IFSW | International Federation of Social Workers |
| IS | Islamischer Staat |
| ISA | Internationale Soziale Arbeit |
| OECD | Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| PRIO | Peace Research Institute Oslo |
| QR SozArb | Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit |
| SDG | Nachhaltiges Entwicklungsziel der Agenda 2030 |
| UN | Die Vereinten Nationen |
| UNDP | United Nations Development Programme |
| UNESCO | Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur |
| UNICEF | Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen |
| USA | Vereinigte Staaten von Amerika |
| ZFD | Ziviler Friedensdienst |

# Einleitung

> "Die Lücken schließen und jede Kluft überbrücken. Durch gemeinsame Ziele Menschen zusammenbringen und so das Vertrauen wiederherstellen. Einigkeit ist unser Weg. Damit steht und fällt unsere Zukunft." (António Guterres, o.D., Generalsekretär der Vereinten Nationen, in UN 2018, hintere Umschlagseite)

Die vorliegende Masterarbeit soll dazu beitragen, eine solche Kluft zwischen der Sozialen Arbeit und der Friedens- und Konfliktarbeit in Theorie und Praxis zu überbrücken. Angesichts der Intensität und Komplexität gegenwärtiger globaler Herausforderungen bedarf es gemeinsamer und ganzheitlicher Herangehensweisen derjenigen, die einen Einsatz für eine friedlichere und gerechtere Welt leisten wollen, da das Ausbleiben von gegenseitigem Austausch und Kooperation ein Hindernis für das Bündeln vereinter Kräfte darstellt.

Relevanz der Arbeit und Forschungsstand

Die *Relevanz* einer solchen Annäherung wird im Folgenden thematisch anhand des aktuellen Forschungsstandes mit Hinblick auf den Bezug der Sozialen Arbeit zu *Konflikten, Frieden* und der *Friedens- und Konfliktarbeit* beschrieben.

Dass die Soziale Arbeit vielfach in *Konflikten* tätig ist, kann als ein allgemein anerkanntes Faktum angesehen werden[1]. Franz Hermann (2016) beispielsweise verweist auf die Verortung der Sozialen Arbeit an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Gesellschaft als vermittelnde Instanz, wodurch Konflikte notwendigerweise einen großen Stellenwert erhalten (S. 245). Die Stärke der Sozialen Arbeit in Konflikten sieht er in ihrer "ganzheitlichen, entwicklungsorientierten Sichtweise" (S. 249). Trotz dessen werden SozialarbeiterInnen teils als konfliktscheu oder konfliktvermeidend beschrieben (Effinger 2015, S. 18; Messmer 2015). Dies mag daraus resultieren, dass Methoden und Strategien, die nicht in der Grundausbildung geübt worden sind, selten in der Praxis angewandt werden (Austin 2011, S. 214). So macht auch Herrmann (2006) auf die Notwendigkeit aufmerksam, Grundqualifikationen für die Arbeit mit Konflikten bereits in die grundständige Ausbildung der Hochschulen zu integrieren, was die Vermittlung von Grundlagenwissen zu Konflikttheorie- und analyse, Überblickswissen zu Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten bei Konflikten, methodisches Handeln und theoretische und praktische Kenntnisse zu Gesprächsführung beinhalten sollte (S. 196f). Hinsichtlich globaler Aspekte ist die Soziale Arbeit "immer verbunden mit sozialen Konflikten, die aus folgenreichen Kontexten von Globalisierung und Internationalisierung resultieren" (Lutz 2018, S. 293), jedoch wird die weitgehend westliche und fallbezogene Sichtweise kritisiert, die mit den Ursachen und Auswirkungen globaler Konflikte nicht Schritt hält (Seifert 2018, S. 181). Dies verdeutlicht die Relevanz einer stärkeren Einbindung von

1 s. Barsky 2017, xix; Dessel, Rogge & Garlington 2006, S. 303; Stövesand & Röh 2015, S. 10.

Konflikttheorien und -analysen auf Mikro- bis Makroniveau[2] und der methodischen Befähigung zu Konfliktbearbeitung bereits in der Ausbildung.

Einen Bezug zu *Frieden* stellt die Internationale Föderation der SozialarbeiterInnen (IFSW) vor, die die Soziale Arbeit als die größte weltweite nicht-politische Bewegung für Frieden und soziale Gerechtigkeit beschreibt (o.D.). Dies spiegelt sich jedoch nicht in der Nennung des Begriffes *Frieden* oder *peace* in der Literatur zu Sozialer Arbeit wider, der oftmals nur in Bezug auf geschichtliche Ereignisse erwähnt wird[3]. Auf diesen *missing link* zwischen Frieden und der Sozialen Arbeit, die sich nicht nur als Menschenrechtsprofession versteht, sondern sich national und international den Menschenrechten verpflichtet hat (Ross & Knecht 2018, S. 332), wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte bereits mehrfach aufmerksam gemacht. Eine Reihe von AutorInnen verweisen auf den Zusammenhang zwischen Frieden, Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit[4]. Während Lucas (2013) dafür argumentiert, dass die Soziale Arbeit, soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und Frieden untrennbar miteinander verbunden sind, bezeichnen Grossi, Oliveira & Grossi (2014) SozialarbeiterInnen gar als "peace builders by nature" (S. 349) durch ihr anhaltendes Engagement für die Überwindung von Unterdrückung und ihr ständiges Streben nach sozialer Gerechtigkeit. Campbell, Ioakimidis & Maglajlic (2018) hingegen vermissen ein stärkeres Engagement vonseiten der Sozialen Arbeit für Frieden und soziale Gerechtigkeit und fordern eine Diskussion, die darauf abzielt, eine "Sozialarbeit für einen kritischen Frieden“ (S. 9, eigene Übersetzung) akademischer und praxisorientierter Art zu entwickeln. Auch David Cox & Manohar Pawar (2013) sehen eine aktivere Beteiligung der Internationalen Sozialen Arbeit in der Friedensförderung als wünschenswert (S. 354). Daneben vertreten mehrere AutorInnen die Ansicht, dass Frieden als ein zentraler Bestandteil in die Curricula des Studiums Sozialer Arbeit integriert werden sollte[5], während andere Beiträge konkrete Vorschläge für eine solche Einbeziehung in Lehrpläne vorstellen[6]. Angesichts der bereits bestehenden Fragmentierung des Studiums meint Yesufu (2006), dass der mehrdimensionale und doch ganzheitliche Ansatz eines Friedensparadigmas eine "unity in diversity" (S. 96) bildet, der zudem den Aspekt des inneren Friedens behandelt, welcher einen Gegenpol zu dem

2 Die Mikroebene beschäftigt sich mit einzelnen Individuen oder Gruppen, die Mesoebene mit Institutionen oder Organisationen und die Makroebene mit Regionen, Staaten, Kultur und Gesellschaft (orientiert an Treptow 2012, S. 1149).

3 Auf eine Diskrepanz in der Nennung der jeweiligen Begriffe Krieg und Frieden im Internet oder in einschlägigen politikwissenschaftlichen und ideengeschichtlichen Handbüchern und Lexika macht auch Meyers (2019) aufmerksam. Dabei "genießt der Krieg im Gegensatz zum Frieden deutlich mehr Aufmerksamkeit als sein Gegenpart – 2.230 Mio. Eintrage bei Google (30.06.2018, 01.15) für ‚war' gegen 890 Mio. für ‚peace' bzw. 62 Mio. für ‚Krieg' gegen 37,4 Mio. für ‚Frieden'" (S.1).

4 s. z. B. Ife 2007, S. 160; Midgley 2017, S. 100; Sachau 2018, S. 78; Yesufu 2006, S. 87.

5 s. Kafula 2015; Kaufman 2018, S. 378f; ; Lucas 2013; Pulla, Baikady & Channaveer R.M 2017; Sanders 1988.

6 s. Chetkow-Yanoov 1991; Grodofsky 2012; Van Soest 1992.

häufigen Burnout und Überlastungsschäden in der Sozialarbeit[7] darstellen kann (ebd.).

Weitere AutorInnen weisen auf die Nähe der Sozialen Arbeit zur *Friedens- und Konfliktarbeit* hin, die einen gegenseitigen Austausch nahelegt. Ife (2007) thematisiert die gemeinschaftliche Agenda von Menschenrechten und Frieden auf Gemeindeebene und argumentiert für die Integration der jeweiligen Ideen in die Forschung und Wissenschaft der Friedensforschung und der Sozialen Arbeit (S. 172). Rothman, Rothman & Schwoebel (2001) sehen eine eindeutige Verknüpfung zwischen den beiden Ansätzen, aber weisen auf Folgendes hin:

> "And despite the overlap, there has been little concentrated effort to include conflict resolution theory and practice as a fundamental component of social work education. Neither have conflict resolution academics nor practitioners made a conscious effort to identify the contributions that social work has made and can make to the field of conflict resolution" (S. 64).

Ein verstärkter Austausch hat ihrer Meinung nach "the potential to contribute to the development of innovative approaches to transforming social conflicts and promoting positive social change" (S. 79). Auch Flaherty (2018) sieht das Potential einer Verbindung zwischen der Sozialen Arbeit und Friedens- und Konfliktforschung und empfiehlt weitere Forschung und einen vertieften und zielgerichteten Dialog zwischen den beiden Ansätzen, um methodisch geeignete Analysewerkzeuge und -fähigkeiten zu identifizieren, die zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung einer inklusiveren und gerechteren Welt beitragen können. In seinem Artikel zu militärischer Sozialarbeit als Studieninhalt legt Olson (2015) zudem dar, dass AbsolventInnen internationaler Programme für Friedens- und Konfliktforschung (FuK) mehrheitlich in Tätigkeiten beschäftigt sind, die möglicherweise von SozialarbeiterInnen ausgeübt werden könnten (S. 125)[8]. Daneben macht er auf Überschneidungen in den Lehrplänen aufmerksam, wobei jedoch vonseiten der FuK der Schwerpunkt auf Fähigkeiten wie Konfliktlösung, Mediation und Programmevaluierung liegt, die im Studium der Sozialarbeit möglicherweise fehlen. Eine Integration dieser in das Studium mit einem Verständnis globaler Perspektiven und Anliegen kann seines

7 Auf die hohe Rate stressbedingter Krankheiten und Burnouts bei SozialarbeiterInnen weisen auch Kinman & Grant (2011/2017) hin, die einen Zusammenhang zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen wie emotionaler Intelligenz, Reflexionsfähigkeit, Aspekten von Empathie und sozialer Kompetenz, und höherer Stressresistenz feststellen. Dies hat zu der Eingliederung *emotionaler Resilienz* als grundlegende Fähigkeit in den *Professional Capability Framework for Social Workers* in England geführt (Kinman & Grant 2017, S. 2). "The framework requires social work students to demonstrate an understanding of the importance of emotional resilience and adaptability at entry level and the ability to protect and develop their resilience upon qualification. Higher education institutions are now required to provide an ‘emotional curriculum’ to equip students with the confidence, resilience and flexibility required to manage the demands of practice" (Grant and Kinman 2014 und Considine et al. 2015 in Kinman & Grant 2017, S. 2). Adam & Pyles (2016) schlagen diesbezüglich einen holistischen Ansatz im Studium der Sozialen Arbeit vor, der diese Kompetenzen mit verstärkter Selbsterkenntnis fördert.

8 Auch Palattiyil, Sidhva, Pawar, Shajahan, Cox & Anand (2018) weisen darauf hin, dass viele westliche internationale Entwicklungs- und vergleichbare Studiengänge ihre Studierenden für die Arbeit in Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) im Globalen Süden ausbilden, in denen Internationale Soziale Arbeit geleistet wird (S. 8).

Erachtens nach der Sozialen Arbeit helfen, in einer zunehmend transnationalen Welt lebensfähig zu bleiben und ihren kontextuellen Fokus mit dem wachsenden Bedürfnis nach interkultureller Zusammenarbeit in Einklang zu bringen (S. 125f). Auch Ruth Seifert (2018) thematisiert die militärische Sozialarbeit, die in den USA zu den größten Ausbildungsprogrammen der Sozialen Arbeit gehört, während in Deutschland ein solches Programm fehlt und ein Verständnis für internationale Politik und die Bedeutung bewaffneter Konflikte ihrer Meinung nach viel stärker in das Studium der Sozialen Arbeit einfließen sollte (S. 189). Weitere Beiträge von deutscher Seite aus leisten Zehetbauer (2004), die Bezugspunkte zwischen der Sozialen Arbeit und dem Peacebuilding, insbesondere dem Ansatz der Konflikttransformation nach Lederach, darlegt und Sachau (2018), die die zunehmende Relevanz des Peacebuilding für die Internationale Soziale Arbeit (ISA) beschreibt. Ihre Vision ist, dass die AkteurInnen beider Bereiche "das Potenzial, Wissen und praktische Handeln des jeweils anderen Bereiches erkennen und in Zukunft stärker voneinander lernen und miteinander kooperieren" (S. 78).

Vorhaben der Arbeit und Forschungsfragen

Eben daran knüpft die vorliegende Arbeit an, indem zum einem die Friedens- und Konfliktarbeit mit einem Schwerpunkt auf dem Ansatz der Konflikttransformation, zum anderen die Soziale Arbeit vorgestellt werden, um potentiellen LeserInnen aus beiden Bereichen eine größere Kenntnis des jeweiligen Fachbereiches zu vermitteln und um Gemeinsamkeiten[9] aufzuweisen, die im späteren Teil der Thesis zusammengeführt werden. Der empirische Teil konkretisiert das Vorhaben im Handlungsfeld der Lehre, indem exemplarisch verglichen wird, wie Bildungseinrichtungen mit einem Schwerpunkt auf Konflikttransformation und ein Studiengang der Internationalen Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum ihre Teilnehmenden auf Friedens- und Konfliktarbeit vorbereiten. Zudem wird erforscht, wie sich ein gegenseitiges Lernen, ein Austausch und eine Zusammenarbeit gestalten können. Die *Forschungsfragen* der Arbeit lauten:

1) Inwiefern bestehen Gemeinsamkeiten zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit, insbesondere dem Ansatz der Konflikttransformation, und der Sozialen Arbeit in ihren theoretischen und praktischen Ansätzen, die als relevant für einen zukünftigen Austausch und eine Zusammenarbeit erachtet werden können?

2) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen in Bildungsangeboten im deutschsprachigen Raum in Bildungseinrichtungen der Konflikttransformation sowie eines Studiengangs der Internationalen Sozialen Arbeit in der Vorbereitung zu zukünftigen Einsätzen in der Friedens- und Konfliktarbeit? Wie stellten sich diese Gemeinsamkeiten

9 Aufgrund der enormen Spannbreite unterschiedlicher Ausrichtungen der Friedens- und Konfliktarbeit (s. Kap. 2.1.1/ 2.3.2) und der Sozialen Arbeit (s. Kap. 2.2.1/ 2.3.4) werden Unterschiede der beiden Fachbereiche nicht herausgearbeitet, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und auch nicht der Forschungsintention einer Annäherung in relevanten Bereichen entspricht.

und Unterschiede in Grundlagen (wie Ethik), Ausgestaltung (zum Beispiel Didaktik) und Inhalten (wie Theorien) dar?

3) Worin liegen Potentiale und Synergien eines gemeinsamen Austausches und einer Kooperation zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit in den vielfältigen Bereichen der Lehre, Forschung und Praxis?

Begriffsklärung

Zentrale Begriffe der Arbeit sind *Friedens- und Konfliktforschung*, *Peacebuilding, Konflikttransformation, Friedens- und Konfliktarbeit, (Internationale) Soziale Arbeit*, *Bildungsarbeit* und *Bildungseinrichtungen.* Eine eindeutige Begriffszuordnung im Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit stellt sich als höchst problematisch dar aufgrund des uneinheitlichen Gebrauchs von Begriffen sowohl innerhalb der deutschen als auch der englischen Fachliteratur[10] und wird im Folgenden erläutert.

Die *Friedens- und Konfliktforschung* (FuK) kann als "die wissenschaftliche Analyse der Dynamiken und des Verhältnisses von Konflikt, Gewalt, Krieg, Kooperation und Frieden" (Ide 2017, S. 7f) bezeichnet werden. *Friedensforschung* und *Konfliktforschung* wird "als ein ineinandergreifendes Kontinuum" (Schädel 2019, S. 54) der drei Forschungsfelder *Konfliktbeschreibungen*, *Strategien gegen Gewalt* und *Friedensstrategien* verstanden, jedoch "bleibt es angesichts der Interdisziplinarität und Komplexität beinahe unmöglich, den intellektuellen Rahmen dieser Disziplin abschließend festzulegen" (ebd., S. 55). Der Begriff *Friedens- und Konfliktforschung* wird in dieser Thesis angewandt, wenn ausschließlich die akademische FuK in Wissenschaft und Lehre behandelt wird. Der bereits im Titel dieser Arbeit genannte Terminus *Peacebuilding* hat sich aus der FuK entwickelt (Ramsbotham, Woodhouse & Miall 2016, S. 237) und wird im Sinne von Sönsken, Kruck & El-Nahels (2019) Definition verstanden:

> "a generic term to cover all activities intended to encourage and promote peaceful relations and overcoming violence. A long-term process that seeks to positively alter structural contradictions, improve relations between the conflict parties and encourage overall constructive changes in attitudes. It may also refer to activities connected with economic development, social justice, reconciliation, empowerment of disadvantaged/ strategic groups and humanitarian support" (S. 36).

Dadurch dass Peacebuilding auch als ein *liberal peacebuilding*[11] verstanden werden kann, wird besonders im empirischen Teil der Thesis die allgemeinere Bezeichnung *Friedens- und Konfliktarbeit* vorgezogen, um Missverständnissen vorzubeugen. *Friedens- und Konfliktarbeit* stellt dabei einen Überbegriff für sowohl die FuK als auch Peacebuilding, wie oben definiert, dar[12]. Zudem wird der Terminus *Konflikttransformation* gesondert

10 Auf den verwirrenden und sich gegenseitig überschneidenden Gebrauch von Fachterminologie sowohl in akademischer Literatur als auch in allgemeiner Anwendung weisen auch die drei Friedensforscher Oliver Ramsbotham, Tom Woodhouse & Hugh Miall (2016) hin (S. 34).

11 Näheres zu unterschiedlichen Konzepten des Peacebuilding, s. Kap. 1.3.

12 Dies bildet einen gewissen Einklang zu dem synonym verwendeten englischsprachigen Begriff *conflict resolution*, der von Ramsbotham et al. (2016) in ihrem Band "Contemporary Conflict

aufgeführt, wenn sich die Friedens- und Konfliktarbeit explizit an dem Ansatz der Konflikttransformation[13] orientiert, die sich mit der Transformation der Systeme, Strukturen und Beziehungen, die zu Gewalt und Ungerechtigkeit führen, beschäftigt (Psaltis, Carretero & Čehajić-Clancy 2017, S. 2).

*Soziale Arbeit* bezeichnet die Profession, die sich in Theorie und Praxis mit Konstitutionsfragen des Sozialen und unterschiedlichen Formen sozialen Wandels auf Mikro-, Meso- und Makroebene befasst (Braches-Chyrek & Sunker 2018, S. 399). *Internationale Soziale Arbeit* "[...] generiert durch reflektierte Vergleiche von Konzepten und Handlungsmodelle neue Wissensbestände, kann Impulse für die Weiterentwicklung der Professionalisierung und Verbesserung der beruflichen Praxis geben, die schließlich auch zu einer verstärkten Anerkennung der Sozialen Arbeit als wichtiger, kompetenter Akteur bei Internationalisierungsprozessen führen“ (Thimmel & Friesenhahn 2012, S. 396)[14]. Das bedeutet, dass die Begriffe *Soziale Arbeit* und *Internationale Soziale Arbeit* nicht trennscharf voneinander unterschieden werden können.

Die Bezeichnung *Bildungsarbeit* beinhaltet die intendierte Ermöglichung von Lernprozessen in formalen und nonformalen[15] Einrichtungen für bestimmte Zielgruppen, um "die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit, die Vorbereitung auf künftige Lebensabschnitte durch die Nutzung von Wissen und die Möglichkeit zum Weiterlernen sowie die aktive Teilhabe an der Gesellschaft" (Stangl 2019) zu fördern. Mit *Bildungseinrichtungen* werden öffentlich zugängige Institutionen verstanden, die formale und nonformale Bildungsarbeit anbieten.

Aufbau der Arbeit

Die Gliederung der Arbeit gestaltet sich folgendermaßen (s. Abb. 1): *Kapitel 1* bildet den politisch-gesellschaftlichen Rahmen, der aktuelle globale Herausforderungen und internationale Kooperationen zur Bewältigung dieser vorstellt. Das dreigeteilte *Kapitel 2* stellt die theoretische Fundierung dar, in dem zunächst die Friedens- und Konfliktarbeit mit einem besonderen Fokus auf die Konflikttransformation vorgestellt wird, gefolgt von parallelen Bezügen zu der Sozialen Arbeit mit ihrer internationalen Dimension und der

Resolution" als Überbegriff für Friedens- und Konfliktforschung und Ansätze der Konfliktbearbeitung wie dem Peacebuilding verstanden wird.

13 Eine genauere Darstellung der *Konflikttransformation* erfolgt in Kap. 2.1.3.

14 Die Bezeichnung *international* richtet sich per Definition auf zwischenstaatliche Verhältnisse. Daher wäre der Begriff *transnational*, der auf Verflechtungen im wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Bereich hinweist, die nationalstaatliche und gesellschaftliche Grenzen überschreiten (Thimmel & Friesenhahn 2012, S. 387), passender. Da jedoch der Begriff *Internationale Soziale Arbeit* breit etabliert ist (ebd.), wird er in dieser Thesis bevorzugt.

15 Eine gängige Unterteilung in Bildungsformen unterscheidet zwischen formaler, nonformaler und informeller Bildung. Formale Bildung findet in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne wie Schule, Ausbildung und Hochschule statt, als nonformale Bildung werden organisierte Bildungsangebote mit Freiwilligkeitscharakter und einem geringerem Grad der Formalisierung verstanden und informelle Bildung bezeichnet Praktiken außerhalb organisierter Bildungsveranstaltungen (Deppe 2017, S. 370).

Bildungsarbeit zu Friedens- und Konfliktarbeit. Letzteres dient als Übergang zu dem empirischen Teil der Arbeit, der in *Kapitel 3* das Forschungsdesign offenlegt. Die Ergebnisse der Untersuchung durch Experteninterviews mit prominenten Vertretern auf drei Ebenen des Bildungsbereiches im deutschsprachigen Raum werden in *Kapitel 4* präsentiert, während *Kapitel 5* die im empirischen Teil gewonnenen Erkenntnisse zusammen mit den literaturbasierten Funden des Forschungsstandes und dem Theoriekapitel in Bezug auf die Forschungsfragen zusammenführt. Im abschließenden *Fazit und Ausblick* werden die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst und auf deren Basis Empfehlungen zu möglichen Forschungs- und Entwicklungsperspektiven vorgestellt.

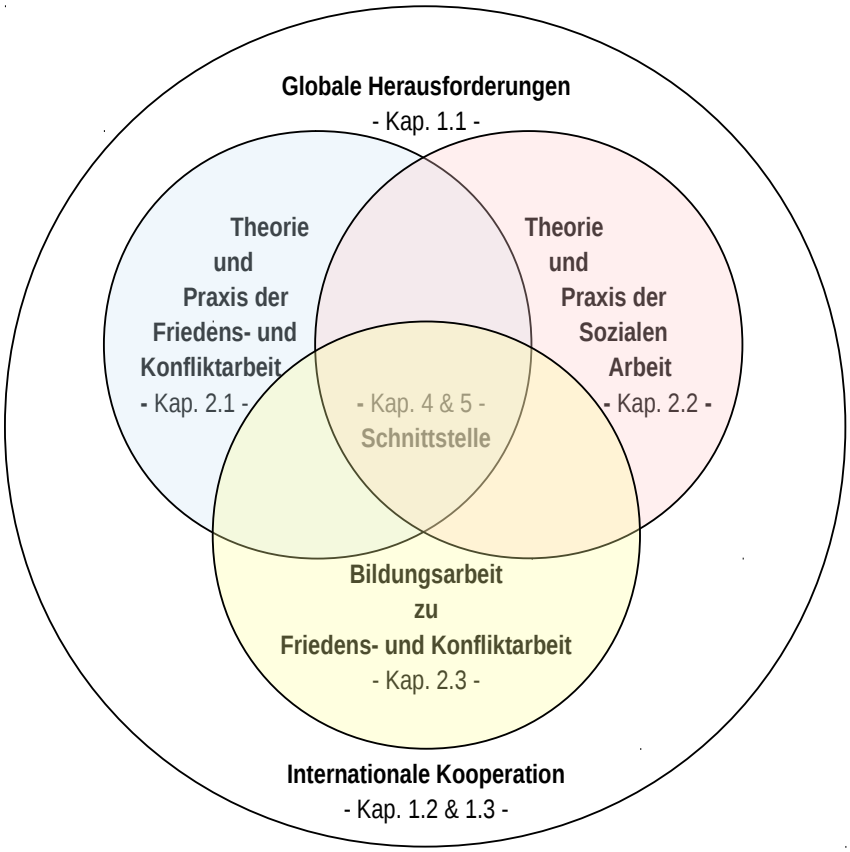


Abb. 1: Aufbau der Masterarbeit. Eigene Darstellung.

Auf eine konsequente Nennung der Vornamen zitierter AutorInnen wird aufgrund des begrenzten Seitenumfangs der Arbeit verzichtet, diese können jedoch im Quellenverzeichnis nachgeschlagen werden.

# Kapitel 1: Gesellschaftlich-politischer Rahmen von Frieden und Konflikten

Das einleitende Kapitel stellt zunächst wesentliche globale Herausforderungen vor, mit denen wir uns als BürgerInnen der Weltgemeinschaft konfrontiert sehen sowie deren möglichen Ursachen (Kap. 1.1). Als Komponenten internationaler Kooperation zur Bewältigung dieser werden einige der von den Vereinten Nationen (UN) beschlossenen Übereinkommen beschrieben, die als Wegweiser und Grundlagen einer globalen Zusammenarbeit dienen (Kap. 1.2), und wichtige Einsätze für friedliche Gesellschaften vorgestellt (Kap. 1.3).

## 1.1 Krisen und Konflikte in der gegenwärtigen Gesellschaft

"Wir befinden uns an einer Zeitenwende, deren Ausgang offen ist" (Bulmahn, Giessmann, Schulze & Wittkowsky 2017, S. 5). Dies zeigt sich an einer Reihe zunehmender globaler Herausforderungen wie dem Anstieg gewaltsamer Auseinandersetzungen (UN 2018, S. 15), bei der besonders die Anzahl von innerstaatlichen Konflikten erheblich zugenommen hat (HIIK 2018, S. 16)[16] und die sich zunehmend als ökonomisch, ethnisch oder religiös motivierte Auseinandersetzungen nichtstaatlicher Gruppen darstellen (Werkner 2017a, S. 1). Diese haben oftmals eine internationale Dimension, dadurch dass besonders in fragilen Kontexten[17] ein Machtvakuum entsteht, in dem externe Mächte lokale Gewaltakteure unterstützen, um Eigeninteressen durchzusetzen (Bundesregierung 2017, S. 24). Nationalismus, Fanatismus und gewaltbereiter Extremismus haben oft eine grenzüberschreitende Wirkung und verstärken damit die regionale und internationale Instabilität (ebd., S. 22). Naturkatastrophen und die Folgen von Klimawandel[18] verschärfen zudem diese Entwicklungen. Die desaströsen Auswirkungen machen sich weltweit bemerkt. Noch nie zuvor wurden so viele Menschen wie heute aus ihrer Heimat vertrieben (UNO Flüchtlingshilfe 2018)[19]. Erwiesenermaßen führen gewaltsame Konflikte auch zu verstärkter Ernährungsunsicherheit, wodurch die Zahl unterernährter Menschen erstmalig seit zehn Jahren gestiegen ist (UN 2018, S. 15)[20].

16 Im Conflict Barometer 2018 des Heidelberger Instituts für Internationale Konfliktforschung (HIIK) wurden 2018 weltweit insgesamt 372 Konflikte verzeichnet, davon 213 gewaltsame Auseinandersetzungen und 16 Kriege in vollem Ausmaß (HIIK 2019, S. 13). Einen sich verschlechternden Trend in globaler Friedlichkeit von 3,78% seit 2008 verzeichnet auch der Global Peace Index 2019 des Institute for Economics & Peace (IEP 2019, S. 2).

17 Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2016) definiert Fragilität "als die Kombination aus Risikoexposition und unzureichender Bewältigungskapazität des Staates, des Systems und / oder der Gemeinschaften, um diese Risiken zu managen, zu absorbieren oder zu mindern. Fragilität kann zu negativen Ergebnissen führen, einschließlich Gewalt, dem Zusammenbruch von Institutionen, Vertreibungen, humanitären Krisen oder anderen Notfällen" (S. 22). Dabei wird inzwischen anerkannt, dass Fragilität mehrdimensional und universell ist, da nicht nur Länder des Globalen Südens betroffen sind (ebd.).

18 Die "globale Durchschnittstemperatur lag über die vergangenen fünf Jahre hinweg höher als je zuvor" (UN 2018, S. 3).

19 Ende 2018 waren 70,8 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht (UNO Flüchtlingshilfe 2018).

20 Die UN (2018) berichten von einer Steigerung von 777 Millionen (2015) auf 815 Millionen

Dies hat jedoch nicht zu einer verstärkten Solidarität mit den Menschen geführt, die von Konflikten und Armut betroffen sind. Stattdessen ist die Gesellschaft von einer zunehmenden Polarisierung geprägt. Im Zuge der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 hat in Deutschland fremdenfeindliche Gewalt zugenommen, die vermehrt auch andere gesellschaftliche Gruppen wie Arbeitslose und Obdachlose trifft (Bethke, Daase & Junk 2018, S. 138). Viele westliche Länder werden mit einer Welle von nationalistischen bis rechtsextremen Positionen konfrontiert[21], wobei jedoch nicht nur Geflüchtete und MigrantInnen als "die Wurzel allen Übels" (Roth & Ulbert 2018, S. 12) dargestellt werden, sondern auch internationale Vereinbarungen und Institutionen wie die EU (in den USA die UN) und die globalisierte Wirtschaft (ebd.). Die britische Wochenzeitung *The Economist* bezeichnet dies als die ",Rache der Bedauernswerten' (The Economist Intelligence Unit 2017) durch jene, die sich als VerliererInnen einer Globalisierung sehen, welche zu stetig wachsender Ungleichheit und einer tiefen Spaltung der Gesellschaft führt (World Inequality Report 2018)" (Roth & Ulbert 2018, S.9). Damit wird auch die Annahme in Zweifel gestellt, dass globale wirtschaftliche Entwicklung und Wohlstand mit Frieden einhergeht (Meyers 2019, S. 4).

Die Ursachen für das jetzige Ausmaß an innergesellschaftlichen und internationalen Konflikten, Vertreibungen und Polarisierungen sind kontextspezifisch, multikausal und multidimensional. Im Folgenden wird der Versuch vorgenommen, einige wesentliche der oft ineinander verwobenen zugrunde liegenden Faktoren darzustellen.

1) Globale politische und wirtschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse

Der Kollaps kommunistischer Regierungssysteme am Ende des Kalten Krieges führte "zu einem Zerfall der bipolaren Weltordnung und der Globalisierung eines liberal-kapitalistischen Weltmodells, in der die Anzahl von Militärinterventionen stark zunahm, insbesondere solcher, die mit humanitären Zielen begründet wurden" (Hoppe & Schlotter 2017, S. 690f). Globalisierung[22] "könnte eine integrierte Welt ohne territoriale Grenzen bedeuten, in der die Länder die gleichen Chancen haben, miteinander zu interagieren, zu handeln, Wissen und Technologien zu erwerben und auszutauschen" (Butler Byrd & Jangu 2009, S. 196). Stattdessen hat das globale, neoliberale[23] Wirtschaftsmodell durch eine Deregulierung von Finanzmärkten "ganze Volkswirtschaften ruiniert und legitime

(2016) unterernährter Menschen (S. 15).

21 Für eine genauere Übersicht, s. Roth & Ulberts (2018) Statistik zur Zunahme von Wählerstimmen für nationalistische Parteien in Europa (S. 10f).

22 Globalisierung "bezeichnet die Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender Beziehungen in unterschiedlichsten Bereichen wie der Politik, Ökonomie oder Kultur (Reder 2009, S. 7)" (Reder & Pfeifer 2017, S. 653).

23 Neoliberalismus als Ideologie und politisches Modell sieht einen stetigen Wirtschaftswachstum durch den Wettbewerb auf dem freien Markt und ein minimales staatliches Eingreifen in wirtschaftliche und soziale Angelegenheiten als Mittel zum Erreichen des menschlichen Fortschritts (Smith 2014). In der Ära der wirtschaftlichen Globalisierung führte dies auch zu einer Freihandelspolitik und dem freien Verkehr des internationalen Kapitals (ebd.).

politische Institutionen entmachtet" (Kubsda 2018, S. 633). Laut Noam Chomsky (2006, S. 32, zitiert in Kubsda 2018) ist das Grundprinzip des postmodernen globalen Kapitalismus ein "profit over people“: "Der wirtschaftlichen Gewinnmaximierung wird ein höherer Wert zugemessen als der Würde des Menschen" (Kubsda 2018, S. 632). Die "ungleiche und ungerechte Verteilung von Reichtum, Wohlstand, Arbeit, Erwerbsmöglichkeiten und Lebenschancen" (ebd., S. 633) zeigt sich in ihren Auswirkungen als eine "Verschärfung der Gegensätze zwischen Arm und Reich und die Fragmentierung von Gesellschaften im Dienst der Konkurrenz aller gegen alle" (Messerschmidt 2018, S. 568). Durch die zunehmende Ungleichheit im Weltvermögen[24] hat das neoliberal-kapitalistische System mehr VerliererInnen als GewinnerInnen produziert, wobei es vornehmlich Menschen im Globalen Süden[25] sind, die unter den negativen Auswirkungen leiden müssen[26]. Daher wird auch von einer neuen Form des Kolonialismus[27] "unter dem Dach der Globalisierung" (Butler Byrd & Jangu 2009, S. 196) gesprochen.

2) Politische und institutionelle Faktoren

Innerhalb ehemals kolonisierten Ländern haben Elite-Machtkämpfe und schwache staatliche Institutionen, die oftmals von politischer Korruption und Ausgrenzung gekennzeichnet sind, zu langwierigen gewaltsamen Konflikten geführt. Staaten müssen sich dabei "in zunehmendem Maße parastaatlicher, gesellschaftlicher, privater Gewalt-Konkurrenz erwehren, [...die] die Entstaatlichung und Privatisierung des Krieges und die (Re-) Vergesellschaftung organisierter militärischer Gewalt voran[treibt]" (Meyers 2019, S.

24 Laut Schätzungen des Credit Suisse Global Wealth Databook 2018 besitzt die untere Hälfte der Weltbevölkerung zusammen weniger als 1% des globalen Vermögens, während die reichsten 10% der Erwachsenen 85% des gesamten Vermögens besitzen und die höchsten 1% fast die Hälfte des gesamten globalen Vermögens (Shorrocks, Davies & Lluberas 2018, S. 11). Nordamerika und Europa machen mit nur 17% der erwachsenen Weltbevölkerung zusammen 60% des gesamten Haushaltsvermögens aus (ebd., S. 8).

25 Der Begriff *Globaler Süden* bezieht sich hier auf Länder, deren Einkommen von der Weltbank als niedrig und mittel eingestuft werden (in Asien, Afrika, der Karibik, Lateinamerika und Ozeanien), während der *Globale Norden* solche höheren Einkommens umfasst (hauptsächlich westliche Länder) (Clarke 2018). Diese Kategorisierung entspricht prinzipiell der früheren Unterscheidung zwischen der *1. Welt* und *3. Welt* (bzw. der weiterhin gängigen Bezeichnung *Entwicklungsländer*), kann jedoch als weniger abwertend aufgefasst werden (ebd.).

26 z. B. zeigt der Afrika Progress Report 2013 (in Truell 2013) auf, dass durch Steuervermeidung mehr Gelder aus Afrika abgezogen als im Rahmen der EZ empfangen wurden. Dadurch bereicherte sich nur eine kleine Minderheit wie multinationale und Offshore-InvestorInnen aus der Bergbau- und Mineralgewinnungsindustrie, während die allgemeine Bevölkerung keinen Anteil an der wirtschaftlichen Entwicklung hatte (IASSW, ICSW, & IFSW 2014, S. 6).

27 Kolonialismus kann beschrieben werden als "ein System politischer, wirtschaftlicher und ideologischer Herrschaft, in dem eine Nation andere unterdrückt. Politisch dringen Kolonialmächte in andere Nationen ein und entziehen ihnen Souveränität und andere Rechte. Wirtschaftlich gesehen plündern Kolonisatoren Ressourcen anderer Nationen und verwandeln kolonisierte Völker in Quellen billiger Arbeitskräfte zum Wohle der Kolonisatoren. Ideologisch zwingen Kolonialisten den Kolonisierten neue Religionen, neue Philosophien und andere Denksysteme auf, um Ausbeutung und Herrschaft zu rechtfertigen. Ab dem späten 14. Jahrhundert kolonisierten die europäischen Nationen systematisch Afrika, Asien, den Pazifik und Amerika, plünderten Ressourcen, beuteten Menschen aus und veränderten die Art und Weise, wie Menschen die Welt und sich selbst wahrnahmen" (Omatsu 2009, S. 181).

11). Einher damit geht auch eine *Entgrenzung* von Kriegsgeschehen, die eine geographische und zeitliche Abgrenzung und Unterscheidung zwischen KämpferInnen und ZivilistInnen erschwert und in der durch kriminellen Handel mit Konfliktgütern wie Drogen, Diamanten und Mineralien die Beschaffung von Ressourcen finanziert wird (Lambach 2016). Somit ist die Weltpolitik auch weiterhin gekennzeichnet "durch den Einsatz organisierter militärischer Gewalt zur Durchsetzung politischer, ökonomischer und ideologischer Interessen" (Meyers 2019, S. 10).

3) Soziale und ideologische Faktoren

Auch soziale Normierungen können Gegenstand von Konflikten sein. Dabei geht es darum, inhaltlich strittig gewordene Werte oder Wertvorstellungen durch neue zu ersetzen oder um größere Normierungsversuche, die das Zusammenleben oder Regelsysteme von Organisationen und Gesellschaften betreffen (Bonacker & Imbusch 2010, S. 70). Dazu zählen auch unterschiedliche Ideologien. Mit der Entstehung und Ausbreitung von Al Qaeda und dem Islamischen Staat (IS) hat sich Terrorismus "zu einem globalen Phänomen von historischen Ausmaßen entwickelt" (Bethke et al. 2018, S. 129), der jedoch den Globalen Süden weitaus stärker trifft als den Globalen Norden[28] (ebd., S. 131). Zudem "gibt es in einer Reihe von Ländern einen Rückfall in Autoritarismus, chauvinistischen ethnischen Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit. Dies erinnert an eine längst vergangene Ära faschistischer Regime zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa und Asien, die den Krieg anheizten und unermessliches menschliches Leid verursachten" (Murithi 2019, S.1f). Der lange vernachlässigten Gefahr von rechter Gewalt gegen Geflüchtete und Asylunterkünfte, die ebenfalls als Terrorismus verstanden werden muss, wird mittlerweile größere Aufmerksamkeit gewidmet (Bethke et al. 2018, S. 126).

4) Ressourcen-, Umwelt- und Klimafaktoren

Einhergehend mit der Aneignung und einem Überverbrauch natürlicher Ressourcen vor allem durch Länder des Globalen Nordens[29], stehen neben dem Kampf um Ressourcen auch die Auswirkungen von Umweltzerstörung und Klimawandel. "Trotz ihrer Unterschiede werden alle Konfliktursachen durch den Klimawandel verschärft. Klimabedingte Ereignisse wie Dürren gefährden die Nahrungs- und Wasserversorgung, erhöhen die Konkurrenz um natürliche Ressourcen und verursachen Unruhen, was die ohnehin schon verheerenden Konfliktauswirkungen noch verschärfen kann" (UN 2018, S. 15). Die Effekte des Klimawandels zeigen sich jedoch nicht nur an den direkten Folgen durch Konflikte in Regionen, die besonders davon betroffen sind, auch wird es von Ländern des Globalen Südens als besonders ungerecht empfunden, die Auswirkungen

28 "In OECD-Ländern sind ca. 1 % der weltweiten Terroropfer zu beklagen" (Bethke et al. 2018, S. 131).

29 Dies wird inzwischen auch zunehmend durch Länder wie China, Saudi-Arabien, Südkorea oder Indien praktiziert (Ziai 2018, S. 208).

von Klimawandel und Umweltschäden tragen zu müssen, für deren Entstehung sie nicht die Verantwortung tragen (Reder & Pfeifer 2017, S. 655). Somit geht es in diesen Konflikten nicht nur um Fragen von Macht, sondern auch um die Forderung nach Anerkennung und sozialer Gerechtigkeit ( ebd., S. 652).

### 1.2 Internationale Vereinbarungen

Die einzige internationale, globale Organisation, die sich zentraler Belange der Menschheit wie Frieden und Gerechtigkeit annimmt, sind die UN (Brühl & Rosert 2014, S. 32). Gegründet wurden sie 1945 durch 50 Nationen mit der *Charta der Vereinten Nationen* als Gründungsvertrag. Diese setzt die Ziele 1) der Wahrung des Weltfriedens und der internationalen Sicherheit, 2) der Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen zwischen den Nationen, 3) der internationalen Zusammenarbeit zur Lösung wirtschaftlicher, sozialer und humanitärer Probleme und Förderung von Menschenrechten und 4) ein Mittelpunkt zu sein, in dem die Bemühungen der Nationen zur Verwirklichung dieser gemeinsamen Ziele aufeinander abgestimmt werden (UN 1945, Art. 1). 1948 wurde die Charta durch die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* ergänzt, "da die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet" (UN 1948, Präambel). Dieses völkerrechtlich nicht verbindliche Übereinkommen besteht aus 30 Artikeln, in denen grundlegende Rechte aller Menschen und die Verbote der Kränkung dieser dargestellt sind[30]. Ergänzt wurde sie unter anderem 2016 mit der *Erklärung zum Recht auf Frieden* (UN 2016a). Dies verdeutlicht die enge Verknüpfung zwischen dem Wahren oder Wiederherstellen von Frieden, der Wahrung von Menschenrechten und der Entwicklungszusammenarbeit (EZ)[31].

In den 1970er Jahren wurde zunehmend die Bedeutung von Klima- und Umweltschutz erkannt (Brühl & Rosert 2014, S. 315) und 1988 als "common concern of mankind" (UN 1988) erklärt, was 1992 zum maßgeblichen Erdgipfel in Rio (UN Conference on Environment and Development) mit der Verabschiedung unter anderem der Agenda 21, einem Aktionsplan zur Umsetzung der *Nachhaltigen Entwicklung*, führte (ebd., S.320f). Die Verankerung des Leitbildes der Nachhaltigen Entwicklung in die Milleniumsentwicklungsziele 2000 zur Armutsbekämpfung (Brühl & Rosert 2014, S. 317) wurde 2015 in der *Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung* (UN 2015) in einem

30 Die Menschenrechte werden oft in drei *Generationen* eingeteilt: 1) bürgerliche und politische, 2) wirtschaftliche, soziale und kulturelle, und 3) Kollektiv- oder Solidaritätsrechte. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesen bietet Ife (2007).

31 "Entwicklungszusammenarbeit (EZ) dient im allgemeinen Verständnis dazu, Länder in ihren Bemühungen um soziale und wirtschaftliche Fortschritte zu unterstützen" (Klingebiel 2013, S. 5). Daher kann die im UN-Charta in Art. 1 (2) beschriebene internationale Zusammenarbeit zur Lösung wirtschaftlicher, sozialer und humanitärer Probleme mit dem synonymen Begriff *EZ* zusammengefasst werden.

umfassenderem Rahmen weitergeführt. Dieser Handlungsplan, dessen Kern die Notwendigkeit ist, "friedliche und inklusive Gesellschaften zu fördern, die auf der Achtung der Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und transparenten, leistungsfähigen und rechenschaftspflichtigen Institutionen gründen" (UN 2016b, S.42), wurde von sämtlichen 193 Mitgliedsstaaten unterschrieben und stellt "einen Meilenstein der internationalen Zusammenarbeit" (BMU 2018) dar. Die Ausformung der 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) mit 169 Unterzielen basiert auf den fünf Dimensionen *People*, *Prosperity, Planet, Partnership* und *Peace* (UN 2015, Präambel), was die Notwendigkeit zielgerichteter Zusammenarbeit auf allen Ebenen der Weltgesellschaft für eine "Neugestaltung der Weltverhältnisse unter den Leitprinzipien von sozialer Gerechtigkeit, ökologischer Nachhaltigkeit und stabilem Frieden" (Brock 2018, S. 57) verdeutlicht.

Wesentliche Merkmale der Agenda 2030 sind die Universalität, da erstmalig sowohl die Länder des Globalen Nordens neben denen des Globalen Südens als *Entwicklungsländer* gesehen werden und sich zu dem Einsatz für Nachhaltige Entwicklung verpflichten, sowie die untrennbare Vernetzung der 17 SDGs (UNESCO 2017, S. 6). BefürworterInnen sehen in ihr einen Beitrag zu einem Perspektivwechsel durch "die Entwicklung eines neuen Verständnisses dessen, was eine kooperative Weltordnungspolitik für alle Beteiligten bedeutet und von ihnen verlangt" (Brock 2018, S. 58), während Kritik vor allem aus postkolonialer Perspektive vorgebracht wird. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die weltwirtschaftlichen Strukturen des Kapitalismus und eine imperiale Lebens- und Produktionsweise, die sich in Ungleichheit und Armut auswirken, unberührt bleiben (IASSW, ICSW, IFSW 2018, S. 11) und laut Ziai (2018) "ein Lernen vom Süden – im Hinblick auf andere Wissens- und Gesellschaftsformen, ein gutes Leben und andere Naturverhältnisse" (S. 208) ausbleibt. "Es handelt sich um eine Neuauflage des Versprechens auf ‚Entwicklung', mit dem gegen Ende der kolonialen Ära die unabhängig werdenden Länder des Südens überzeugt werden sollten, dass die Beseitigung der Armut keinesfalls die Beseitigung des Kapitalismus erfordere" (ebd., S. 206)[32].

### 1.3 Einsätze für friedliche Gesellschaften

Als UN-Generalsekretär Boutros Boutros-Ghali 1992 seine *Agenda for Peace* vorlegte, ging das darin beschriebene Verständnis von friedensfördernden Maßnahmen weit über die damals gängige Auffassung der Vereinten Nationen hinaus, dadurch dass "Vor- und

32 Zudem wird die UN als Arena mächtiger Staaten zur Durchsetzung ihrer Eigeninteressen vielfach kritisiert (Brühl & Rosert 2014, S. 31; Gareis 2019, S. 742). Tim Murithi (2019) stellt fest: "Es entbehrt jeder Logik, dass insgesamt mehr als fünf Milliarden Menschen keine ‚ständige' Vertretung im UN-Sicherheitsrat haben, zumal sich mehr als 80% der Arbeit des Rates auf Krisensituationen in Afrika, dem Nahen Osten und Südostasien beziehen" (S. 2) und argumentiert für eine Überprüfung der UN-Charta und "Umgestaltung des veralteten, anachronistischen UN-Systems" (S. 2), was zu der "Einrichtung einer Parlamentarischen Versammlung mit Gesetzgebungsbefugnissen und Ausschüssen, die sich mit den wichtigsten globalen Herausforderungen befassen" (S. 4) führen kann.

Nachlauf gewalttätiger Konflikte [...] als integrative Teile der Auseinandersetzung selbst erkannt" (Dietrich 2011, S. 13) wurden. Eine übliche Kategorisierung unterschiedlicher Friedensoperationen unterscheidet zwischen *Conflict Prevention* (Konfliktprävention) zur Verhinderung des Ausbruchs gewaltsamer Konflikte, *Peacemaking* (Friedensschaffung) und *Peace Enforcement* (Friedenserzwingung) zur Beendigung gewaltsamer Konflikte, *Peacekeeping* (Friedenserhaltung) zur Überwachung eines vereinbarten Waffenstillstandsabkommens oder Friedensvertrags sowie *Peacebuilding* (Friedenskonsolidierung) als umfassendere Maßnahme für nachhaltigen Frieden (Brühl 2019, S. 431f; Schaller & Schneckener 2009, S. 10). Mit der Agenda for Peace sollten die UN und internationale Organisationen ermutigt werden, ihren Schwerpunkt von einem Peacekeeping auf Conflict Prevention und Peacebuilding zu verlagern (Zelizer & Oliphant 2013, S. 8). Diese Agenda wurde das primäre Referenzdokument für eine politische Konzeptualisierung des Peacebuilding (Paffenholz 2015, S. 858). Ursprünglich war der Begriff *Peacebuilding* 1975 von Johan Galtung vorgestellt worden (Paffenholz 2019, S. 793). Während Galtung unter Peacebuilding die Schaffung von auf Gerechtigkeit, Gleichheit und Kooperation ausgerichtete Strukturen und Institutionen für Frieden versteht, verweist der Begriff in der Agenda for Peace auf ein *liberal post-conflict Peacebuilding*, das einen Schwerpunkt "auf den demokratischen (Wieder-) Aufbau von staatlichen Strukturen nach bewaffneten Konflikten" (ebd.) legt und eine demokratische und liberale Marktwirtschaft als Bürgschaft für den Frieden sieht (ebd.). Staaten, die nicht dem Idealtypus eines stabilen Staates durch "eine konstitutionelle liberale Demokratie im rechtsstaatlichen Gewande, mit ausgeprägtem Menschenrechtsschutz, basierend auf einer industrialisierten Marktwirtschaft" (Meyers 2019, S. 32) entsprachen, wurden dabei "als fragil oder gescheitert betrachtet" (ebd.). Nach den anfänglich erfolgreichen UN-Friedensmissionen in den frühen 1990er-Jahren, beispielsweise in Namibia und Mozambique, stellte sich bald ein Ausbleiben eines nachhaltigen Friedens in Konfliktzonen wie Angola, Kambodscha, Bosnien und Kosovo heraus, wo ethnische Spaltungen in der Gesellschaft bestehen blieben (Miall 2004, S. 12) und zudem lokale Voraussetzungen für eine Demokratisierung und die Einführung der Marktwirtschaft nur geringfügig beachtet worden waren (Brühl 2019, S. 433). Eine "Installierung von Staatlichkeit und Demokratie nach westlichem Vorbild" (Geis & Wagner 2017, S. 132) setzt zudem die These voraus, dass Demokratien friedlicher als nicht-demokratische Staaten sind, was hingegen bis heute umstritten bleibt (ebd., S. 134). BefürworterInnen eines *critical Peacebuilding* sehen daher in diesen liberal Peacebuilding-Operationen eine Neuauflage kolonialer bzw. imperialer Praktiken des Globalen Nordens gegenüber dem Globalen Süden (ebd., S. 151). Damit verbleibt Peacebuilding eines der am häufigsten diskutierten Konzepte innerhalb internationaler Politik, der Friedens- und

Konfliktforschung sowie in Entwicklungsstudien (Ryan 2013, S. 26).

Dem Begriff Peacebuilding unterliegt inzwischen ein breiteres Verständnis, indem Peacebuilding-Maßnahmen in jeglicher Phase eines Konfliktes zum Tragen kommen können (Zelizer & Oliphant 2013, S. 4). Auch hat sich die Anzahl und Ausrichtung von Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs), die sich daran beteiligen, stark erweitert. Zu wesentlichen Beiträgen, die NGOs leisten, gehören Mediation, Monitoring von Peacebuilding-Aktivitäten, humanitäre Hilfe und Entwicklungszusammenarbeit (EZ), das Training lokaler Beteiligter, Berichterstattungen in den Medien (Alger 2014, S. 79), Reintegration von Kindersoldaten, Kapazitätsaufbau (Miall 2004, S. 13) und Wiederversöhnungsarbeit (Psaltis et al. 2017, S. 6). Somit kann Peacebuilding "von der rein humanitären Hilfe über ziviles *Institutionbuilding* bis zur Wahrnehmung staatlicher Funktionen wie etwa der Polizeiarbeit reichen" (Dietrich 2011, S. 14), was die enge Beziehung zwischen humanitärer Hilfe, EZ und Peacebuilding verdeutlicht. Eine Neuausrichtung des konzeptionellen Verständnisses, das unter anderem auf die Erkenntnis baut, dass Maßnahmen des Peacebuilding eher einen Status Quo verfestigen als "eine tiefgreifende Transformation struktureller Ungerechtigkeiten zu bewirken" (Berghof Foundation 2012, S. 33), entstand durch den von John Paul Lederach eingeführten Ansatz der *elicitiven Konflikttransformation* (Paffenholz 2015, S. 858), die statt eines *top-down* Peacebuilding ein Peacebuilding *from below* darstellt (Ramsbotham, Woodhouse & Miall 1999, S. 70), in der die "Dialog- und Versöhnungskapazitäten der Zivilgesellschaft" (Perez 2014, S. 319) gestärkt werden sollen. Der Zivilgesellschaft wird somit eine Schlüsselrolle im Peacebuilding zuteil (Paffenholz 2019, S. 799).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll eben diese zu Wort kommen. In einer weltweiten Meinungsumfrage des Peace Perception Polls 2018[33] rangieren die folgenden fünf Faktoren als die wichtigsten für Frieden: der gewaltfreie Umgang mit Konflikten, die Möglichkeit einer Einkommensgenerierung zur Ernährung der Familie, weniger Kriminalität, die Teilnahme an nationalen Wahlen und weniger Gewalt (Egan 2018, S. 31). Die Kombination dieser politischen, ökonomischen, sozialen und sicherheitsrelatierten Faktoren verdeutlicht, dass die Aufgaben, die vonseiten der Sozialen Arbeit beziehungsweise der EZ und der Friedens- und Konfliktarbeit ausgeführt werden, von der Zivilbevölkerung als zusammenhängend wahrgenommen werden, was somit die Notwendigkeit der Zusammenarbeit über die Grenzen einzelner Sektoren und Disziplinen für die Arbeit nachhaltig friedlicher Gesellschaften unterstreicht.

33 Der *Peace Perceptions Poll 2018* ist eine anonyme Online-Umfrage, durchgeführt von *International Alert* und *British Council* in Kooperation mit dem globalen Marktforschungsunternehmen *RIWI,* von Mai bis Juli 2018 in Brasilien, Kolumbien, der Demokratischen Republik Kongo, Ungarn, Indien, Libanon, Myanmar, Nigeria, den Philippinen, Südafrika, Syrien, Tunesien, der Ukraine, dem Vereinigten Königreich (UK) und den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) unter auswertbaren Resultaten von 17.642 Personen (Egan 2018).

# Kapitel 2: Theoretische Annäherung zu Frieden und Konflikten

Nach der Darstellung globaler Herausforderungen und Kooperationsansätze, diese anzugehen, stellt das vorliegende, dreigeteilte Kapitel eine theoretische Annäherung an die Friedens- und Konfliktarbeit (Kap. 2.1), die Soziale Arbeit (Kap. 2.2) und die Bildungsarbeit innerhalb der beiden Fachbereiche (Kap. 2.3) dar. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Darstellungen sich aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Thesis auf wesentliche Momente und Begrifflichkeiten limitieren müssen, die für die Gesamtheit der Arbeit von Bedeutung sind. Diese werden in Kapitel 5 in der Zusammenführung des theoretischen und des empirischen Teils erneut aufgegriffen.

## 2.1 Friedens- und Konfliktarbeit

Zunächst wird ein geschichtlicher Überblick zur FuK gegeben (Kap. 2.1.1), bevor die grundlegenden Begriffe Frieden und Konflikt aus unterschiedlichen Perspektiven erläutert (Kap. 2.1.2) und Ausrichtungen der Friedens- und Konfliktarbeit mit einem besonderem Fokus auf den Ansatz der Konflikttransformation beschrieben werden (Kap. 2.1.3).

### 2.1.1 Geschichte der Friedens- und Konfliktforschung

Während Frieden und Konflikt bereits seit Jahrtausenden von Philosophen und Religionsstiftern in unterschiedlichen Kulturen thematisiert worden sind[34], waren es die globalen Kriegstraumata des 20. Jahrhunderts, die zu einer Institutionalisierung der modernen Friedens- und Konfliktforschung geführt haben (Schädel 2019, S. 48). Diese wird angelehnt an Louis Kriesbergs (2009) Einteilung in vier Hauptperioden dargestellt: 1) vorläufige Entwicklungen (1914–1945), 2) die Vorbereitungsphase (1946–1969), 3) die Erweiterung und Institutionalisierung (1970–1989) und 4) die Ausbreitung und Differenzierung (seit 1989).

Das Scheitern der pazifistischen, sozialistischen und internationalistischen Bewegungen, den Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu verhindern und der Wunsch, zukünftige Kriege zu vermeiden, führte zu der Entwicklung einer *Wissenschaft* des Friedens in den USA (Ramsbotham et al. 2016, S. 4), unter anderem durch die *Hoover Institution on War, Revolution and Peace* an der Stanford University, die sich mit militär- und sicherheitspolitischen Themen beschäftigte sowie den Möglichkeiten der Schlichtung internationaler Konflikte und der Wahrung der Völkerrechte durch eine internationale Organisation (Schädel 2019, S. 48). Erst der sich abzeichnende Rüstungswettlauf der neuen Supermächte nach dem Zweiten Weltkrieg führte zur Entwicklung der FuK als *akademische Disziplin*[35] (Ramsbotham et al. 2016, S. 45). Durch den Aufbau universitärer

34 Mehr zur Thematik, s. u. a. Schädel 2019, S. 46f; Ide 2017, S.8; Schneider, Bunge, Sebastian, Hiéramente, Brzoska & Neuneck 2017, S. 57.

35 Friedensforschung begann somit etwa zeitgleich mit der Gründung der UN, UNESCO, des

Forschungsinstitute in den USA in den 1950er und 1960er Jahren sollten Forschung und Theoriebildung dazu beitragen, einen drohenden Atomkrieg zu verhindern (Kriesberg 2009, S. 19). Neben dem vorherrschenden *realistischen* Ansatz der Internationalen Beziehungen (IB) wurden unterschiedliche Konzepte zu umfassenden, *interdisziplinären* Konfliktanalysen entwickelt (ebd., S. 19f)[36]. Als Gründungszeit der europäischen FuK nennt Koppe (2010) die Jahre 1957-1972, in der sich zunächst Forschungsinstitutionen in Großbritannien, den Niederlanden und Skandinavien etablierten (S. 31), "einerseits unter dem Einfluss der amerikanischen Friedensforschung, andererseits durchaus eigenständig als Reaktion auf den Zweiten Weltkrieg (Kriegsschuld, faschistische Diktatur, Holocaust), den Ost-West-Konflikt und die damit verbundene Konfrontationspolitik (Rüstungswettlauf, Theorie und Praxis der atomaren Abschreckung) sowie die sich abzeichnende Verelendung in der ‚Dritten Welt' (Entkolonialisierungskriege, so genannte Stellvertreterkriege, Entwicklung)" (ebd., S. 27). Zentral stand dabei Johan Galtungs Arbeit, der 1959 das erste europäische Friedensforschungsinstitut in Oslo (PRIO) gründete und über den Ansatz der Kriegsprävention hinaus die Bedingungen für friedliche Beziehungen zwischen AkteurInnen ungleicher Machtverhältnisse wie Herrschende und Beherrschte, Männer und Frauen, westliche und nichtwestliche Kulturen sowie Mensch und Natur studierte (Ramsbotham et al. 2016, S. 48).

Der Vietnamkrieg und die Protestbewegungen der späten 1960er Jahre brachten neue Impulse für die Friedensforschung und ihre Ausbreitung (Schädel 2019, S. 49). Die zivilgesellschaftlichen Bewegungen in vielen Ländern der Welt reflektierten und verstärkten die Macht nichtstaatlicher Akteure, die auf das Fortbestehen weltweiter Ungleichheiten trotz Entkolonisierung hinwiesen (Ide 2017, S. 18) und bewiesen, dass (auch nicht-gewaltsame) Konflikte ein Weg sind, um Gerechtigkeit und Gleichheit zu fördern und menschliche Verhältnisse zu verbessern (Kriesberg 2009, S. 21). Der bis dahin vorherrschende Ansatz der IB in der FuK wurde dafür kritisiert, eher an einer Stabilisierung der internationalen und innerstaatlichen Beziehungen interessiert zu sein "als an einer Aufdeckung der tatsächlichen Konfliktursachen und daraus abzuleitender Veränderungen der internationalen Beziehungen wie auch gesellschaftlichen Verhältnisse" (Koppe 2010, S. 43), womit kritische Ansätze wie Galtungs Konzept der strukturellen Gewalt[37] an Gehör gewannen. Weiter leistete Adam Curle, der erste Professor für Friedensstudien an der britischen Universität Bradford, grundlegende Beiträge zu einer Verknüpfung von angewandter Friedens- und Konfliktarbeit (durch Mediation auf mittlerer Führungsebene und Wiederversöhnungsarbeit) mit eklektischer

Internationalen Währungsfonds und der Weltbank sowie der *Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl* (1952) als Vorläufer der Europäischen Union (EU) (Kriesberg 2009, S. 19).

36 Ausführlicher zu diesen Konzepten von u. a. Kenneth Boulding und John Burton, s. Koppe 2010, S. 24ff; Ramsbotham et al. 2016, S. 46-52.

37 s. Kap. 2.1.2.

akademischer Theorie (Ramsbotham et al. 2016, S. 57; Woodhouse 2010, S. 6). In den USA und Europa verbreitete sich die Friedens- und Konfliktarbeit durch den Aufbau von Friedensinstituten und Studiengängen, die Durchführung von interaktiven Problemlösungsworkshops, internationale Mediationstätigkeit und eine Vielzahl einschlägiger Publikationen (Kriesberg 2009, S. 21-24). In der damaligen Bundesrepublik etablierte sich die Friedenswissenschaft zu Beginn der siebziger Jahre beinahe schlagartig und fokussierte insbesondere auf eine kritische Friedensforschung und strukturelle Gewalt (Koppe 2010, S. 43).

Mit dem Ende des Kalten Krieges gerieten innerstaatliche Konflikte in den Brennpunkt, was zu einer Auseinandersetzung mit breiteren thematischen Forschungsinhalten und einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Konzepte führte (Schädel 2019, S. 52f). Forschungsinstitute und Bildungsprogramme wurden weltweit etabliert (Kriesberg 2009, S. 26) und es entwickelten sich neue methodische Ansätze, während bestehende optimiert wurden (ebd., S. 25). In der Forschung wurde der langjährige Schwerpunkt auf quantitativ-vergleichender Konfliktforschung technologisch bedingt verstärkt, jedoch auch durch qualitative Methoden erweitert (Schädel 2019, S. 56f). Mit der Jahrtausendwende rückten zudem inter- und transdisziplinäre Themengebiete stärker in den Fokus, darunter Terrorismus- und Extremismusforschung, Klimawandel, klimabedingte Migration und Verteilungskämpfe, ökonomische Ungleichheit und geschlechtsspezifische und sexuelle Gewalt (ebd., S. 53). Somit setzt neuere FuK gesamtsystemar an (Koppe 2010, S. 28) und Kriege werden daher "nicht nur aus ihren historischen, ethno-nationalistischen sowie macht- und herrschaftsorientierten Kontexten heraus gesehen, sondern auch vor dem Hintergrund ökonomischer Interessen, sozialer Verelendung und ökologischer Katastrophen bewertet" (ebd., S. 54). Kritik wird jedoch unter anderem von Exo (2015) an der fortwährenden Dominanz westlicher Diskurse in der FuK und dem Ausbleiben einer kritischen Auseinandersetzung mit dekolonialen Praktiken geäußert: "die aus der europäischen Herrschaftsgeschichte entstandenen Ordnungskonzepte und Begrifflichkeiten [herrschen] weiterhin vor: Staat, Markt, Gewaltmonopol, individuelle und staatliche Souveränität, etc. Westliche liberale Werte werden als (zivilisatorisch) überlegen und stabilitätssichernd angesehen. Die Bevölkerungen in Kriegsregionen werden eher als Bedürftige gesehen, die externe Forscher/innen und Expert(inn)en benötigen, um demokratische und stabilitätstaugliche Kompetenzen aufzubauen, anstatt als selbstbestimmte Subjekte, deren eigene Vorstellungen von Frieden und Gerechtigkeit gehört werden sollten" (S. 288). Hingegen sollte dekolonialisierende Lehre "am Verlernen der universellen Gültigkeit eurozentrischer Begriffe, Sichtweisen und Erkenntnisformen arbeiten" (ebd., S. 292) und somit "das Westliche Wissenssystem zum Gegenstand kritischer Betrachtung" (ebd.) machen.

### 2.1.2 Begriffsdarstellung von Frieden und Konflikt

Hinsichtlich zentraler Begriffe diskutiert die FuK bereits seit ihrer Entstehung, was unter *Frieden* zu verstehen sei und bis heute verbleibt der Begriff komplex (Werkner 2017b, S. 19). Lange bezog sich das Verständnis von Frieden auf klassische zwischenstaatliche Konzepte (Meyers 2011, S. 40) und wurde somit als *Abwesenheit von Krieg*[38] definiert. Die am Ende der 1960er Jahre von Galtung vorgestellte Unterscheidung zwischen *negativem* und *positivem Frieden* "prägt bis heute maßgeblich den friedenswissenschaftlichen Diskurs" (Werkner 2017b, S. 23). Negativen Frieden definiert Galtung als die Abwesenheit aller *direkter oder personaler Gewalt*, während positiver Frieden von der Abwesenheit *indirekter oder struktureller Gewalt*[39] in Kultur, Politik und Ökonomie gekennzeichnet ist (Galtung 1998, S. 17f). Ende der 1990er Jahre ergänzte er diese Unterteilung mit einer dritten Komponente der *kulturellen Gewalt*, die der Legitimierung von direkter und struktureller Gewalt dient und "tief im kollektiven gesellschaftlichen Unterbewusstsein verankert [ist]. Diese kollektiven psycho-sozialen Tiefenstrukturen haben verschiedene historische, philosophische, religiöse, ideologische und gesellschaftliche Wurzeln. Und sie werden kontinuierlich durch Kunst, Literatur, Medien, Sprache, Bildung, Wissenschaft und symbolische Handlungen tradiert und reproduziert" (Frieters-Reermann 2013, S. 162). Dieses erweiterte Friedensverständnis erschließt eine neue Dimension, indem es eine enge Verbindung zwischen Frieden und sozialer Gerechtigkeit aufzeigt, die nicht nur die Bekämpfung sichtbarer Gewalt erfordert, sondern auch die der Ursachenfaktoren in Strukturen, die diese Gewalt ermöglichen oder verstärken und sich "in Marginalisierung, Abhängigkeit, Unterdrückung, Ausbeutung, Verweigerung von Lebensoptionen und Entwicklungschancen" (Meyers 2019, S. 24) ausdrücken.

Kritisiert wird Galtungs Friedensbegriff vor allem von Frankfurter Friedensforschern (Werkner 2017b, S. 24) wie Czempiel (2006), der feststellt, dass sich die Begrifflichkeit eines positiven Friedens nicht operationalisieren lasse, während für die Friedensforschung eine genauere Begriffsbestimmung wünschenswert sei (S. 84)[40]. Ein ähnliches enges Friedensverständnis "liegt auch der Definition von Müller (2003, S. 219f)

38 Krieg bezeichnet einen (völkerrechtlichen) Rechtszustand, in dem zwei oder mehrere Gruppen einen Konflikt mit Waffengewalt austragen. In der Genfer Fünf-Mächte-Vereinbarung vom 12.12.1932 wurde der ursprüngliche Ausdruck *Krieg* durch den eindeutigeren der *Anwendung bewaffneter Gewalt* ersetzt (Meyers 2019, S. 8f).

39 Als Beispiel struktureller Gewalt nennt Galtung (1998) den Kolonialismus: "Es gab einen ursprünglichen Input von Mega-Gewalt, der genutzt wurde, um die als Kolonialismus bekannte Struktur aufzubauen, welche auch nach der Phase formeller Dekolonisation im großen Ausmaß funktionstüchtig bleibt" (Galtung 1998, S. 17).

40 "Die Friedensforschung sollte daher ihren Erkenntnisgegenstand genauer umreißen. Erst dann kann sie ihn erfolgreich bearbeiten. Erst dann kann sie ihren Platz im Orbis der Wissenschaften definieren und behaupten. Dieser Gegenstand kann nur die Eliminierung des Krieges sein. Sie bildet den Kern aller Friedenskonzepte seit der vorgeschichtlichen Zeit" (Czempiel 1998, S. 55ff in Czempiel 2006, S. 84).

zugrunde, der Frieden definiert als ‚ein[en] Zustand zwischen bestimmten sozialen und politischen Kollektiven, der gekennzeichnet ist durch die Abwesenheit direkter, verletzender physischer Gewalt und in dem deren möglicher Gebrauch gegeneinander in den Diskursen der Kollektive keinen Platz hat'" (Nielebock 2017, S. 934).

Einen hermeneutisch fundierten Gegenpol dazu stellt der österreichische Friedensforscher Wolfgang Dietrich 1998 mit seinem *Plädoyer für die vielen Frieden* vor, in dem er die "Suche nach dem *Einen Frieden*" (S. 9) als eine respekt- und friedlose Grundannahme bezeichnet (ebd.), die auf einer kolonialen Denkweise basiert. Stattdessen argumentiert er für ein pluralistisches Friedensverständnis und folgert daraus, "daß diese Welt mehr als nur *Einen Frieden* benötigt, damit konkrete Gesellschaften und Gemeinschaften sich organisieren können, daß *die Frieden* nicht erst dann kompatibel sind, wenn die einen die anderen verstehen, sondern dann, wenn alle ihren *eigenen Frieden* leben, also die anderen behandeln wie Mitglieder der eigenen Sippe, und sie somit respektieren, auch wenn sie sie nicht verstehen" (ebd., S. 15)[41],[42]. Mit Hinweis auf Dietrichs pluralistisches Friedensverständnis stellt Reinhard Meyers (2019) fest:

> "Friede ist je unterschiedlich raum-zeitlich, geographisch-kulturell, geistesgeschichtlich-traditionell, handlungs-pragmatisch verfestigt und in den verschiedensten Erfahrungs- und Erwartungshorizonten dieser Welt – und nicht zuletzt in deren unterschiedlichen Sprachsystemen – je verschieden konnotiert [...]. Ein Verständnis *des* Friedens bedürfte folglich einer hermeneutischen Zusammenschau all dieser unterschiedlichen Überlieferungstraditionen und Erfahrungshorizonte – und das ist vom Einzelnen kaum zu leisten [...]. Und: selbst wenn man in der euro-atlantischen, stärker von Empirismus, Rationalismus, Reduktionismus und Zweckrationalität geprägten Wissenschaftstradition verbliebe: allein schon in diesem Kontext ließe sich zeigen, dass jede wissenschaftliche Disziplin [...] mit ihrem je eigenen Friedensbegriff, ihrem je eigenen Friedensverständnis operiert" (S. 20).

Auch dem Begriff des *Konflikt*es liegt keine allgemein anerkannte Definition zugrunde. "Der Konfliktbegriff ist einer der schillerndsten und widersprüchlichsten (z.T. in logisch inkonsistenter Weise verwendeten) Begriffe der Sozialwissenschaften. Da eine verwirrende Vielfalt von Konfliktbegriffen und -verständnissen besteht, ist er selbst häufig zum Auslöser von Konflikten geworden" (Bonacker & Imbusch 2010, S. 67). Aus einer Bandbreite unterschiedlicher Konfliktdefinitionen schlägt Friedrich Glasl (2013) eine

41 Dietrichs erster Band der *Variationen über die vielen Frieden* (2008) stellt eine Unterscheidung und ausführliche Darstellung der fünf *Friedensfamilien* dar, die auf energetischen, moralischen, modernen, postmodernen sowie transrationalen Friedensinterpretationen basieren. Als "griffigste und kürzeste Formulierung des *transrationalen* Friedensverständnisses" (ebd. 2017, S. 86) beschreibt er: "Friede ist, wenn wir in allen menschlichen Aspekten einfach hier sein dürfen. Jede Störung davon, ob sie von außen oder von innen kommt, ist Unfrieden, wobei die häufigste Ursache von Unfrieden ist, dass Menschen zu werden verlangen und nicht mit ihrem Sein einverstanden sind" (ebd.).

42 Interessanterweise behauptet Matthias Dembinski (2019) in seinem Beitrag "Der plurale Frieden: Erste Gedanken zu einer dissoziativen Friedensstrategie": "Den Begriff des pluralen Friedens haben mein Kollege Achim Spanger und ich entwickelt, um Ursachen des Konflikts zwischen Russland und dem Westen sichtbar zu machen und Wege zur Entschärfung dieses Konflikts vorzuschlagen (Dembinski und Spanger 2017)" (S. 69).

Synthese dieser vor, indem er einen *sozialen Konflikt* als eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen etc.) beschreibt, bei der mindestens ein Akteur eine Differenz bzw. Unvereinbarkeit mit dem anderen Akteur im Denken/ Vorstellen/ Wahrnehmen, im Fühlen und im Wollen verspürt und sich dadurch durch den anderen Akteur beeinträchtigt fühlt (S. 17f). Diese Definition bezieht sich auf die letzten drei folgender vier *Analyseebenen* von Konflikten: 1) *Intrapersonale* Konflikte "wie psychische Spannungen und psychologische Konflikte" (Bonacker & Imbusch 2010, S. 69), 2) *interpersonale* Konflikte zwischen Personen und Gruppen "wie etwa Entscheidungs- und Beziehungskonflikte" (ebd.), 3) *innergesellschaftliche* Konflikte wie "politische, religiöse, ökonomische und soziale Konflikte, ethnische, rassische und andere Minoritätenkonflikte, Bürgerkriege, Informations- und Kommunikationskonflikte, Technologiefolgekonflikte und ökologische Konflikte" (ebd.) sowie 4) *internationale* Konflikte wie Machtkonflikte, Kriege, Konflikte zwischen weltanschaulichen Systemen, globale Verteilungskonflikte und regionale Auseinandersetzungen (ebd., S. 70). Eine weitere wichtige Differenzierung liegt zwischen einem *Konflikt* als "unverzichtbare[m] Bestandteil menschlicher Interaktionen" (Berghof Foundation 2012, S. 74f) und *Gewalt* "als eine Durchsetzungsform von Macht" (Baumann 2008, S. 13)[43], die destruktiven Charakters ist und in konstruktiver Konfliktbearbeitung vermieden werden kann[44].

### 2.1.3 Konflikttransformation

Als Strategien des Umgangs mit Konflikten kann zwischen *Konfliktschlichtung* (conflict settlement) als Vereinbarung auf politischer Ebene zur Beendigung bewaffneter Konflikte, *Konfliktmanagement* (conflict management) zur Eindämmung offener Konflikte, *Konfliktlösung* (conflict resolution)[45] als kurz- und mittelfristige Aktivitäten zur Bewältigung tief verwurzelter Konfliktursachen und *Konflikttransformation* unterschieden werden (Bernarding & Austin 2019, S. 146), wobei Konflikttransformation der chronologisch jüngste Ansatz ist (Austin & Gießmann 2019, S. 451)[46]. Zentral darin ist es, "die negativen und zerstörerischen Erscheinungen (Krieg, Gewalt) wahrzunehmen, auf deren

43 Dabei bezieht sich Baumann auf Popitz' (1986/1992, S. 48) enge Definition von Gewalt: "Gewalt meint eine Machtaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt, gleichgültig, ob sie für den Agierenden ihren Sinn im Vollzug selbst hat (als bloße Aktionsmacht) oder, in Drohungen umgesetzt, zu einer dauerhaften Unterwerfung (als bindende Aktionsmacht) führen soll“ (Baumann 2008, S. 13).

44 Ein Verständnis von Konflikten als "ein unvermeidbarer und für den sozialen Wandel notwendiger Bestandteil des Zusammenlebens in allen Gesellschaften" (Bundesregierung 2017, S. 18) legt auch die derzeitige deutsche Bundesregierung zugrunde (ebd.).

45 Den Begriffen *conflict management* und *conflict resolution* unterliegen jedoch unterschiedliche Verständnisse (Berghof Foundation 2012, S. 83). Conflict resolution "wird vor allem in der angloamerikanischen Literatur oft als übergeordneter Begriff für das gesamte Arbeitsfeld verwendet" (ebd., S. 84).

46 Dietrich (2011) nennt die ersteren Strategien *Konflikttransposition*, bei denen kurzfristige Änderungen oder Anpassungen zur Unterdrückung von Gewalt vorgenommen werden, die Energie eines Konfliktes jedoch nicht transformiert, sondern verschoben und blockiert wird (S. 22).

Grundursachen hin zu untersuchen und – vor allem – system(at)isch nach positiven Gestaltungsmöglichkeiten (Konflikt, Frieden) zu suchen" (ebd., S. 450). Auf empirischen Ansätzen und qualitativen Methoden basierend ist sie dennoch theoriegeleitet und wertorientiert (ebd., S. 455), wobei sie unter anderem westliche und östliche Kosmologien und Traditionen einbezieht (Ramsbotham et al. 2016, S. 396) und auf die Grundannahme baut, dass Konflikte als treibende Kräfte des Wandels unverzichtbar sind und daher weder unterdrückt noch unwirksam gemacht werden sollten. Konflikttransformation kann daher verstanden werden als "ein komplexer Prozess, der die Beziehungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Interessen und Diskurse in gewaltanfälligen Konflikten konstruktiv verändern will. Dabei werden auch die grundlegenden Strukturen, Kulturen und Institutionen berücksichtigt, die gewaltträchtige politische und gesellschaftliche Konflikte begünstigen und bedingen" (Berghof Foundation 2012, S. 89). Das Konzept Konflikttransformation wird besonders mit Johan Galtung und John Paul Lederach verbunden[47].

Während Galtung einen der Gesundheitsforschung verwandten präskriptiven Ansatz[48] der Intervention durch externe Expertise verfolgt, bei dem der/die Intervenierende eine ExpertInnenrolle einnimmt und die Teilnehmenden passive EmpfängerInnen von vorgegebenen Kenntnissen, Modellen und Fähigkeiten werden (Coleman 2006, S. 552), stellt Lederach in seiner 1995 vorgestellten *elicitiven Konflikttransformation*[49] die kontextspezifische und kulturelle Expertise der Zielgruppe ins Zentrum (ebd.) mit dem Verständnis, "dass das transformative Potenzial eines Konfliktes in der Beziehung und im Kontext der Parteien selbst verborgen liege" (Dietrich 2017, S. 84)[50]. Diese, aus der Erfahrung praktischer Feldarbeit entwickelte, dekoloniale Ansatzweise beschreiben Lederach & Appleby (2010) folgendermaßen:

> "The principle of indigenous empowerment suggests that conflict transformation must actively envision, include, respect, and promote the human and cultural resources from within a given setting. The setting and the people cannot be seen as the problem and the outsider as the answer. Rather, the longterm goal of transformation demands that external agents of change take as the primary task of accompaniment the validation of the people and the expansion of resources within the setting" (S. 28).

47 "Der Begriff Konflikttransformation taucht in den Arbeiten einiger ‚Gründungsväter' der Friedens- und Konfliktforschung auf (Adam Curle, Johan Galtung, Louis Kriesberg, Kumar Rupesinghe, Raimo Väyrynen). Besonders ausführlich wurde das Konzept von John Paul Lederach und Diana Francis ausgearbeitet" (Berghof Foundation 2012, S. 89).

48 "Die Friedensforschung ist der Gesundheitsforschung so ähnlich, daß das Dreieck *Diagnose - Prognose - Therapie* auch auf sie angewandt werden kann" (Galtung 1998, S. 15).

49 Der Begriff *elicitive* ist hergeleitet aus dem englischen Verb *to elicit* und kann als *herauslockend* oder *auslösend* übersetzt werden.

50 Der Unterschied zwischen den beiden Ansätzen wird auch folgendermaßen dargestellt: "*Präskriptive* Konfliktlösung trifft Menschen in der künstlichen Umgebung von Konferenzräumen. *Elicitive* Konflikttransformation begegnet ihnen auf der Straße und in ihren Heimen, in ihrer natürlichen Umgebung. *Präskriptive* Konfliktlösung analysiert, diagnostiziert und beurteilt sie fragmentarisch. *Elicitive* Konflikttransformation lässt sie ihre konflikthaften Rollen ausagieren und hilft, alternative Optionen des Handels und Beziehens zu erkunden" (Dietrich 2017, S. 88).

Zentral in Lederachs Verständnis von Konflikten ist die sich ständig weiterentwickelnde Beziehungsqualität[51]. Um daher beim Aufbau einer langfristigen Infrastruktur das Friedens- und Versöhnungspotential der Gesellschaft zu stärken (Paffenholz 2009, S. 5), werden sowohl Kräfte für einen friedlichen Wandel (drivers of peaceful change) aufgespürt und miteinander vernetzt als auch GewaltbefürworterInnen (spoiler) einbezogen (Berghof Foundation 2012, S. 92f)[52]. Konkrete Verbindungen werden dabei nicht nur *horizontal* auf der jeweiligen gesellschaftlichen Ebene der Graswurzelebene, mittleren Führungsebene und politischen Elite[53] geknüpft, sondern auch *vertikal* zwischen den Ebenen, wobei strategisch besonders die mittlere Ebene als Bindeglied zwischen den anderen mobilisiert wird, um nachhaltige Veränderungen bewirken und verankern zu können (Lederach 1999, S. 151). Die Schlüsseldimensionen der Transformation sind Veränderungen in den persönlichen, strukturellen, relationalen und kulturellen Aspekten von Konflikten (Lederach, Neufeldt & Culbertson 2007, S. 19). Für die externe Friedensfachkraft bedeutet dies vor allem, in den Rollen als *BefähigerIn* (enabler) oder *ModeratorIn* (facilitator) dazu beitragen, sichere Räume *(safe spaces)* für Dialog zu schaffen, Prozesse zu erleichtern, die Kommunikation zwischen den Konfliktparteien zu fördern, Ideen zu generieren und FriedensvertreterInnen und -prozesse zu begleiten, insbesondere in kritischen Konfliktphasen (Garcia 2006, S.5). Grundsätze dabei "sind die Wertschätzung lokaler Fähigkeiten und Eigenverantwortung (ownership), Inklusivität, Allparteilichkeit in Prozessen sowie Fairness" (Berghof Foundation 2012, S. 92). Lederach (2005) stellt zudem die moralische Vorstellungskraft als Kunst und Seele des Friedens ins Zentrum, die benötigt wird, um Friedensarbeit als *schöpferischen Akt* umzusetzen (S. 161).

Kritik an Lederachs Konflikttransformation richtet sich darauf, dass die langfristig erforderten tiefgreifenden Veränderungen in Glaubenssätzen, Beziehungen, Strukturen und Machtgefällen Konflikte kurzzeitig verschärfen oder gar eskalieren lassen können (Berghof Foundation 2010, S. 93). Zudem besteht eine Forderung an die Konflikttransformation, "über Grenzen (zwischen Disziplinen, Handlungsfeldern, Akteuren) hinweg zusammen zu arbeiten" (Austin & Gießmann 2019, S. 456).

51 "*Conflict transformation is to* envision and respond *to the* ebb and flow *of social conflict as* life-giving opportunities *for creating* constructive change processes *that* reduce violence, increase justice *in* direct interaction and social structures, *and respond to real-life problems in* human relationships*"* (Lederach 2014, S. 13; Hervorhebungen im Original).

52 Die kenianische Aktivistin Dekha Ibrahim Abdi hat dies folgendermaßen beschrieben: "Wenn man sie nicht als Problem, sondern als Menschen betrachtet, die verstanden werden müssen … dann werden sie Teil der Strategieentwicklung“ (Berghof Foundation 2012, S. 93).

53 In seiner *Friedenspyramide* unterteilt Lederach die Gesellschaft in drei Ebenen, wobei jede Ebene durch spezifische Strategien des Peacebuilding angegangen wird: Die obersten Führungspositionen auf staatlicher Ebene (Track 1) durch hochrangige Verhandlungen mit einem ergebnisorientierten Ansatz, Führungskräfte auf mittlerer Ebene (Track 2) durch lösungsorientiertere Ansätze wie Problemlösungsworkshops, und die Graswurzel- oder Basisebene (Track 3) durch friedensfördernde Ansätze wie lokale Friedenskommissionen, Community-Dialogprojekte oder Trauma-Heilung (Paffenholz 2009, S. 5; Ramsbotham et al. 2016, S. 29f).

## 2.2 Soziale Arbeit und Friedens- und Konfliktarbeit

Im Folgenden wird die Soziale Arbeit mit ihrem Bezug zur Friedens- und Konfliktarbeit dargestellt, zunächst anhand der geschichtlichen Entwicklung (Kap. 2.2.1), gefolgt von ihrer internationalen Ausrichtung (Kap. 2.2.2) und schließlich den für Friedens- und Konfliktarbeit relevanten Handlungs- und Arbeitsfeldern (Kap. 2.2.3).

### 2.2.1 Geschichtliche Entwicklung

Wie die Friedens- und Konfliktforschung kann auch der Ursprung der Sozialen Arbeit auf politisch-gesellschaftlichen Wandel zurückgeführt werden. Die Soziale Arbeit entwickelte sich Mitte des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf den Industriekapitalismus, dessen Auswirkungen sich in Form von Armut, Ausbeutung und Klassenkampf zeigten. Somit entstand die Soziale Arbeit als eine "notwendige Begleiterscheinung des Kapitalismus" (Seithe 2012, S. 39). Unter den Vorläufern der Sozialen Arbeit kristallisierten sich in den USA bereits früh zwei unterschiedliche Ideologien und Herangehensweisen heraus: die der Wohltätigkeitsorganisationen mit einem Schwerpunkt auf individuelle Hilfsleistungen für Bedürftige mit einem wissenschaftlichen Ansatz zu Kontrolle und Effizienzsteigerung als soziale Einzelfallhilfe (Casework)[54] sowie die der sozialreformerischen Settlement-Bewegung mit einem am Gemeinwesen orientierten Ansatz, der in der Gemeinschaft vorhandene soziale und kulturelle Ressourcen zu gegenseitiger Unterstützung organisierte und zudem systemische Ursachen für Missstände anging[55]. Die anhaltende Spannung zwischen diesen beiden Ansätzen prägt auch weiterhin die Geschichte der Sozialen Arbeit (Shields 2017, S. 44).

Jane Addams (1860-1935) als Pionierin der US-amerikanischen Settlement-Bewegung setzte sich neben ihrem Engagement als Frauenrechtlerin zudem für Frieden und die Beendigung des Ersten Weltkriegs ein. Ihr Friedensverständnis baut auf ihre Erfahrungen im Settlement und die Bedeutung des Stärkens menschlicher Relationen und Netzwerke sowie struktureller Änderungen von Missständen zur Schaffung sozialer Gerechtigkeit als eine Grundlage von Frieden[56]. Dabei stellt sie bereits 1907 in ihrem Buch *The Newer Ideals of Peace* die erst Jahrzehnte später durch Johan Galtung definierte Unterscheidung zwischen negativem und positivem Frieden vor (Midgley 2017, S. 107; Springs 2015, S. 174), beschrieben als "the newer, more aggressive ideals of peace, as over against the older dovelike ideal. These newer ideals are active and dynamic, and it is believed that if their forces were made really operative upon society,

54 Die Ansatzweise des Casework wurde besonders von Mary Richmond weiterentwickelt, die auch maßgebliche Beiträge zur Entwicklung der formalisierten Ausbildung der Sozialen Arbeit lieferte (Healy 2008, S. 137f; Shields 2017, S. 49f; Müller & Szynka 2014, S. 297).

55 s. Healy 2008, S. 136f; Müller & Szynka 2014, S. 297f; Pawar 2014, S. 24; Shields 2017, S. 48.

56 s. Rissler & Shields 2016, S. 13; Shields 2017, S. 11 & 34; Staub-Bernasconi 2016, S. 413.

they would, in the end, quite as a natural process, do away with war" (Addams 1907, S. 3). Obgleich sie für ihren Friedenseinsatz 1931 den Friedensnobelpreis erhielt, sind ihre Publikationen zum Thema Frieden nahezu ignoriert und ihr Peacebuilding-Ansatz mit einer kritischen Haltung zu militanter Friedensförderung führten zu einer Zeit mit öffentlicher Missbilligung, Spott und Isolation (Shields 2017, xiiif)[57]. Auch in der Sozialen Arbeit war es zunächst Einzelfallhilfe, die sich zur Standardmethode entwickelte (Wendt 2017, S. 104), während der von Addams vertretene Ansatz der Gemeinwesenarbeit sowohl in der Ausbildung, der Praxis und der Profession selbst in den Hintergrund trat (Pawar 2014, S. 24).

Der dominierende klinische Ansatz der *Einzelfallhilfe*[58], auch "soziale Diagnostik“ (Wendt 2017, S. 104) bezeichnet, wurde in den 1920er Jahren um die *Gruppenarbeit* ergänzt. Diese fand insbesondere in den 1940er bis 1960er Jahren Einsatz als "Methode zur Demokratisierung" (ebd., S. 103), bevor sie zu "solidarischer Problembewältigung" (ebd.) eingesetzt wurde. Die *Gemeinwesenarbeit* (GWA) als "3. Methode" (Stock 2015, S. 71) wurde vorwiegend in den USA unter unterschiedlichen Ansätzen praktiziert. Die *Gemeinschaftsplanung* (Community Organization) bezog sich auf gemeinschaftliche Erarbeitungen zur Lösung von Problemen im großstädtischen Raum[59], während *Gemeinschaftsentwicklung* (Community Development) ExpertInnenstrategien für Problemlagen im ländlichen Raum umfasste. Aus letzterem Ansatz entwickelte sich der Begriff und Ansatz der *Entwicklungshilfe* (ebd., S. 70). Die GWA gewann in Europa erst in Verbindung mit den Bürgerrechts- und Protestbewegungen der 1968er Jahre größere Verbreitung, als sich die Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen auch auf den Ansatz der Einzelfallhilfe als eine Pathologisierung und Bevormundung der AdressatInnen richtete (Wendt 2017, S. 231; 259). Die GWA[60], deren Ausgangspunkt soziale Konflikte sind, stellt hingegen ihren Fokus auf den sozioökologischen Kontext und integriert verschiedene Methoden, darunter auch politisches Handeln, mit der Zielsetzung, die Eigenkräfte der Stadtteilbevölkerung zu aktivieren (Stock 2015, S. 74)[61].

57 Eine aktuelle Verknüpfung der Sozialen Arbeit und Friedens- und Konfliktarbeit stellt Leymah Gbowee dar, die als Sozialarbeiterin auch Konflikttransformation an der von Lederach gegründeten Eastern Mennonite University studiert hat und 2011 für ihren Kampf für Frauenrechte in Liberia mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde (Rashed 2013).

58 Richmonds Ansatz von Casework wurde ab den 1920er Jahren von psychologisch-therapeutischen Techniken abgelöst, bei denen die Personzentrierung und die Beziehungsarbeit mit den Klienten in den Mittelpunkt des professionellen Handelns rückten (Wendt 2017, S. 103). Müller & Szynka (2014) beschreiben diesen klinischen Ansatz als "Formen von Sozialtechnologie, die helfen sollen, im Kapitalismus psychisch zu bestehen" (S. 298f).

59 Exemplarisch zu Saul Alinskys konfliktorientierter GWA, s. Wendt 2017, S. 128; Müller & Szynka 2014, S. 301ff; Stock 2015, S. 73.

60 In Deutschland ist auch der Begriff *sozialraumbezogene Methoden* gebräuchlich, jedoch besteht bislang keine Einigkeit darüber, ob sich diese von Ansätzen der GWA unterscheiden (May 2018, S. 1605).

61 In Deutschland richtet sich Kritik an GWA auf die beschränkte Reichweite sozialarbeiterischen Handlungspotentials, die durch verschärfte Ungleichheit ausgelöste gesellschaftliche Konflikte ausblendet und somit zu "einer neuen Form der Governance auf lokaler Ebene" (Stock 2015,

Im Globalen Süden war im Zuge der Befreiungskämpfe kolonisierter Länder zwischen 1945 und 1965 soziale Wohlfahrt als ein wichtiger Bestandteil der Vorbereitung auf Selbstverwaltung identifiziert und in Form westlicher Theorien und der Methode der Einzelfallhilfe in die Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit implementiert worden (Healy 2008, S. 135; Wendt 2017, S. 376). Während Midgley 1981 dieses unreflektierte und oftmals Minderheiten diskriminierende Vorgehen als *professionellen Imperialismus* bezeichnet, stellen Gray & Coates (2008) fest: "globalizing social work is a 'war machine' – a force that seeks to territorialize – or [...], to colonize" (S. 13). Die 1970er Jahre, von Lynne Healy (2008) als *Ära der Indigenisierung*[62] bezeichnet (S. 153), waren geprägt von einer Ablehnung dieser Vorgehensweise und einer Suche nach indigenen Formen der Sozialarbeit, die in Lateinamerika zur Entwicklung der Rekonzeptualisierung führte, ein in Paulo Freires Befreiungspädagogik[63] wurzelndes Konzept (Osei-Hwedie & Rankopo 2008, S. 207). Als vier Eckpunkte indigener Sozialer Arbeit stellt Mel Gray (2014) politische, dekoloniale, menschenrechts- sowie umwelt- und spirituell bezogene Ausrichtungen vor. Das Verständnis einer indigenen Sozialarbeit wurde später zu *kultur- und kontextrelevanter Sozialer Arbeit* erweitert (Gray & Coates 2008, S. 14).

In Ländern des Globalen Nordens vollzog sich in den 1980er Jahren eine Wende von Sozialreformen zu einer zunehmenden neokonservativen Politik und neoliberalen Wettbewerbswirtschaft (Wendt 2017, S. 320), die sich zum einen in Einsparungen und Privatisierungen öffentlicher Wohlfahrtsleistungen auswirkten, zum anderen *Managerialismus* als Ideologie mit sich brachten, der soziale Leistungen anhand bürokratischer Prozeduren im Kontext von Marktgesetzen effizient gestalten sollte und zur Entwicklung von Konzepten führte, die sich im Globalen Norden unter dem Begriff *New Public Management* verbreiteten (ebd., S. 323f; Seithe 2012, S. 17). Die zunehmende Globalisierung unter einem liberalen Wirtschaftsmodell nach Zusammenbruch der Ostblockstaaten, verstärkt durch die Finanzkrise nach der Jahrtausendwende, bewirkte eine Verschärfung sozialer Ungleichheit sowohl innerhalb als auch zwischen Staaten, was vonseiten der Sozialen Arbeit zu der Einsicht führte, dass Auswirkungen globaler Verflechtungen wie Armut, Flucht, Diskriminierung und Ausbeutung einen Einfluss auf nationale und lokale Strukturen üben. Damit verbunden war die Erkenntnis der Notwendigkeit grenzüberschreitenden Handelns und die Wiederentdeckung der internationalen Dimension Sozialer Arbeit (Friesenhahn & Kniephoff-Knebel 2011, S. 34).

S. 75f) wird.

62 "Mit dem Begriff der *Indigenisierung* verbindet sich eine Vielfalt von Initiativen, akademischen Debatten und theoretischen Entwürfen in Lateinamerika, Asien und in Afrika, die nachkoloniale Sozialarbeit den eigenen Problemen und Bedarfen anzupassen und sie von ihren kolonialen Wurzeln zu lösen" (Lutz 2018, S. 296).

63 "Befreiungspsychologie zielt hauptsächlich auf die Entwicklung kritischen Bewusstseins (*conscientization*) sowie das Empowerment der Menschen ab, damit diese sich von Unterdrückung und sozial ungerechten Strukturen befreien können – mit anderen Worten, auf positiven Frieden" (Schroer-Hippel, Cohrs & Vollhardt 2018, S. 103).

### 2.2.2 Die internationale Dimension Sozialer Arbeit

Die Bezeichnung *international social work* wurde erstmals 1943 von George Warren vorgestellt, um die Beteiligung der Sozialen Arbeit an organisierten internationalen Einsätzen zu beschreiben (Xu 2006, S. 679f). Internationaler Austausch fand hingegen bereits zu Beginn der Etablierung Sozialer Arbeit als Profession zwischen Ländern Westeuropas und den USA statt[64] und führte im Rahmen der 1. Internationalen Konferenz für Soziale Arbeit 1928 in Paris[65] zur Gründung der drei noch heute bestehenden internationalen Organisationen der Sozialen Arbeit: dem *International Council on Social Welfare* (ICSW), der in den Bereichen soziale Entwicklung, soziale Fürsorge und soziale Gerechtigkeit tätig ist, der *International Association of Schools of Social Work* (IASSW) als Verband der Bildungseinrichtungen, -institutionen und AusbilderInnen Sozialer Arbeit sowie der *International Federation of Social Workers* (IFSW) als internationalem Berufsverband der Sozialen Arbeit (Straub 2018). Gemeinsame Interessen der drei Organisationen liegen in der Vernetzung von Wissenschaft und Praxis (Lutz 2018, S. 292) und der Förderung von Menschenrechten und sozialer Entwicklung, die unter anderem durch einen Konsultativstatus im Wirtschafts- und Sozialrat der UN (ECOSOC) aller drei Organisationen vorangetrieben wird (Healy 2008, S. 171). In dem Bemühen um ein einheitliches Verständnis von Sozialer Arbeit formulierten die IASSW und die IFSW die *Global Standards for Social Work Education and Training*, sowie einen *Ethischen Kodex* und eine *Globale Definition Sozialer Arbeit*[66]. Im Zuge der Indigenisierungsprozesse von Ländern des Globalen Südens wurde jedoch auf die einseitige Neigung zu Werten des Globalen Nordens mit der Vorrangigkeit von Individuum und Vernunft in diesen Dokumenten hingewiesen (Straub 2015, S. 59) und führte 2014 zu einer Umformulierung der Globalen Definition Sozialer Arbeit[67]. Im folgenden Zitat aus der aktuellen Version sind

64 Erste internationale Kongresse zu sozialen Fragen fanden bereits zwischen 1856 und 1863 statt. Im Rahmen der Weltausstellung 1889 in Paris wurde erstmals ein Kongress für öffentliche und private Fürsorge organisiert, der zu regelmäßigem Austausch bis 1910 führte und nach dem Ersten Weltkrieg wieder aufgenommen wurde (Kruse 2015, S. 23)

65 Dabei nahmen 2481 Delegierte aus 42 Ländern in Europa, Asien, Afrika und Nord- und Südamerika teil (Kuilema 2016, S. 710).

66 Die 2004 entwickelten *Global Standards for Social Work Education and Training* werden derzeitig aktualisiert (IASSW 2019, Stand 18.03.2019). Der *Ethische Kodex* wurde erstmalig 1976 vorgestellt und 2004, 2014 und 2018 revidiert und die *Globale Definition Sozialer Arbeit* von 1982 wurde 2000 und 2014 neu überarbeitet (Healy 2008, S. 122; Healy & Hall 2009, S. 246; IASSW 2018; IASSW o.D.; Wieler 2005, S. 408).

67 Eine allgemein akzeptierte Definition Internationaler Sozialer Arbeit existiert nicht, folgende Definition stellt hingegen laut Palattiyil et al. (2018) die derzeit aktuellste Version dar (S. 4f). "International social work is the promotion of social work education and practice globally and locally, with the purpose of building a truly integrated international profession that reflects social work's capacity to respond appropriately and effectively, in education and practice terms, to the various global challenges that are having a significant impact on the well-being of large sections of the world's population. This global and local promotion of social work education and practice is based on an integrated-perspectives approach that synthesises global, human rights, ecological, and social development perspectives of international situations and responses to them" (Cox & Pawar 2013, S. 29f).

die Neuerungen seit der 2004-Definition hervorgehoben (orientiert an Straub 2015, S. 60ff).

> "Soziale Arbeit ist eine *praxisorientierte Profession* und eine *wissenschaftliche Disziplin*, dessen bzw. deren Ziel die *Förderung des sozialen Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts* sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen ist. Die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, die Menschenrechte, *gemeinsame Verantwortung* und die *Achtung der Vielfalt* bilden die Grundlagen der Sozialen Arbeit. Gestützt auf *Theorien zur Sozialen Arbeit*, auf Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und *indigenem Wissen*[68], werden bei der Sozialen Arbeit *Menschen und Strukturen eingebunden*, um existenzielle Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern. [...]" (DBSH 2016, S. 1; eigene Hervorhebungen).

Die neue Version verdeutlicht den Paradigmenwechsel vom ehemaligen Fokus auf Intervention und Einzelfallhilfe hin zu gemeinschaftsorientierten Ansätzen, die auf sozialen Wandel durch Empowerment und Partizipation abzielen, dabei auch strukturelle Änderungen einbeziehen und auf einer solidarischen Verantwortung unter einer Achtung von Diversität gründen. Neben der transdisziplinären, wissenschaftlichen Fundierung werden erstmalig indigene Wissensbestände und somit Ansätze lokaler und spiritueller Art als gleichberechtigt anerkannt. Eine Thematisierung solcher Ansätze bis hin zu einem gleichberechtigten Austausch und einer Erkenntnis, dass westliche Länder vom Globalen Süden lernen können, beispielsweise hinsichtlich ökologischer, kollektiver und spiritueller Ansatzweisen, hat hingegen im europäischen Kontext kaum stattgefunden (Straub 2015, S. 62f; 65). Während die Definition keinen direkten Hinweis auf Friedens- und Konfliktarbeit bietet, stellt die *Erklärung zu ethischen Grundsätzen* von 2018 (IASSW 2018)[69] mehrere Bezüge her. Thematisch ist sie unterteilt in neun Grundsätze, u. a. die *Anerkennung menschlicher Würde* (Pkt. 1) und die *Förderung von Menschenrechten* (Pkt. 2) und *sozialer Gerechtigkeit* (Pkt. 3), die sich unter anderem auf den Einsatz gegen Diskriminierung und institutionelle Unterdrückung und für den Zugang und die gerechte Verteilung von Ressourcen und Wohlstand richtet, sowie den "Aufbau von Netzwerken der Solidarität für transformativen Wandel und inklusive und verantwortungsbewusste Gesellschaften" (Pkt. 3.5). Direkt thematisiert wird Friedens- und Konfliktarbeit unter *beruflicher Integrität*: "SozialarbeiterInnen unterstützen Frieden und Gewaltfreiheit. SozialarbeiterInnen können mit militärischem Personal für humanitäre Zwecke zusammenarbeiten und auf Peacebuilding und Wiederaufbau hinwirken [...]" (Pkt. 9.3).

Die gemeinsame Arbeit an den genannten Richtlinien und Definitionen verdeutlicht einerseits eine *Suche nach sich selbst* durch das Streben eines einheitlichen

68 In der durch den Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) und den Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) beschlossenen deutschen Definition wird auf Folgendes hingewiesen: "Da die verabschiedete englischsprachige Definition aus Gründen der Einheitlichkeit, der Solidarität und der Kooperation nicht verändert werden soll, bleibt das sogenannte ‚indigene Wissen' in der deutschsprachigen Version der Definition erhalten und wird kommentiert" (Schäfer & Bartosch 2016, S. 11).

69 Die folgenden Auszüge sind in eigener Übersetzung.

Verständnisses dessen, was die Soziale Arbeit ausmacht, andererseits den *Drang nach größerer Diversität*, insbesondere durch die Forderungen der Regionen des Globalen Südens nach einer Anerkennung ihrer Konzepte. Angesichts der gemeinsamen globalen Herausforderungen (Jones & Truell 2012, S. 455), schlossen sich die IASSW, der ICSW und die IFSW 2010 zusammen, um ein gemeinsames Programm, die *Global Agenda for Social Work and Social Development*[70] durchzuführen. Diese setzt sich mit der weltweiten Dynamik auseinander, die Armut, Chancenungleichheit und ungleichen Zugang zu Ressourcen aufrechterhält und Diskriminierung fördert, um zudem die zentralen Beiträge der Sozialen Arbeit und der sozialen Entwicklung stärker in den Vordergrund zu rücken (IASSW, ICSW, IFSW 2014, S. 3)[71]. Die Global Agenda richtet sich an "social work practitioners, educators and social development workers who engage in 'radical struggles for social change', perceiving themselves as 'technically competent', and as 'agents of transformation'" (Lombard 2015, S. 494) und besteht aus vier jeweils zweijährigen Themenschwerpunkten, die von 2012-2020 weltweit umgesetzt werden[72]. Parallelen zwischen den Zielen der Global Agenda und den 2015 verabschiedeten SDGs sieht Antoinette Lombard (2015) unter anderem in einer direkte Verbindung zwischen dem SDG 16 (Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen) und dem in der Global Agenda erklärten Ziel der Stärkung zwischenmenschlicher Beziehungen und der Unterstützung beim Kapazitätsaufbau von Gemeinden, um die soziale und wirtschaftliche Entwicklung durch politische Maßnahmen voranzutreiben (S. 488). Zusammenfassend erklärt sie, dass die Legitimität der Global Agenda für eine gerechtere Gesellschaft durch die Verknüpfung mit der Agenda 2030 gestärkt wird, fügt jedoch hinzu: "Social work must bridge micro and macro practice in a more focused way by integrating the personal with the political in social work interventions and policy development, and by adopting critical reflective practice to account for what social workers do and why" (S. 497).

### 2.2.3 Handlungs- und Arbeitsfelder

Laut Cox & Pawar (2013) sind SozialarbeiterInnen nur in begrenztem, wenngleich zunehmenden Maße direkt und indirekt beteiligt in Konflikt- und Postkonfliktsituationen (S. 294). Im Folgenden wird dargelegt, dass die Soziale Arbeit jedoch bereits in einer Vielzahl relevanter friedensfördernder Handlungsfelder im Sinne eines positiven Friedens tätig ist,

70 Im folgenden Text unter ihrem geläufigen Namen *Global Agenda* genannt.

71 Gray & Webb (2014) kritisieren die Zurückhaltung der Global Agenda, neoliberalen Wirtschaftskapitalismus als die Ursache sozialer und ökonomischer Ungleichheiten zu benennen (S. 349). In den letzten beiden Berichten der Global Agenda hingegen wird soziale Ungerechtigkeit auf neoliberale Politik zurückgeführt (IASSW, ICSW, IFSW 2016, S. 15; ebd. 2018, S. 13).

72 Die Themen oder Säulen der Global Agenda sind: *Promoting social and economic equalities* (2012-14), *Promoting the dignity and worth of peoples* (2014-16), *Promoting community and environmental sustainability* (2016-18) und *Strengthening recognition of the importance of human relationships* (2018-20) (IASSW et al. 2016, S. 6).

auch wenn eine Absicht der *Friedensförderung* nicht implizit kommuniziert wird[73]. Allgemein kann zwischen drei Tätigkeitsschwerpunkten der Sozialen Arbeit unterschieden werden: 1) Soziale Arbeit als ein verlängerter Arm des Wohlfahrtsstaates, der die Arbeitsbereiche mit einem inhaltlich-fachlichen Schwerpunkt auf soziale Kontrolle und Fürsorge vorgibt[74], 2) Soziale Arbeit als Einzelfallhilfe oder Gruppenarbeit zur Verbesserung der sozialen Funktionsweise oder des Wohlergehens von Einzelpersonen und Familien sowie 3) Soziale Arbeit als Beitrag zum Aufbau lebenskräftiger Gemeinschaften mit sozialem Zusammenhalt durch Methoden von GWA zu Makrosozialpolitik (ebd., S. 15f). Im Folgenden werden Einsätze der Sozialen Arbeit[75] in Friedens- und Konfliktarbeit in den drei Tätigkeitsschwerpunkten vorgestellt. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Abgrenzungen kontextbezogen sind und Übergänge zwischen den Schwerpunkten fließend sein können.

1) Soziale Arbeit als ein verlängerter Arm des Wohlfahrtsstaates: Als Teilsystem zur Umsetzung sozial- und rechtsstaatlicher Vorgaben und Leistungen trägt die Soziale Arbeit zu einer Sicherung des sozialen Friedens bei, indem wohlfahrtsstaatliche Funktionen wie die Sicherung von Lebensunterhalt, Inklusion und Teilhabe gefördert werden (Treptow 2018, S. 269f). Kritisch kann dabei auf die machtstabilisierende Funktion der Sozialen Arbeit hingewiesen werden, die nicht strukturelle Ungleichheiten eliminiert, sondern lediglich einige der negativsten inhärenten Auswirkungen von Kapitalismus und Neoliberalismus vermindert.

2) Soziale Arbeit als Einzelfallhilfe oder Gruppenarbeit: Zu Handlungsfeldern zählen einkommensgenerierende Maßnahmen, Mediation (wie Täter-Opfer-Ausgleich und Familienmediation), Zufluchtsgewährung in Schutzhäusern, Obdachlosenhilfe, Fachberatung (beispielsweise zu Missbrauch, häuslicher Gewalt, Menschenhandel und Schuldnerberatung), Harm Reduction, Frühpädagogik und Kinderschutz, Schulsozialarbeit, psychosoziale Unterstützung als Gewaltprävention und Vermittlung von gewaltfreier Konfliktbearbeitung, Rehabilitation und Reintegration (zum Beispiel von Kindersoldaten) und Traumabewältigung.

---

73 Diesen Einsatz beschreibt auch der Generalsekretär der IFSW, Rory Truell, zum Anlass des Friedenstages 2018: "Since the formation of the modern profession, social workers throughout the world have continued to make sustainable contributions to peacebuilding during times of war and maintaining peace when parts of society threaten conflict. Their work stems from the belief that peace is more [than; Anm. der Autorin] the absence of war: Peace is achieved when all people have equal rights, dignity and ability to exercise their views in an inclusive, tolerant society" (2018).

74 In diesem Zusammenhang wird oft auf das *Doppelte, bzw. dreifache Mandat* der Sozialen Arbeit verwiesen, in der sie einerseits als Wächterin des "Machtapparats" operiert, andererseits auf Seite der AdressatInnen stehen und sich notfalls auch gegen den Machtapparat positionieren sollte (Lutz 2011, S. 14f). Zudem ist sie den Menschenrechten verpflichtet (ebd.)

75 Orientiert an Cox & Pawar 2013, Kap. 9 & 10; Frieters-Reermann 2013; Grossi et al. 2014; Rohloff & Martínez Calero 2018; Sachau 2018, S. 70; Seifert 2004/ 2018; Staub-Bernasconi 2004; Treptow 2018, S. 276f.

3) Soziale Arbeit als Beitrag zum Aufbau lebenskräftiger Gemeinschaften: Zu Einsatzbereichen gehören (mobile) Jugendarbeit und Streetwork, Anti-Diskriminierungsarbeit, Bildungs- und Bewusstseinsarbeit (wie für die Inklusion marginalisierter Gruppen, Gleichberechtigung und politische Sensibilisierung), Präventionsarbeit (beispielsweise von politischem Extremismus und religiösem Fundamentalismus), sozioökonomische Programme (wie gegen Jugendarbeitslosigkeit oder Altersarmut), Wiederversöhnungsarbeit, humanitäre Hilfe, EZ, Wiederaufbau sozialer und staatlicher Strukturen, Selbsthilfegruppen wie selbstorganisierte Inklusions- und Partizipationsstrategien von Einwanderungsgruppen, Workshops in beispielsweise Führungstraining, Förderung der Zivilgesellschaft durch Schaffung partizipatorischer Strukturen, Reformen im Bildungs- und Sozialwesen und politische Programme zur Aufdeckung von institutionellen und strukturellen Diskriminierungen.

## 2.3 Bildungsarbeit zu Friedens- und Konfliktarbeit im deutschsprachigen Raum

Das folgende Kapitel stellt eine Hinleitung zum empirischen Teil der Arbeit dar, indem zunächst allgemeine formale und nonformale bildungspolitische Konzepte im deutschsprachigen Raum vorgestellt werden (Kap. 2.3.1), die danach explizit hinsichtlich der vorbereitenden Bildungsarbeit zu Friedens- und Konfliktarbeit in formalen (Kap. 2.3.2) und nonformalen (Kap. 2.3.3) Formaten sowie im Studium der Sozialen Arbeit (Kap. 2.3.4) thematisiert werden.

### 2.3.1 Einführung zu aktuellen Bildungskonzepten

Im formalen Bildungsbereich führte der Wunsch nach einer Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems 1999 zu der *Bologna-Erklärung*, die mittlerweile von 48 Ländern unterzeichnet wurde (Hericks 2018, S. 27). Die sechs Kernelemente des sogenannten *Bologna-Prozesses* sind 1) die Einführung eines gestuften Systems von Bachelor- und Masterstudiengängen, 2) eine Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse, 3) die Verwendung des Leistungspunktesystems ECTS, 4) eine Erleichterung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden, 5) eine Qualitätssicherung vor allem durch Akkreditierungsstandards und -verfahren sowie 6) die Förderung der europäischen Zusammenarbeit (ebd., S. 21; Arnold 2015, S. 11f). Neben einer europaweiten Umstrukturierung der Studiengänge wurde zudem der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR)[76] eingeführt, bei dem die Ergebnisse des Studiums stärker in Form von Kompetenzen[77] als von zu erreichendem Wissen formuliert werden (Teichler 2016, S. 20). Dieser Paradigmenwechsel eines *shift from teaching to learning* soll eine tiefere Verarbeitung von Lerninhalten ermöglichen, indem Studierende fachspezifische, aber auch fachübergreifende Kompetenzen entwickeln, die eine berufliche und wissenschaftliche Befähigung, Persönlichkeitsentwicklung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fördern (Hericks & Rieckmann 2018, S. 257f).

76 Der *EQR* als ein Bezugsrahmen für bessere Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen wurde 2006 von der Europäischen Kommission vorgestellt und 2007 durch das Europäische Parlament und den Rat angenommen. Zentral dabei sind acht durch Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz) beschriebene Qualifikationsniveaus (Europäische Kommission 2008, S. 3). Die Empfehlung des Erstellens von nationalen Qualifikationsrahmen führte zu der Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz, der nach einer Probephase 2013 in Kraft trat (BMBF 2013, S. 5). Ein Unterschied zum EQR liegt in der erweiterten Struktur zu vier Säulen (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit) (ebd., S. 12ff).

77 Als Kompetenzen bezeichnet werden "geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen" (Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017, XII). Grundlegende Kompetenzklassen sind *personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische* und *sozial-kommunikative Kompetenzen* (ebd., XXV).

Die Bologna-Reform stieß auf weitreichende und weiterhin anhaltende Kritik, unter anderem hinsichtlich des impliziten Wettbewerbsaspektes und einer "Vermarktwirtschaftlichung des gesamten Bildungswesens" (Kremer 2018, S. 195). Andere hingegen kritisieren eine ausbleibende didaktische[78] Innovation zu einer stärkeren Lernerorientierung, indem an der "Illusion einer ‚Wissensvermittlung'" (Erpenbeck & Sauter 2016, S. 9) festgehalten wird, deren Praxis aus den prägutenbergschen Zeiten vor der Erfindung des Buchdrucks überliefert wurde und sich weiterhin bis in die architektonische Raumgestaltung manifestiert (Arnold 2015, S. 21). Der fortwährende Schwerpunkt gängiger Hochschullehre auf die Vermittlung von kognitivem Wissen führt dazu, dass kompetenzorientierte Lehr-Lern-Konzepte, die zu "Handlungskompetenz in einem mehrdimensionalen und wechselseitigen Prozess" (Nölting, Dembski, Pape & Schmuck 2018, S. 90f) führen, nicht umgesetzt werden. "So bleibt die Forderung nach (nachhaltigkeits-)kompetenzorientierter Hochschullehre zumeist nur als abstrakte Überlegung bestehen und entfaltet keine Relevanz in der Lehrpraxis" (Zinn 2018, S. 132). "Beispielsweise verbleiben Kompetenzprofile häufig auf der Ebene normativer Vorgaben, ohne konkrete Konsequenzen für die Lehrpraxis innerhalb eines Studienprogramms" (Brahm, Jenert & Euler 2016, S. 25), und modularisierten Studienprogrammen wird mitunter eine Fragmentierung und inhaltliche Überfrachtung vorgeworfen (ebd.). Als kritischen Faktor des Gelingens eines Hochschulentwicklungsprojekts nennt Zinn (2018) die Lehrenden, die zwar hoch qualifizierte Fachleute sind, jedoch normalerweise keine pädagogisch-didaktische Ausbildung oder eigene Erfahrungen im reflexiven Erfahrungslernen besitzen (S. 132)[79].

Auch im nonformalen Bildungsbereich steht das *lebenslange Lernen* zentral und umfasst die häufig synonym verwendeten Begriffe *Erwachsenenbildung* und *Weiterbildung* (Raithel, Dollinger & Hörmann 2009, S. 224), die wiederum in *berufliche Weiterbildung* und *allgemeine Erwachsenenbildung* untergliedert werden. Die allgemeine Erwachsenenbildung konkretisiert sich in den Unterbegriffen *Grundbildung* und *Politische Bildung* (ebd., S. 225). "Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden und in der es

78 Didaktik kann als die Organisation menschlicher Lernprozesse beschrieben werden und bedeutet in einem weiteren Sinne "Ziele, Inhalte, Formen und Wirkungen des Lehrens und Lernens wissenschaftlich begründen und empirisch überprüfen zu können" (Klafki 2007, S. 158, zitiert in David 2018, S. 62), "einschließlich der Methodik als Verfahrensweisen von Lehren und Lernen" (David 2018, S. 62).

79 Eine Gestaltung zu holistischen Ansätzen stellt das Modell der *Pädagogischen Hochschulentwicklung* nach Euler mit einer Qualitätsentwicklung auf drei miteinander verbundenen Ebenen vor (Brahm et al. 2016, S. 27); 1) der Ebene der Lernumgebungen durch die Kompetenzentwicklung der Lehrenden, der Studierenden und der damit verbundenen didaktischen Ausgestaltung von Lehr-/ Lernumgebungen und Kursen, 2) der Ebene der Studienprogramme durch eine kohärente Strukturgestaltung der Kurse, und 3) der Ebene der Organisation durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen, Prozessen und Ergebnissen, unter denen das Studieren an der Hochschule gefördert werden soll (ebd., S. 27-32).

auch um Möglichkeiten der (Selbst-)Befreiung, -Ermächtigung und Emanzipation geht" (Lösch & Eis 2018, S. 513). Sie hat sich primär aus selbst organisierten Bildungskontexten heraus entwickelt, wobei das Spektrum der freien Träger, die Politische Bildung anbieten, sowohl hinsichtlich ideologischer Grundwerte als auch des Organisationsgrades sehr heterogen ist (ebd., S. 505). Ein allgemeiner Ansatz ist, dass Politische Bildung auf der Subjektseite den Menschen als selbstständiges und ganzheitliches Wesen mit "Kopf, Herz und Hand"[80] (Reheis 2016, S. 34) respektieren soll, was auch das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und Kommunikation beinhaltet (ebd., S. 97ff), und auf der Objektseite die Welt der Politik als ganzheitliche Gegebenheit "in all ihren Facetten und Wechselwirkungen zum Gegenstand" (ebd., S. 172) macht. Einen gemeinsamen didaktischen Leitfaden in der deutschen Politischen Bildung stellt der 1976 entwickelte *Beutelsbacher Konsens*[81] dar, der ein Neutralitätsgebot mit den drei Prinzipien des Überwaltigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Orientierung an den Interessen der Lernenden vorgibt (Lösch & Eis 2018, S. 507). Durch die Erklärung der *UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2005-2014), welche die Bildung unter das Leitbild nachhaltiger Entwicklung zur Erlangung einer globalen und generationenübergreifenden verantwortungsbewussten Handlungsweise stellt (Bliesner-Steckmann 2018, S. 15), gewann diese Bildungsarbeit einen Aufschwung (Lösch & Eis 2018, S. 506). Daran orientierte Konzepte sind *Globales Lernen*, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) und *Global Citizenship Education* (GCED)[82]. Einen weiteren Ansatz bildet die *Friedenspädagogik*[83], die sich in Deutschland in der "Auseinandersetzung mit den Konzepten der politischen Bildung, mit verwandten pädagogischen Ansätzen wie der Demokratie- oder der Menschenrechtserziehung, vor allem aber mit dem Globalen Lernen und der BNE" (Jäger 2019, S. 142) entwickelt hat und einen Beitrag zu einer weltweiten Kultur des Friedens leisten soll (Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017, S. 63).

80 Der durch Heinrich Pestalozzi (1746–1827) bekannt gewordene Grundsatz *Kopf, Herz und Hand* beinhaltet, dass kognitive, affektive und praktische Fähigkeiten als Einheit betrachtet werden und beim gelingenden Lernen und im Leben zusammenwirken müssen (Reheis 2016, S. 34). Die Relevanz dessen wird von der modernen Hirnforschung bestätigt, "die die wechselseitige Durchdringung des Denkens, Fühlens und Handelns durch den empirischen Nachweis der Aktivitäten des menschlichen Gehirns belegt hat" (ebd., S. 34f).

81 Der weiterhin kontrovers diskutierte Konsens wird häufig als Neutralitätsverpflichtung missverstanden (Lösch & Eis 2018, S. 507), sollte aber unbedingt menschenrechtlichen Pflichten wie dem Schutz vor Diskriminierung nachkommen (Niendorf & Reitz 2019, S. 6).

82 *Globales Lernen* beinhaltet einen konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt durch die "Einübung von Empathie und interkulturellem Perspektivenwechsel" (Messerschmidt 2018, S. 573). *BNE* verfolgt das Ziel, Einzelne zu größerer Urteils- und Handlungsfähigkeit zu verhelfen, um sich an der Umsetzung des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung zu beteiligen (Gräsel 2017, S. 3). *GCED* wird von der UNESCO beschrieben als “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” (Toh, Shaw & Padilla 2017, S. 16).

83 Friedens*pädagogik* bezeichnet die "wissenschaftliche Disziplin mit der Theoriebildung und der Frage nach Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsmodellen" (Kubsda 2018, S. 629), während sich Friedens*erziehung* auf die direkte pädagogische Arbeit bezieht (ebd.).

### 2.3.2 Studiengänge der Friedens- und Konfliktforschung

Die Friedens- und Konfliktforschung ist ein sehr junges Fachgebiet, das im deutschsprachigen Raum erstmalig 1996 an der Universität Marburg als Nebenfachstudiengang angeboten wurde (Bös & Zoll 2015, S. 25). Die Bologna-Reform ermöglichte eine starke Profilierung und Ausdifferenzierung des Faches (ebd.), sodass seit 2004 unterschiedliche universitäre viersemestrige Masterstudiengänge mit FuK als Hauptfach angeboten werden (Bernshausen & Bonacker 2015, S. 248), die sich einer hohen Nachfrage erfreuen (Brühl 2015, S. 54). Wie bereits in Kapitel 2.1.2 dargelegt, gibt es in der FuK keine einheitliche Auffassung zu Schlüsselbegriffen wie Frieden und Konflikt. Dadurch variieren auch die theoretischen und methodischen Grundlagen sowohl *mit* als auch *innerhalb* der Definition ihres Gegenstands. Diese Komplexität hat zu einem intensiven Streit innerhalb der deutschsprachigen Friedensforschung über ihren disziplinären Status und ihren Anspruch auf Interdisziplinarität geführt (Jaberg 2011, S. 54), was sich an den recht verschiedenen Schwerpunkten und Zielsetzungen der unterschiedlichen Studiengänge widerspiegelt. Der auf einen negativen Friedensbegriff ausgerichtete Zweig beschäftigt sich tendenziell mit IB, die wiederum traditionell in den Politikwissenschaften angesiedelt ist, während andere Schwerpunkte einer sozialwissenschaftlichen Tradition folgen und stärker multi-, inter- oder transdisziplinär ausgerichtet sind (Zoll 2010, S. 179f; Bernshausen & Bonacker 2015, S. 260)[84]. Als gemeinsames Profil bieten alle Studiengänge "verpflichtende Einführungs- oder Grundlagenveranstaltungen zu Theorien, Methoden und Ansätzen der Friedens- und Konfliktforschung" (Bernshausen & Bonacker 2015, S. 262) an. Bös, Schmitt & Zimmer (2015) heben zudem die Bedeutung von Perspektivenwechsel, Reflexion und Praxisbezug als zentrale Aspekte von Studiengängen der FuK hervor: "Dabei macht es nicht nur einen Unterschied, ob die eigenen kulturellen beziehungsweise nationalstaatlichen ‚Brillen' einer Reflexion unterzogen werden oder nicht, sondern auch ob und inwieweit versucht wird, die Praxis etwa der Konfliktbearbeitung oder der Entwicklungszusammenarbeit in die Lehre einzubeziehen" (S. 14).

Konflikttransformation als ein Schwerpunkt des Studienganges wird im deutschsprachigen Raum lediglich an der Universität Innsbruck in dem Studiengang *Frieden, Entwicklung, Sicherheit und internationale Konflikttransformation* angeboten (Universität Innsbruck 2019). Als zentrale Kompetenzen im Studium und der Praxis von

84 Zur ersten Gruppe verorten sich die Masterstudiengänge in Duisburg-Essen (IB mit dem Schwerpunkt Entwicklungspolitik), Frankfurt/Darmstadt/HSFK (Schwerpunkt Politikwissenschaft und IB), Tübingen (IB/ FuK), Hamburg (Friedens- mit Sicherheitsforschung mit einer tendenziell politikwissenschaftlichen Perspektive) und Konstanz (vom Fachbereich Politik- und Verwaltungswissenschaften durchgeführt). Zur zweiten Gruppe gehören Augsburg, die beiden Marburger Master-Programme und Magdeburg (Bernshausen & Bonacker 2015, S. 260f). Eine Ausnahme bildet Innsbruck mit einem ganzheitlichen Profil und eigens entwickelten Ansätzen wie *Transrational Peaces* und *Elicitive Konflikttransformation* (ebd.).

Konflikttransformation identifizieren Graf, Kramer & Nicolescou (2007) Selbstreflexion, Empathie, Kreativität und Spontaneität (S. 123). Curles weist speziell auf die Bedeutung der Achtsamkeit (awareness) als ein Schlüsselelement für Frieden hin (Woodhouse 2010, S. 3), das auch Dietrich (2014) in seinem ABC der Voraussetzungen elicitiver FriedensarbeiterInnen aufgreift, das aus A) Achtsamkeit (awareness) der eigenen physischen, emotionalen, mentalen und spirituellen Grenzen besteht, B) einer Balance (balance) zwischen Mitgefühl und Selbstschutz sowie C) kongruenter (congruent) Kommunikation (S. 53). Die damit einhergehenden hohen Anforderungen an Studierende kommentiert er (2011) mit dem Hinweis darauf, dass "*elicitive* Konfliktarbeit eine Sache für HeldInnen ist" (S. 388), was er anhand Mahatma Gandhis Aufforderung: "*Sei der Wandel, den du in der Welt sehen willst"* pointiert: "Wird dieser Satz in seiner ganzen Tiefe begriffen und anerkannt, muss jeder Friedensarbeiter und jede Friedensarbeiterin durch die Drachengrube der eigenen, inneren Schatten marschieren, während das akademisch gebotene kognitive Wissen erworben wird und bevor an einen praktischen Einsatz auch nur gedacht werden kann" (ebd.).

### 2.3.3 Nonformale Bildungsangebote

Im Feld der Friedens- und Konfliktarbeit besteht ein vielfältiges Netzwerk aus nichtstaatlichen Organisationen für Frieden, die Beiträge "aus zivilgesellschaftlichem Engagement, aus Bildung und Wissenschaft, von Stiftungen, Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften" (Bundesregierung 2017, S. 59) bündeln. Die aus sozialen Bewegungen entstandenen und zunächst unentgeltlich tätigen Friedensdienste wurden zunehmend auch im Kontext der EZ aktiv und in Kooperation mit staatlichen und anderen nichtstaatlichen Akteuren organisiert und institutionalisiert (Fischer 2017, S. 125). Neben einer breiten Palette von nonformalen Bildungsangeboten unterschiedlicher NGOs zu Themenbereichen wie Frieden und Krieg, Rassismus, Flucht und Geschlechterfragen (Fiebich 2005, S. 97) wird seit Ende des 20. Jahrhunderts auch eine Professionalisierung von Friedens- und KonfliktarbeiterInnen angestrebt (ebd., S. 125). Ein zentrales Qualifizierungsangebot stellt in Deutschland der in Fachkreisen anerkannte Qualifizierungsträger *forum ZFD*[85] mit der *Akademie für Konflikttransformation* dar (Burba & Stanzel 2015, S. 218), an der in Weiterbildungskursen und Trainings für Friedens- und Konfliktarbeit relevante Kenntnisse, Methoden und Kompetenzen vermittelt und geübt werden (Ammonn & Lammers 2008, S. 2)[86]. Als einen Beitrag zu Konflikttransformation sieht Uli Jäger (2014) auch die Friedenspädagogik mit den beiden Ansätzen der unmittelbaren (persönlichkeits- oder identitätsbildenden) Friedenspädagogik und der

85 Das forum ZFD ist eine von neun Organisationen, die im Zivilen Friedensdienst (ZFD) organisiert und durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) gefördert werden (ZFD o.D.).

86 Für eine weltweite Übersicht zu Bildungsangeboten in Konflikttransformation, s. Austin 2011.

strukturbezogenen Friedenspädagogik, die auf eine nachhaltige Implementierung von Friedenspädagogik im formalen und nonformalen Bildungssystem abzielt und damit eine positive Veränderung der strukturellen Friedensvoraussetzungen anstrebt (S. 6). Umgesetzt wird diese durch die Schaffung von Lernräumen als *Lernarrangements*, die zielgruppen- und kontextspezifisch konzipiert werden (ebd.).

### 2.3.4 Studiengänge der Sozialen Arbeit

In Deutschland[87] kann die akademische Ausbildung zu Sozialer Arbeit[88] auf die Gründungen der Frauenschulen ab 1908 zurückgeführt werden (Seithe 2012, S. 43), die sich nach dem Ersten Weltkrieg zu eindeutig berufsbezogenen Wohlfahrtsschulen entwickelten und 1922 als Höhere Fachschulen anerkannt wurden (Kruse 2017, S. 53f). Ab 1927 wurden formal auch Männer im Studium zugelassen (ebd., S. 54f). Inhaltlich lag der Schwerpunkt zunächst auf der Vermittlung praxisbezogener Fähigkeiten (Wendt 2017, S. 303), bis 1970 im Rahmen allgemeiner Bildungsreformen Diplom-Studiengänge im Bereich Sozialer Arbeit an den Fachhochschulen und Diplom-Studiengänge der Sozialpädagogik an Universitäten etabliert wurden (Kruse 2008, S. 41f). Die damit verbundene Akademisierung und Verwissenschaftlichung führte zu einer Fachvertretung durch andere Disziplinen "von der Psychologie bis zur Rechtswissenschaft" (Wendt 2017, S. 332), die keinen praktischem Bezug zu Sozialer Arbeit aufweisen konnte (ebd.). Auch heute noch wird die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Lehre und sozialarbeiterischer Praxis erörtert (Müller-Hermann & Becker-Lenz 2018, S. 690f) sowie die Frage, inwieweit die Soziale Arbeit als eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin verstanden werden kann[89].

Die Bologna-Reform führte zu einem grundlegenden Wandel des Studiums (Schäfer 2017, S.114). Heute besteht eine große Bandbreite[90] unterschiedlicher

87 Näheres zum Studium der Sozialen Arbeit in der Schweiz, s. Gabriel & Grubenmann (2018), in Österreich, s. Scheipl (2018).

88 In Deutschland wurde lange zwischen den beiden Ausrichtungen *Sozialarbeit* (Armenfürsorge, Ressourcenverteilung) und *Sozialpädagogik* (soziale Erziehungsarbeit) unterschieden, die inzwischen als *Soziale Arbeit* zusammengefasst werden (Seithe 2012, S. 46). Die Ausbildung zu Sozialpädagogik entstand 1909 als Aufbauseminare für Jugendleiterinnen (Kruse 2008, S. 39), die 1967 zu einer grundständigen Ausbildung an Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik führte und seit den 1980er Jahren fast ausnahmslos mit Studiengängen zu Sozialarbeit als *Soziale Arbeit* vereint ist (Kruse 2017, S 44).

89 Müller-Hermann & Becker-Lenz (2018) stipulieren: "Ob und in welchem Maße von einer eigenständigen Disziplin Sozialer Arbeit gesprochen werden kann, wird im Fachdiskurs uneinheitlich beantwortet" (S. 692). Dewe & Otto (2018) sehen die moderne Sozialarbeit/ Sozialpädagogik in Ansätzen sowohl als eine Profession als auch eine wissenschaftliche Disziplin (S. 1842), jedoch mit einer nur "facettenhaft vorhandenen disziplinären Identität" (S. 1840). Lorenz (2017) wiederum weist auf die an die Soziale Arbeit *angrenzenden* Disziplinen Soziologie, teils Sozialpolitik sowie Psychologie und Pädagogik, und "die Gefahr, dass diese angrenzenden Disziplinen ihre Identität bestimmen oder sie von ihnen vereinnahmt wird" (Lorenz 2017, S. 159).

90 Aktuelle *Theoriediskurse* unterscheiden zwischen systemtheoretisch-systematischen, diskursanalytischen, psychoanalytischen, professionstheoretischen, lebenswelt- und lebensbewältigungsbezogenen und capabilities-Ansätzen (Thole 2012, S. 41ff). *Methoden*

Ausrichtungen in Studiengängen zu Sozialer Arbeit, die der Sachverhalt verbindet, dass "die wissenschaftliche Analyse und Weiterentwicklung einer Praxis, die sich immer mehr auch als forschende Praxis verstehen will, zum Selbstverständnis des Feldes der Sozialen Arbeit" (Bartosch 2017, S. 103) geworden ist. Zudem legt der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* (QR SozArb) eine gemeinsame Grundlage für deutsche Einrichtungen. Dieser stipuliert in seinen Leitlinien "als allgemeine Kompetenzentwicklung die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Denken und Handeln" (Schäfer & Bartosch 2016, S. 15) und als spezifische "die Befähigung/Fähigkeit zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden" (ebd.). Kompetentes Handeln wird im QR SozArb "als Fähigkeit zu angemessener Situations- und kritischer Selbstwahrnehmung, zur Reflexion des eigenen Standpunktes auch aus der Perspektive von anderen und zur innovativen Bewältigung von Herausforderungen und Krisensituationen der zu beratenden, zu betreuenden und/oder zu begleitenden Menschen" (ebd., S. 16) beschrieben, was an Rhein & Kruses (2011) allgemeinere Definition anschließt: "Kompetentes Handeln schließt also den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten, Haltungen, Werte, Motive und Absichten; zudem beeinflussen Erfahrungen und Selbstkonzepte das individuelle Handeln" (S.80). Somit steht *professionelle Handlungskompetenz* als "Schlüsselbegriff für die Auflösung des Theorie-Praxisproblems im Studium" (Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann 2012, S. 14). "Damit könnte die wissenschaftstheoretisch überkommene Kluft von Grundlagen- und Anwendungsforschung, mithin die ‚alte' zwischen Theorie und Praxis überbrückt und der Sozialen Arbeit eine disziplinäre ‚Mitte' zugewiesen werden, da sie ihr *eigenes* disziplinäres und professionelles Wissen erzeugt" (ebd., S. 22). Hingegen zeigt sich weiterhin eine starke Theorieorientierung im Studium, in dem die Vermittlung von Wissen einen deutlichen Vorrang vor methodischem Handeln oder zu reflexiven Anteilen hat (Busse & Ehlert 2012, S. 94). Die geringe Wirkungskraft einer "Aneignung und Herausbildung eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit" (Becker-Lenz et al. 2012, S. 18) wird auch angesichts einer "Resistenz gegen Einflussnahme und Veränderung" (ebd.) der Zielgruppe erklärt.

Angesichts der enormen globalen Herausforderungen, mit denen sich auch die Soziale Arbeit konfrontiert sieht, besteht zudem die Notwendigkeit, Studierende stärker auf die Arbeit in einem neuen globalen Umfeld vorzubereiten (Jönsson & Flem 2018, S.

können laut Galuske (2018) in die drei Gruppen der direkt interventionsbezogenen (einzel- und primärgruppen- sowie gruppen- und sozialraumbezogenen), indirekt interventionsbezogenen und struktur- und organisationsbezogenen Konzepte und Methoden eingeteilt werden (S. 889). Im Bereich der *Arbeitsfelder* unterscheidet Werner Thole (2012) zwischen den vier Typen Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Hilfe, Altenhilfe und Gesundheitshilfe sowie lebensweltunterstützenden, -ergänzenden und -ersetzenden Hilfen (S. 27).

895)[91], was unter dem Motto "think globally, act locally" gesehen werden kann. Im deutschsprachigen Raum wird jedoch auf die weiterhin schwach ausgeprägte Realisierung dieses Bedarfs hingewiesen (Laging, Spilgies & Waldenhof 2017, S. 337) mit der Aufforderung, "über den Tellerrand hinauszublicken" (Thimmel & Friesenhahn 2012, S. 394), um nicht "in Provinzialität zu versinken" (Waldenhof 2016, S. 149)[92]. Zwar bieten mehrere Bachelor- und Masterstudiengänge international ausgerichtete Schwerpunkte an, darunter einige unter dem Titel "Internationale Soziale Arbeit"[93], jedoch hat eine "curriculare Verankerung internationaler Perspektiven [...] Seltenheitswert, ebenso wie die Berücksichtigung internationaler Dimensionen in der Lehre oder der Praxis" (Wagner & Lutz 2018, S. 8). Damit verbunden ist auch das Ausbleiben eines *Lernens vom Süden,* das von Christine Rehklau & Ronald Lutz (2009) folgendermaßen beschrieben wird: "Vom Süden lernen heißt sich selbst relativieren zu lernen und die eigene enge und verdeckte Verstrickung in die eigene Kultur zu sehen. Das relativiert unsere Sicht, da wir uns auf jenem Boden wieder finden, auf dem alle Kulturen stehen: der Begrenztheit des eigenen Horizonts und der eigenen Handlungen, die nur durch Dialog erkannt und zugleich auch überwunden werden kann" (S. 52f).

Auch eine friedenspolitische Dimension ist in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum weder theoretisch noch programmatisch verankert (Seifert 2004, S. 44). Der derzeitig einzige Studiengang, der explizit Peacebuilding thematisiert, ist an der Fachhochschule Erfurt verortet, wenngleich auch andere Hochschulen damit verwandte Aspekte wie Menschenrechte und Migration vertiefen (plus Media GmbH 2019).

91 s. u. a. Laging, Waldenhof & Zöller 2013, S. 93; Ponnuswami & Sugirtha 2018, S. 51; Seifert 2004, S. 21; Thimmel & Friesenhahn 2012, S. 388ff.

92 s. auch u. a. Friesenhahn & Kniephoff-Knebel 2011, S. 78; Graßhoff, Homfeldt & Schröer 2016, S. 146f; Kruse 2009, S. 27; Staub-Bernasconi 2004, S. 9; Wagner 2015, S. 93.

93 Im deutschsprachigen Raum wird Internationale Soziale Arbeit als Bachelorstudium von der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und integriert in den Studiengang Soziale Arbeit von der Hochschule Coburg angeboten sowie als Masterstudium von der Fachhochschule Erfurt (plus Media GmbH 2019, Stand 23.06.2019).

# Kapitel 3: Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel soll dargelegt und nachvollziehbar gemacht werden, wie sich das Forschungsdesign[94] des empirischen Teils der Masterthesis zum Thema der Friedens- und Konfliktarbeit im Bildungsbereich gestaltete. Zunächst erfolgt eine Offenlegung des Forschungsvorhabens mit dem Erkenntnisziel und den Forschungsfragen (Kap. 3.1), der methodologischen Positionierung und Methodenwahl (Kap. 3.2), gefolgt von einer Darstellung der Datenerhebung (Kap. 3.3) und -auswertung (Kap. 3.4) und den Gütekriterien der Arbeit (Kap. 3.5). Abgerundet wird dies mit einer Reflexion des Forschungsprozesses (Kap. 3.6).

## 3.1 Forschungsvorhaben

Auf Grundlage des Vorwissens, gestützt durch den in der Einleitung dargestellten aktuellen Forschungsstand, besteht die Vorannahme, dass die Friedens- und Konfliktarbeit, insbesondere der Ansatz der Konflikttransformation, und die Internationale Soziale Arbeit Gemeinsamkeiten in ihren Werten, Ausrichtungen und Arbeitsfeldern teilen. Diese Vermutung legt nahe, dass ein großes, bislang ungenutztes Potential des gegenseitigen Lernens und der gemeinsamen Synergien zwischen den beiden Ansätzen besteht. Das *Erkenntnisinteresse* besteht darin, dieses Potential näher zu erkunden, um den Weg zu einer möglichen zukünftigen Realisierung von Austausch und Kooperation zu bereiten. Die *Forschungsfragen* sind wie folgt:

1) Inwiefern bestehen Gemeinsamkeiten zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit, insbesondere dem Ansatz der Konflikttransformation, und der Sozialen Arbeit in ihren theoretischen und praktischen Ansätzen, die als relevant für einen zukünftigen Austausch und eine Zusammenarbeit erachtet werden können?

2) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen in Bildungsangeboten im deutschsprachigen Raum in Bildungseinrichtungen der Konflikttransformation sowie eines Studiengangs der Internationalen Sozialen Arbeit in der Vorbereitung zu zukünftigen Einsätzen in der Friedens- und Konfliktarbeit? Wie stellten sich diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Grundlagen (wie Ethik), Ausgestaltung (zum Beispiel Didaktik) und Inhalten (wie Theorien) dar?

3) Worin liegen Potentiale und Synergien eines gemeinsamen Austausches und einer Kooperation zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit in den

94 "Unter *Empirischer Sozialforschung* wird eine Gesamtheit von Methoden, Techniken und Instrumenten zur wissenschaftlich korrekten Durchführung von Untersuchungen des menschlichen Verhaltens und weiterer sozialer Phänomene verstanden" (Häder 2015, S.12), die darauf abzielt, rationale und nachvollziehbare Erkenntnisse anhand einer "systematischen Sammlung, Aufbereitung und Analyse von empirischen Daten" (Döring & Bortz 2016, S. 5) zu generieren. Das *Forschungsdesign* beschreibt die methodische Vorgehensweise einer solchen Untersuchung (ebd., S. 182).

vielfältigen Bereichen der Lehre, Forschung und Praxis?

Die erste Forschungsfrage wird vornehmlich literaturbasiert untersucht auf Grundlage der Funde in den vorangegangenen theoretischen Kapiteln. Die nächsten Forschungsfragen werden exemplarisch untersucht, da bislang noch keine Studien hierzu vorliegen, und begrenzen sich, aufgrund des Umfangs der Arbeit, auf den Bereich der Bildungsarbeit im deutschsprachigen Raum.

## 3.2 Methodologische Positionierung und Methodenwahl

Innerhalb der empirischen Sozialforschung wird vor allem zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen unterschieden[95]. Für die vorliegende Arbeit wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, da aufgrund des geringen Forschungsmaterials im zu beleuchtenden Feld eine für quantitative Forschung nötige "genaue Bestimmung der zu zählenden Qualität" (ebd., S. 61) nicht zu gewährleisten ist. Hingegen folgt ein qualitatives Forschungsdesign einer "Logik des Entdeckens" (Rosenthal 2005, S. 13) und ermöglicht somit das Erkunden zuvor unbekannter Perspektiven und Zusammenhänge im zu untersuchenden Bildungsbereich zu Friedens- und Konfliktarbeit. Im Unterschied zu quantitativer Forschung lassen sich auf Grundlage der Ergebnisse keine allgemeingültigen Schlüsse ziehen, jedoch eröffnen die im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse die Möglichkeit der Hypothesen- und Theoriebildung. Das bedeutet konkret, dass die in den nachfolgenden Kapiteln aufgezeigten Funde nicht repräsentativ für andere Bildungseinrichtungen sind, jedoch bislang unerforschte Zusammenhänge aufzeigen können. Erkenntnistheoretisch haben diese Ansatzweisen Konsequenzen für die Methoden[96] sowohl der Datenerhebung als auch der Auswertung. Als geeignete Methode für die Untersuchung der Forschungsfragen wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews gewählt. ",Experte' beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte" (Gläser & Laudel 2004, S. 12). Dabei werden "bevorzugt Menschen befragt, die im zu untersuchenden Handlungsfeld eine besondere, mitunter gar eine exklusive Position einnehmen, in der ihnen Wissen zuwächst, das anderen nicht ohne weiteres verfügbar ist" (Strübing 2013, S. 96). Als Ziel eines ExpertInneninterviews

95 Während sich die quantitative Forschung auf ein materialistisch-deterministisches Welt- und Menschenbild gründet (Schumann 2018, S. 9) und als Ziel das ",Erklären' der kulturell/sozial geschaffenen Wirklichkeit" (Raithel 2008, S.11) verfolgt, indem "Hypothesen zur Prüfung von Gesetzen, nach denen der Mensch ,funktionieren' könnte" (Schumann 2018, S. 166f) getestet werden, baut die qualitative Forschung auf das Menschenbild der humanistischen Psychologie (ebd., S. 165). Zentral im qualitativen Paradigma ist das Verstehen sozialen Handelns in seinem Kontext durch die "Gewinnung von Erfahrungen im jeweiligen Untersuchungsbereich" (Häder 2015, S. 63) anhand eines Offenheitsprinzipes (ebd.).

96 Als Methoden bezeichnet Häder (2015) "Systeme von Handlungsanweisungen und Regeln [...], um bestimmte Erkenntnisse realisieren zu können, beziehungsweise um bestimmte Resultate zu erzielen oder um Informationen zu sammeln" (S. 13).

beschreibt Wassermann (2015) einerseits eine Analyse erster literaturbasierter Vorannahmen, gleichzeitig auch das Entdecken "des Unbekannten" (S. 57). Ein leitfadengestütztes Interview entspricht dabei den "beiden gegensätzlichen Anforderungen von Strukturiertheit und Offenheit im Interview" (Strübing 2013, S. 92), indem die zu untersuchenden Sachverhalte angesprochen werden, zugleich jedoch Raum für weitere von den Befragten als relevant angesehenen Faktoren gelassen wird.

Eine häufig angewandte Form der Auswertung von ExpertInneninterviews ist die qualitative Inhaltsanalyse (Gläser & Laudl 2009), die einerseits hermeneutische Elemente des Verstehens integriert (Kuckartz 2018, S. 24), durch ihre sequentielle Logik jedoch auch eine Nähe zu quantitativem Ansatz aufweist (Baur & Blasius 2014, S. 52). Im Gegensatz zur klassischen, quantitativen Inhaltsanalyse "ist die Formulierung von Hypothesen zu Beginn in der Planungsphase nicht zwingend, sondern im Bereich der qualitativen Inhaltsanalyse eher selten anzutreffen" (Kuckartz 2018, S. 46). Da die Forschungsfragen darauf abzielen, einerseits, basierend auf einer Vorannahme erwarteter Gemeinsamkeiten der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit, die Konzepte unterschiedlicher Bildungseinrichtungen zu Friedens- und Konfliktarbeit zu vergleichen als auch explorativ den Fokus auf die Analyse von Themen und Argumenten zu legen, um bislang unentdeckte Zusammenhänge zu beleuchten, eignet sich eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die theoriebasierte, deduktive und induktive Auswertungsvorgehen miteinander kombiniert (Kuckartz 2018, S. 51f).

### 3.3 Datenerhebung

Im Auswahlverfahren der qualitativen Forschung werden im Gegensatz zu quantitativer Forschung nur kleine Stichproben gezogen, wobei "auf der Basis theoretischer und empirischer Vorkenntnisse gezielt solche Fälle in das Sample aufgenommen werden, die besonders aussagekräftig für die Fragestellung sind" (Döring & Bortz 2016, S. 302). Für diese Studie kamen Personen infrage, die über spezielles Fachwissen im Bildungsbereich zu Friedens- und Konfliktarbeit verfügen und somit die Erschließung des zu untersuchenden Feldes ermöglichen. "Der qualitative Stichprobenplan wird bewusst so zusammengestellt, dass möglichst alle für den untersuchten Sachverhalt besonders wichtigen Merkmale und Merkmalskombinationen im Sample vorkommen" (ebd., S. 303). Im vorliegenden Fall sollten folgende drei Merkmale berücksichtigt werden: ExpertInnen, 1) die formale und nonformale Bildungsangebote zu Friedens- und Konfliktarbeit durchführen, 2) sowohl in Einrichtungen, die Konflikttransformation thematisieren als auch Hochschulen der Sozialen Arbeit, die Komponenten der Friedens- und Konfliktarbeit in ihr Studium integrieren, und 3) im deutschsprachigen Raum, um kulturrelevante Vergleiche ziehen zu können. Auf Grundlage von Literatur- und Internetrecherche und bestehenden

Kontakten wurden potentielle Probanden mit langjähriger Erfahrung identifiziert. Dabei handelt es sich um Prof. DDr. Wolfgang Dietrich (FuK auf universitärer Ebene), Prof. Dr. phil. Ronald Lutz (ISA auf Fachhochschulebene) und Uli Jäger (Friedenspädagogik in einer NGO für Friedensförderung, Friedenserziehung und Konflikttransformation), die über E-Mail kontaktiert, über das Forschungsvorhaben informiert und bezüglich einer Teilnahme angefragt wurden. Zusagen erfolgten innerhalb weniger Tage.

Das ExpertInneninterview als Instrument der Datenerhebung sollte "grundsätzlich durch eine klare (auch klar gegenüber dem Gesprächspartner kommunizierte) Strukturierung und thematische Fokussierung geprägt sein" (Wassermann 2015, S. 59). Der für das Interview angelegte Leitfaden wurde thematisch an die Forschungsfragen angelegt und in fünf Teile strukturiert. Der erste Teil thematisiert als Einstieg die Position und Tätigkeiten des Probanden sowie dessen Organisation und Zielgruppe/n, um einen Einblick in die jeweilige Einrichtung zu erhalten. Der zweite Teil behandelt die Grundlagen der Bildungsarbeit und Teil 3 den Inhalt und die Ausgestaltung der Bildungsarbeit, basierend unter anderem auf Einteilungen im EQR (s. Kap. 2.3.1), um auf dieser Basis Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten zu können. Der vierte Teil fokussiert auf das Verhältnis zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und Internationaler Sozialer Arbeit, um gegenwärtige und mögliche zukünftige Synergien zu beleuchten, während der letzte Teil übergreifende Fragen im Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit beinhaltet, um mögliche Überschneidungen oder Widersprüche zwischen den Auffassungen der Probanden ausfindig machen zu können. Eine anschließende Nachfrage öffnet die Möglichkeit für ergänzende Kommentare. Die Interviews wurden persönlich durchgeführt und, um eine wortgetreue Wiedergabe zu sichern, auf Audiogerät aufgenommen.

Bei einer Transkription handelt es sich um die Verschriftlichung von Rohdaten, hier um die Aufzeichnung der Audioaufnahmen, die mit Hilfe des Programms *oTranscribe* durchgeführt wurde. Da der Zweck der erhobenen Daten eine "vergleichend angelegte deskriptive Darstellung von Informationen" (Strübing 2013, S. 106) war, wurden die gesamten Interviews anhand einfacher Transkriptionsregeln nach Rädiker & Kuckartz (2019, S. 44f) transkribiert, welche auf den Inhalt fokussieren und nicht auf Besonderheiten wie Tonlage oder Dialekt.

Sowohl aus forschungsethischen als auch aus Datenschutzgründen muss für die Erhebung personenbezogener Daten eine schriftliche Einwilligung der Zielpersonen eingeholt werden. Ein informiertes Einverständnis beinhaltet unter anderem, dass die Zielperson über den Zweck der Datenerhebung und über datenschutzrechtliche Verhältnisse informiert ist (Häder 2015, S. 134f). Vor der Erhebung wurde den Befragten eine Einwilligungserklärung vorgelegt, die unter anderem die Option der Nicht-Anonymisierung beinhaltete. Sämtliche Probanden entschieden sich gegen eine

Anonymisierung ihrer Person und Organisation. Um eine erweiterte informierte Entscheidung zu sichern, wurden den Befragten die fertigen Transkripte zur Durchsicht zugesendet mit den Optionen, das Einverständnis zur Nicht-Anonymisierung nachträglich zurückziehen oder Passagen, die sensitive Informationen oder die Gefährdung des Personenschutzes Unbeteiligter beinhalten, streichen zu können. Letzteres wurde bei zwei der Interviews vorgenommen. Diese Stellen sind in den Transkripten entsprechend gekennzeichnet. Die Streichungen, bei denen es sich um Beispielsbelegungen handelt, haben keinen Effekt auf die Gesamtheit der Forschungsergebnisse.

### 3.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Transkripte als Auswahl- und Analyseeinheiten wurde mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen. Als eine präzisere Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse schlagen Mayring & Fenzl (2014) den Begriff "qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse" (S. 544) vor. "Kategorien stellen Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein" (ebd., S. 544) in Haupt- und Subkategorien. Die Zusammenstellung aller Kategorien wird als Kategoriensystem bezeichnet und hat den Zweck, das Material zu Vergleichs- und Analysezwecken zu systematisieren. Kategorien können A-priori "auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung" (Kuckartz 2018, S. 64) gebildet werden oder induktiv am Material, wobei häufig eine Kombination beider Verfahren angewandt wird (ebd.). Das Erstellen eines Codierleitfadens mit Kategoriendefinitionen soll eine einheitliche Codierung, also Zuordnung von Textstellen zu einer Kategorie, sichern. Das Codieren "erfolgt üblicherweise als ein Prozess kontinuierlichen Abgleichens von theoretischen Annahmen und aus dem Textmaterial heraus entwickelten Kategorien" (Wassermann 2015, S. 61).

Die im Folgenden beschriebene Vorgehensweise basiert auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018, S. 97-121) in einem mehrstufigen Verfahren der Kategorienbildung und Codierung. Vereinfacht lässt sich dieser Prozess in die Phasen der 1) Textarbeit, 2) Kategorienbildung, 3) Codierung, 4) Analyse und 5) Ergebnisdarstellung einteilen, wobei jeder Schritt einen engen Bezug zu den Forschungsfragen aufweist (ebd., S. 45). Im Folgenden wird die Durchführung der ersten vier Phasen erläutert.

1) Die initiierende Textarbeit bestand aus einem Durchgang der einzelnen Transkripte, bei dem thematisch zusammenhängende Passagen und Abweichungen sowie Auffälligkeiten markiert wurden. "Unter einem Memo versteht man die von den Forschenden während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen,

Vermutungen und Hypothesen" (ebd., S. 58). Diese wurden durchgängig im gesamten Forschungsprozess aufgezeichnet.

2) Als Nächstes erfolgte ein erstes Einordnen der erhobenen Daten in ein Kategoriensystem, das nach Struktur des Leitfadens aufgebaut war. Weitere Besonderheiten und erste Gemeinsamkeiten zwischen den Interviews wurden identifiziert, markiert und kommentiert. Nicht zuordenbare Textstellen wurden in eine Kategorie 'Sonstiges' eingefügt. Die Zuordnung von Textstellen wurde dabei großzügig vorgenommen, um Aussagen nicht aus ihrem Kontext zu reißen.

3) Für das zunächst leicht umstrukturierte Kategoriensystem (s. Tab. 1) wurde ein Codierleitfaden erstellt, der im weiteren Verlauf spezifiziert und verfeinert wurde. Dieser definiert für die jeweilige Kategorie eine inhaltliche Beschreibung, die Anwendung(en) der Kategorie, ein Beispielzitat und eine mögliche Abgrenzung zu anderen Kategorien, um eine konsequente Codierung zu sichern. Bei der Codierung der jeweiligen Transkripte in *Codierungstabellen* nach Codierleitfaden wurden in mehreren Durchläufen markante Textstellen markiert, während Hauptinhalte in einer parallelen Spalte zusammengefasst und Memos notiert wurden. Kategorien sollen laut Kuckartz (2018) disjunkt und erschöpfend sein (S. 67). Daher musste eine mehrfache Anpassung des Codierleitfadens zu klar trennbaren Kategorien vorgenommen werden. "Bei thematischer Codierung ist aber davon auszugehen, dass in einem Textabschnitt durchaus mehrere Themen angesprochen sein können, sodass dann auch die entsprechenden Kategorien zuzuordnen sind" (ebd., S. 103). Die Notwendigkeit mehrfacher Codierung stellte sich auch am Material heraus, da einige Aussagen für mehrere Kategorien zutreffend waren. Zusätzlich wurden auch Begriffe und Sinneinheiten gekennzeichnet, die kategorienübergreifend auftraten. Der nächste Schritt war ein *Kategorienvergleich* der drei Transkripte, der derselben Logik folgte, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten sowohl kategorienbezogen als auch kategorienübergreifend aufzustellen, zu markieren und kommentieren. Ein induktives Vorgehen beinhaltete das Zusammenfügen der ursprünglich getrennten Subkategorien *Pädagogik und Didaktik* und *Methodische Umsetzung*, dadurch dass sie sich als praktisch schwer trennbar herausstellten. Anhand des vornehmlich A-priori erstellen Kategoriensystems wurde das gesamte Material erneut codiert.

4) Das nun vorliegende Material stellt die Grundlage der Analyse dar. Auf dieser Ebene kann unterschieden werden zwischen fallorientierten und kategorienorientierten Strukturierungsdimensionen (ebd., S. 48ff). Fallorientiert wurden Beschreibungen zu den einzelnen Probanden, ihren Organisationen und Zielgruppen erstellt (Kategorien A und B). Eine kategorienorientierte Analyse wurde für die weiteren Kategorien C-F der Bildungsarbeit, des Verhältnisses zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und Internationaler Sozialer Arbeit und Übergreifendes im Bildungsbereich zu Friedens- und

Konfliktarbeit vorgenommen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 dargestellt.

| **Hauptkategorien** | **Subkategorien** |
|---|---|
| A) Information zum Befragten | 1) Position und Tätigkeitsbereiche des Interviewten |
| B) Beschreibung der Bildungseinrichtung und Zielgruppe | 1) Aufgaben und Ziele der Organisation, 2) Zielgruppe, 3) Besonderheiten des Bildungsangebotes |
| C) Allgemeine Grundlagen der Bildungsarbeit | 1) Verständnis der Begriffe Frieden, Konflikt und Konflikttransformation, 2) Ethische Grundlagen, 3) Verständnis guter Friedens- und KonfliktarbeiterInnen |
| D) Inhalt und Ausgestaltung der Bildungsarbeit | 1) Pädagogik-Methodik-Didaktik, 2) Fach- und Methodenwissen, 3) Geförderte Kompetenzen, 4) Verhältnis zwischen Lehre, Wissenschaft und Praxis, 5) Mögliche Arbeitsfelder der Zielgruppe |
| E) Verhältnis zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und Internationaler Sozialer Arbeit | 1) Derzeitiger Kontakt, 2) Potentielle gegenseitige Beiträge, 3) Hindernisse, 4) Mögliche Realisierung von Austausch |
| F) Übergreifendes im Bildungsbereich zu Friedens- und Konfliktarbeit | 1) Herausforderungen, 2) Zukunftswünsche |
| Sonstiges | |

Tabelle 1: Kategoriensystem der Auswertung mit Haupt- und Subkategorien

### 3.5 Gütekriterien

Bei Gütekriterien geht es darum, die Qualität der Forschung zu sichern. Die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung, *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*, müssen notwendigerweise auf die Besonderheiten des prozeduralen Charakters qualitativer Forschung übersetzt werden (Kuckartz 2018, S. 203). Im Feld unterschiedlicher Positionen und Vorschläge wird die vorliegende Arbeit anhand von Kuckartz' (2018) Formulierung von Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse analysiert. Dieser unterscheidet "zwischen *interner Studiengüte*, d. h. Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit etc., und *externer Studiengüte*, d. h. Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit" (S. 203).

Zum Nachweis der *internen Studiengüte*, die besonders an das Kriterium der Validität anschließt, wurde das methodische Vorgehen durch die ausführliche Beschreibung im vorliegenden Kapitel offengelegt. Eine zusätzliche Validierung in der Datenerhebung wurde dadurch vorgenommen, dass den Interviewten die Transkripte zur Durchsicht vorgelegt wurden. In der Datenauswertung konnte der Empfehlung des unabhängigen Codierens mehrerer Forschungspersonen durch die Rahmenbedingungen der Masterthesis nicht gefolgt werden. Das Kriterium einer Reflexion des Forschungsprozesses wird im nächsten Unterkapitel erfüllt.

Die Kriterien *externer Studiengüte*, Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit, können in qualitativer Forschung nicht in gleicher Weise wie bei quantitativen Methoden

gesichert werden. "Die Frage der Übertragbarkeit auf externe Kontexte ist dann je nach Fragestellung zu reflektieren und es sind, so Flick (2009, S. 276), konkrete Schritte zur Prüfung der Übertragbarkeit zu leisten" (Kuckartz 2018, S. 218). Die von Kuckartz vorgeschlagenen Strategien zur Erhöhung der Verallgemeinerbarkeit wurden alleinig durch einen Literaturabgleich umgesetzt. Daher liegt, wie bereits beschrieben, die Stärke der vorliegenden Arbeit nicht in der Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Bildungsangebote, sondern in den daraus entstandenen Thesen, die sich durch die Forschungsarbeit herauskristallisierten und in Kapitel 5 vorgestellt werden.

### 3.6 Reflexion des Forschungsprozesses

Im Prozess der Vorbereitung zur Datenerhebung stellte sich die Frage, wie eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven gesichert werden konnte. Ein gewisses Spektrum innerhalb von Einrichtungen, die sich mit Konflikttransformation beschäftigen, wurde dadurch erlangt, dass sowohl formales Lernen an einer Universität als auch nonformales in einer gemeinnützigen Organisation einbezogen wurde. Im Bereich der Sozialen Arbeit begrenzte sich das Sample hingegen auf nur *eine* Hochschule, die Friedens- und Konfliktarbeit innerhalb eines Moduls anbietet. Überlegungen waren, die Auswahlkriterien auf alle Studiengänge der Sozialen Arbeit, die Konfliktarbeit thematisieren, zu erweitern, was den Vorteil eines breiten Samples gebracht hätte. Aufgrund der zeitlichen Limitation der Masterthesis wurde jedoch darauf verzichtet. Der Nachteil dessen ist, dass mögliche relevante Gesichtspunkte zur Ausformung von Konfliktarbeit im Studium der Sozialen Arbeit nicht zur Sprache kamen. In diesem Zusammenhang muss zudem darauf hingewiesen werden, dass der Interviewpartner der Hochschule für den Studiengang ISA nicht hinsichtlich der allgemeinen methodisch-didaktischen Ausgestaltung des gesamten Studiengangs befragt wurde, sondern bezüglich des Moduls zu Friedens- und Konfliktarbeit. Aus dem Grunde ist davon auszugehen, dass Methoden, die in anderen Modulen oder durch andere Lehrende durchgeführt werden, nicht benannt wurden. Hingegen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand des Samples aus Universität, Fachhochschule und nonformalem Bildungsangebot exemplarisch dargestellt werden.

Erfreulich war die schnelle und positive Rückmeldung auf die Anfrage nach Interviews, was als Offenheit und Interesse für das bislang unterbeleuchtete Forschungsthema der Masterarbeit gedeutet wird. Das Einverständnis aller Befragten, nicht anonymisiert zu werden, stellte für das Forschungsvorhaben eine Erleichterung dar, da eine Anonymisierung das Entfernen von Textstellen erfordert hätte, die aufgrund der Besonderheiten der Bildungsangebote einen Rückschluss auf die Organisation zugelassen hätten. Die Namensnennungen machten es hingegen naheliegend, den

Befragten nicht nur die Transkripte zur Durchsicht zukommen zu lassen, sondern auch erneut auf das Recht der Anonymisierung hinzuweisen oder alternativ, das Streichen bedenklicher Textstellen zu ermöglichen, was im Zusammenhang der Nicht-Anonymisierung als ethisch richtiges Vorgehen erwogen werden muss.

Im Auswertungsprozess stellte sich die theoriegeleitete Einteilung innerhalb des Inhalts und der Ausgestaltung der Bildungsarbeit (Kategorie D) in Pädagogik/ Didaktik, Wissensvermittlung, Kompetenzen, methodisches Vorgehen und Verhältnis zu Praxis als kompliziert dar, da zwar theoretisch zwischen den Bereichen unterschieden wird, diese jedoch in der praktischen Ausgestaltung ineinander fließen können, was sich insbesondere an einem der Interviews herausstellte. Jedoch stellt auch dies eine Erkenntnis dar, die sich in der folgenden Ergebnisdarstellung verdeutlicht.

# Kapitel 4: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werden die zentralen Funde der empirischen Untersuchung durch die drei leitfadengestützten Experteninterviews vorgestellt. In Kapitel 4.1 werden die drei Befragten fallorientiert mit ihren Tätigkeiten, Organisationen, den Besonderheiten ihrer Angebote und ihren Zielgruppen präsentiert. Darauffolgend werden die Aussagen der Befragten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede entsprechend des Kategoriensystems (s. Tab. 1) in Grundlagen (Kap. 4.2) und Inhalt und Ausgestaltung der Bildungsarbeit (Kap. 4.3), dem Verhältnis zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und Internationaler Sozialer Arbeit (Kap. 4.4) sowie Übergreifendem im Bildungsbereich zu Friedens- und Konfliktarbeit (Kap. 4.5) verglichen und vorgestellt[97].

## 4.1 Die Befragten, ihre Organisationen und Zielgruppen der Bildungsarbeit

<u>Interview 1: Prof. DDr. Wolfgang Dietrich an der Universität Innsbruck (WD)</u>

Prof. DDr. Wolfgang Dietrich hat vier Positionen an der Universität Innsbruck inne. Er ist UNESCO Chairholder für Friedensstudien an der Universität Innsbruck, was eine Auszeichnung dafür darstellt, dass UNESCO den von Dietrich aufgebauten Studiengang als bemerkenswert und förderungswürdig erachtet. Zudem ist er Leiter des Arbeitsbereichs für Friedensstudien an der philosophisch-historischen Fakultät, ehemalig an der sozialwissenschaftlichen Fakultät, sowie Leiter des transdisziplinären Forschungszentrums für Frieden und Konflikt an der Universität, an dem sich derzeitig neun verschiedene Fakultäten beteiligen, die sich mit Frieden und Konflikt aus ihrer Perspektive und dem eigenen Disziplinenverständnis heraus befassen. Außerdem ist er wissenschaftlicher Direktor des Masterstudiengangs *Frieden, Entwicklung, Sicherheit und internationale Konflikttransformation*, um den es in dieser Untersuchung geht (12-50). Daneben arbeitet er derzeit an der Erstellung eines Doktoratprogramms, das Teil eines Doktoratskollegs für Friedensstudien werden soll (54ff) sowie an einem interuniversitären Projekt im Irak (1159-1181).

Als Besonderheiten des Studiengangs nennt WD den hohen Grad der Transdisziplinarität, die sich auch an der Verwaltungsstruktur zeigt, dadurch dass der Studiengang in Innsbruck nicht als Unterdisziplin der Politikwissenschaft verortet ist (607-620). Der Aufbau des Studiums orientiert sich an dem aktuellen Diskussionsstand der Erziehungswissenschaften und der Neurobiologie mit einem optimalen Anlegen von Lernprozessen in den drei Stufen 1) des intellektuellen Verstehens, 2) dem Anwenden des Verstandenen durch ganzkörperliche Erfahrung und 3) dem Erkennen der Relevanz des Erfahrenen für das weitere Leben und dessen Konsequenzen für das Berufsleben (116-

97 In Zitaten erhalten die Befragten Wolfgang Dietrich, Ronald Lutz und Uli Jäger die jeweiligen Kürzel *WD*, *RL* und *UJ*, während die Zahlen auf die jeweiligen Zeilen in den Transkripten hinweisen. Unterstrichene Wörter wurden im Interview besonders betont, *unv.* bezeichnet im Transkriptionsprozess unverständliche Stellen und *(...)* kennzeichnet mehrsekündige Pausen.

128). Der Studiengang zeichnet sich durch einen hohen Anteil praktischer Trainingselemente in Workshops und Exkursionen aus, die fast 50% des Gesamtcurriculums ausmachen und teilweise in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Bundesheer durchgeführt werden (83ff). Um die akademische Qualität sichern zu können, ist das Unterrichtssystem geblockt, wobei die Studierenden pro Semester drei Monate lang online vorbereitet werden, um dann für eine zweimonatige Intensivphase mit Ganztagsunterricht vor Ort zu sein. Diese Struktur, neben der englischen Unterrichtssprache (75ff), ermöglicht es Studierenden aus aller Welt, am Programm teilzunehmen, da infrastrukturelle Bedingungen zurechtgelegt sind durch eine einmalige Anreise pro Semester und die gemeinschaftliche Unterkunft aller Teilnehmenden im Seminarhaus (85-93). Die acht Intensivwochen vor Ort sind in zwei Wochen mit akademischen, konventionellen Inhalten gegliedert, gefolgt von zwei Wochen Exkursion, in denen die theoretischen Konzepte praktisch umgesetzt und erfahren werden. Nach weiteren vierzehn Tagen mit akademischen Inhalten folgt das introspektive, fünfte Modul, das die Studierenden auf eine Reise nach Innen führt (503-511). Die damit verbundene Optimierung von persönlichkeitsbildenden Lernprozessen dient der Vorbereitung auf internationale Einsätze (1059f). Die Zielgruppe des Masterstudiengangs sind Menschen weltweit, die als Grundaufnahmebedingung ein Bachelorstudium abgeschlossen haben und sich in den Bereichen Frieden, Entwicklung, Sicherheit und internationale Konflikttransformation weiterbilden wollen (77-81).

Interview 2: Prof. Dr. phil. Ronald Lutz an der Fachhochschule Erfurt (RL)

Prof. Dr. phil. Ronald Lutz war bis zum 01.04.2019 Professor für Soziologie an der Fachhochschule (FH) Erfurt. Zuvor war er lange Zeit Dekan und drei Jahre lang Vize-Präsident der FH Erfurt, die letzten zweieinhalb Jahre ausschließlich im Professorat. Durch die Deputatsnachlässe war es ihm lange möglich, andere Aufgaben und Funktionen neben seiner Lehrtätigkeit auszuführen. Zur Zeit arbeitet er mit Kollegen an dem Buch *Postcolonial Social Work* und ist zusammen mit einer Kollegin dabei, ein DAAD-Projekt zu initiieren, in dem mit Universitäten in Afrika, schwerpunktmäßig Äthiopien und Uganda, Curricula entwickelt werden sollen, die eine sehr viel stärkere Anpassung an dekolonialen Bedarf und dekoloniale Zusammenhänge darstellt als es bislang verwirklicht wurde (33-59).

Die FH Erfurt bietet unter anderem einen Masterstudiengang zu *Internationaler Sozialer Arbeit* an, der ein Modul zu Friedens- und Konfliktarbeit beinhaltet. Die Besonderheiten des Bildungsangebotes waren, dass es zum einen der erste deutschlandweite Studiengang *Internationale Soziale Arbeit* war, der zudem als einer der ersten und wenigen Friedens- und Konfliktarbeit curriculär integrierte und darüber hinaus bis zum Sommersemester 2019 auch Studierende der Disziplinen Politologie, Ethnologie

und Soziologie zuließ. Letztere Innovation, die national betrachtet und international beachtet wurde, wird zu RL' Bedauern ab dem nächsten Semester unter der Begründung zurückgenommen, dass Studierende ohne Grundausbildung in Sozialarbeit die Soziale Arbeit entprofessionalisieren (81-94). Weitere Besonderheiten existieren laut RL nicht, da sich der Modulkatalog des Studiengangs an dem bundesweiten Qualitätsrahmen orientiert (111-116). Dabei bedauert er auch die vernachlässigte wissenschaftliche Ausrichtung, mit der ein kritisches und reflexives Hinterfragen von Wissen einhergeht (63-74). Die jetzige Zielgruppe des Studiengangs sind SozialarbeitsabsolventInnen mit Bachelorabschluss, die im Bereich der Sozialen Arbeit tätig sein wollen (77ff).

Interview 3: Uli Jäger an der Berghof Foundation, Tübingen (UJ)

Uli Jäger ist Programmdirektor für Friedenspädagogik und Globales Lernen in der Berghof Foundation, eine gemeinnützige GmbH mit einem Hauptsitz in Berlin und einem zweiten Sitz in Tübingen, der für den Bildungsbereich zuständig ist. Seit 1986 ist er dort im Bildungsbereich der Friedenspädagogik tätig, zunächst als Geschäftsführer des ursprünglichen Vereins, dann des Instituts und derzeit als Programmdirektor bei der Foundation. Zusätzlich hat er seit zwei Jahren eine Honorarprofessur an der Universität Tübingen für den Themenbereich Friedenspädagogik, den er dort seit etwa 20 Jahren in Lehrveranstaltungen anbietet (11-25).

Die Zielsetzung der Berghof Foundation besteht darin, sowohl in Deutschland als auch weltweit Räume für Konflikttransformation zu schaffen, indem Menschen unterschiedlicher Auffassung zusammengebracht und Dialoge unterstützt und inszeniert werden. Die Arbeit gliedert sich in die drei Schwerpunktbereiche 1) der Verhandlungsunterstützung durch Mediation für unterschiedliche Konfliktparteien in mehreren Ländern wie Jemen, Syrien und Sudan, 2) Forschung und 3) den Bildungsbereich, in dem UJ sowohl in Deutschland als auch in Konfliktregionen wie Iran und Jordanien tätig ist (28-46). Unterschieden wird hier zwischen *direkter* und *struktureller* Friedenspädagogik. Erstere hat die Zielsetzung, konstruktiven Umgang mit Konflikten zu vermitteln und gemeinsame Visionen und Pläne für eine friedliche Zukunft zu entwerfen (46-54). Dies wird in direkter Arbeit wie Workshops, Dialog-Laboren und Qualifizierungskursen durchgeführt. Die strukturelle Verankerung der Arbeit beinhaltet das Erstellen von nachhaltigen Lernmedien und Curricula für Schulen und Hochschulen, derzeit auch im Hochschulbereich in Iran und Jordanien (46-54). Als Besonderheit des Bildungsangebotes wird die Verknüpfung der drei Ebenen Individuum, Gesellschaft und internationale Ebene hervorgehoben und somit einem inneren Frieden, Frieden zwischen Individuen sowie Frieden auf gesellschaftlicher und globaler Ebene. Daneben sieht Jäger die Orientierung an einem umfassenden Friedensbegriff, der auch eine Werteorientierung beinhaltet, als eine Stärke (71-84). Die Zielgruppen der Arbeit sind zum einen Kinder und

Jugendliche als direkt Anzusprechende in Schulen und Sozialen Medien, in größerem Maße jedoch MultiplikatorInnen, das heißt pädagogisch Verantwortliche in allen Bereichen von Vorschule, Schule, Jugend- Erwachsenenbildung bis hin zu MitarbeiterInnen von NGOs im Feld der Friedens- und Konfliktarbeit (57-68).

### 4.2 Grundlagen der Bildungsarbeit

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Befragten hinsichtlich ihres Grundverständnisses zentraler Begriffe, der ethischen Grundlagen ihrer Bildungsarbeit und ihres Verständnisses von guten Friedens- und KonfliktarbeiterInnen vorgestellt.

Grundverständnis zentraler Begriffe

Innerhalb einer prinzipiellen Auffassung der zentralen Begrifflichkeiten Frieden, Konflikt und Konflikttransformation können gemeinsame Grundlagen zwischen den Befragten identifiziert werden. Alle sehen Frieden als einen Prozess, den es anzustreben gilt und nicht als einen fixierten Endzustand. Konflikte werden nicht als zu vermeidende, sondern natürliche Aspekte des Zusammenlebens erfahren, wobei die Herausforderung darin besteht, konstruktiv und gewaltfrei mit ihnen umzugehen (WD, 169-184; RL, 142-158; UJ, 91-107). Bemerkenswert ist, dass alle Befragten das Verständnis teilen, dass Konflikte nicht durch externe Fachkräfte gelöst werden können, sondern nur von innen auf der Beziehungsebene durch die beteiligten AkteurInnen.

> "[...] dass die Konflikte nicht von außen, sondern nur von innen gelöst werden können. Und Menschen auch dafür zu sensibilisieren, dass es die Lösungen, die Menschen anstreben, deren Lösungen sind und dass sie im Grunde genommen nicht deren Lösungen dadurch torpedieren, wenn sie sagen, 'Nee, das ist aber nicht gut.' Menschen zu sensibilisieren dafür, dass sie halt nicht von außen, sondern eben mit den Menschen zusammen von innen heraus Konflikte benennen, sie entziffern, sie dechiffrieren und Überlegungen anstellen mit den Menschen zusammen, wie diese ihre Konflikte lösen können." (RL, 198-205)

> "Insofern ist Transformation quasi der Versuch, immer wieder Konflikte auf eine neue Ebene zu heben, um damit, und das ist vielleicht der entscheidende Punkt, um damit die Beziehungen der beteiligten Akteure zu verändern. Also es geht nicht darum, einen Konflikt durch einen Schiedsspruch oder durch ein Urteil oder durch eine Intervention, wie auch immer zu entscheiden, sondern dass man die Beziehung der Beteiligten, der Betroffenen, der jeweiligen Akteure zueinander so festigt, dass sie gemeinsam in der Lage sind, vielleicht eine Lösung zu finden." (UJ, 115-122)

> "[...] dass man in der Konfliktarbeit davon ausgeht, dass die transformative Energie, die heilende Energie des Konfliktes, in der Beziehung der Parteien angelegt ist und daher also nicht in der Weisheit des oder der KonfliktarbeiterInnen zu finden ist. [...] Und die Kunst dieses Handwerks der Konfliktarbeit liegt darin, einen sicheren Rahmen herzustellen, innerhalb dessen die Parteien herausfinden können, wie ihre alternativen Handlungsoptionen angelegt sind, damit sie die Beziehungen zueinander ein bisschen angenehmer wahrnehmen." (WD, 262-272)

Um dies umzusetzen, bedarf es laut RL eines kulturschöpferischen Prozesses (147) und Reflexion (151), während die beiden anderen das Schaffen eines sicheren Rahmens

(WD, 270) beziehungsweise von Räumen (UJ, 203) schildern, in denen Konflikttransformation ermöglicht wird. Unterschiede stellen sich zum einen in differenzierteren Beschreibungen der Begriffe durch die beiden Friedensforscher dar, sowie deren Analysewerkzeugen von Konflikten und der Umsetzung zu Konflikttransformation. UJs Verständnis von Frieden orientiert sich an den von Galtung vorgestellten Kernelementen der wachsenden Gerechtigkeit und abnehmenden Gewalt. Als die drei Ebenen der Konfliktanalyse nennt UJ das Individuum, die Gesellschaft und die internationale Ebene und stellt zudem Dieter Senghaas' Hexagon mit gesellschaftlichen Elementen wie dem Gewaltmonopol des Staates, Rechtsstaatlichkeit, und Demokratie als zentral dar (89-99). WD nennt *elicitive Konflikttransformation* und *transrationale Frieden* als zwei Schlüsselwörter (149-152). Dabei stellt *transrationale Frieden* einen Pluralbegriff dar, dem ein nuanciertes Mapping unterliegt, in dem Konflikte auf den fünf Ebenen sexuell-familiär, emotional-gemeinschaftlich, mental-gesellschaftlich und spirituell analysiert und transformiert werden (152-234). Ein Verständnis von vielen Frieden ergibt sich daraus, dass alle Menschen aufgrund ihrer Erfahrungen unterschiedliche Definitionen von dem, was sie als Frieden erleben, haben und jede dieser Definitionen das gleiche Recht haben muss (234-246).

> "Transrational meint wirklich eigentlich nur, dass wir das rationale Potential des Wesens Mensch als solches einmal anerkennen. [...] Wir anerkennen alle Befunde, alle Diskussionsstände, alle aktuellen Diskussionsstände der modernen Wissenschaft. Also da ist nichts, was unwissenschaftlich wäre. Das ist der eine Teil, ne? Also das Rationale. Jetzt kommt aber das 'trans' dazu. Und das 'trans' sagt, wir müssen aber in unserem spezifischen Fach 'Frieden und Konflikt' anerkennen, dass das Beziehungswesen Mensch nicht immer rational funktioniert." (WD, 154-161) "Und genau mit diesen nicht-rationalen Aspekten müssen wir in unserem Fach umgehen, weil uns interessiert, wie Konflikte entstehen und wie man damit umgehen kann." (WD, 182-184)

### Ethische Grundlagen der Bildungsarbeit

Die ethischen Grundlagen bestehen für alle Befragten in einer grundsätzlichen Anerkennung der Teilnehmenden. WD benennt den "Respekt vor den Menschen Studierender" (286f), die mit all ihren Hintergründen und Wertvorstellungen eine große Bereicherung und Chance darstellen (290f). RL thematisiert die Eigenständigkeit und Autonomie des Einzelnen und die Bedeutung der Menschenrechte, die vorgeben, dass Menschen einander nicht einschränken dürfen (159-163), sowie das mit den Menschenrechten verbundene Streben nach Gerechtigkeit (174-179). Auch UJ nennt Gerechtigkeit sowie die Bewahrung der Schöpfung als verknüpfte Wertvorstellungen des Friedensbegriffes, welcher den Mittelpunkt der Arbeit darstellt (134-138). Ein weiteres gemeinsames Element ist der offene Dialog und die Aushandlung unterschiedlicher Sichtweisen und Positionen.

> "Alles andere ist offen, ist aushandelbar. Da bin ich ganz auf der Seite von Jürgen Habermas, bei dem ich mal studiert habe. Alles andere ist aushandelbar. Es ist

> Aushandlung. Ganz zentral Dialog, ein ganz zentrales Element auch der Möglichkeiten, die Menschen haben. Sich sozusagen gegenseitig die eigene Situation zu schildern und dann zu gucken, wie können wir aus unterschiedlichen Positionen vielleicht doch eine gemeinsame finden, und wie können wir Kompromisse finden, dass wir beide unsere Positionen behalten und doch was gemeinsam machen können? Aushandlung und Dialog. So ist es." (RL, 179-186)

> "Der Friedensbegriff ist im Mittelpunkt, ist im Zentrum. Interessant ist vielleicht, dass man jetzt in der pädagogischen Arbeit dann auch ethische Werte vertreten hat wie (...), in dem Sinne praktisch, wie die Achtung, die Wertschätzung der Akteure, der Beteiligten, der Zielgruppen, ja, so dass im Prinzip dieses Arbeiten sehr inklusiv und sehr auf Augenhöhe und nicht in dem Sinne belehrend ist, sondern dialogorientiert." (UJ, 137-142)

> "Zugleich aber auch den Respekt vor der Lehr- und Lernerfahrung. Das heißt, die hat ihr eigenes Recht. Wir dürfen nicht erstarren vor lauter Ehrfurcht vor der Andersheit des Anderen und alle möglichen Dinge nicht sagen, nicht tun, weil die könnten sich ja irgendwie, das als nicht angebracht empfinden." (WD, 298-301)

Die Bedeutung der praktischen Umsetzung ethischer Grundsätze verdeutlicht WD folgendermaßen:

> "Aber das muss man vielleicht verstehen, dass das der Unterrichtsstil ist, der dann also auch relativ hohe physische Intensität mit sich bringt, nicht? Weil ich ja zum Beispiel eine Einsatzsimulation mit Erster Hilfe, mit Feuerwehrtechnischen, mit Wasserrettungsachen, mit Alpintechnischen, die bei uns sehr wichtig sind, und dann vor allem, also alles, was in den zivil-militärischen Bereich hineingeht, das geht natürlich nicht ohne physischen Zugriff. Das heißt, wir haben da ganz anderes Näheverhältnis und man dringt viel mehr in persönliche Bereiche der anderen Studierenden ein als man es in einem konventionellen Studium tun würde. Und da spielt natürlich Ethik eine große Rolle, weil da darf es zu keinem Missbrauch kommen. [...] Und da braucht man dann tatsächlich eine Technik, eine Unterrichtstechnik, einen Rahmen, diesen sicheren Rahmen im Elicitiven, den wir herstellen, damit das in einer vertrauensvollen Weise passiert." (WD, 392-401)

### Grundverständnis von guten Friedens- und KonfliktarbeiterInnen

Als Eigenschaften guter Friedens- und KonfliktarbeiterInnen thematisieren die beiden Friedensforscher ein hohes Maß an Selbstreflexion. Für UJ beinhaltet dies das selbstreflexive Begleiten der eigenen Tätigkeiten, ein Definieren der eigenen Rolle, das Finden einer eigenen Haltung zu zentralen Fragen und zu Positionen, die glaubwürdig und authentisch vermittelt werden, sowie ein Verinnerlichen von Sozialkompetenzen (152-170). WD hebt die Notwendigkeit hervor, sich in periodischen Reality-Checks auf die eigene Ausgewogenheit in relevanten Themen zu überprüfen, wobei er insbesondere das Handeln aus eigener Bedürftigkeit heraus thematisiert und ein im Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit oft anzutreffendes narzisstisches Verhaltensmuster, das sich in einem schwachen Selbstbild begründet und in einer ichbezogenen Überperformance ausdrückt (432-459). RL nennt Empathie (190) als wichtige Eigenschaft, was einen gewissen Bezug zu WDs Darstellung bilden kann, wenn davon ausgegangen wird, dass Ichbezogenheit und Handeln aus Eigenbedürftigkeit heraus einen Gegenpol zu Empathiefähigkeit darstellt. Für UJ und RL stellt die Dialogfähigkeit (UJ, 167) und die Dialogbereitschaft mit dem Vermögen, nicht normativ und kolonial zu denken und auch Dinge, die dem eigenen

Weltbild nicht entsprechen, zuzulassen (RL, 190f), eine weitere zentrale Eigenschaft dar. UJ führt zudem Ausdauer und Geduld (162-166) und ein hohes Maß an Sachkompetenzen (170-174) als essenziell auf.

### 4.3 Inhalt und Ausgestaltung der Bildungsarbeit

Im Folgenden werden zunächst das pädagogisch-didaktische Grundverständnis der Befragten und die methodisch-didaktische Umsetzung vorgestellt, gefolgt von dem vermittelten kognitiven Fach- und Methodenwissen, des Weiteren den Kompetenzen, die laut der Befragten besonders gefördert werden sollen, dem Bezug der Bildungsarbeit zur Wissenschaft und Praxis sowie einer Beschreibung von Arbeitsfeldern und beruflichen Tätigkeiten der Zielgruppen nach Abschluss der Bildungsarbeit.

Pädagogisch-didaktisches Grundverständnis und methodische Umsetzung

Hinsichtlich der Pädagogik, Methodik und Didaktik der eigenen Bildungsarbeit finden sich Gemeinsamkeiten zwischen WD und UJ. Beide thematisieren die Verknüpfung von Lerninhalten einerseits mit einer Alltagsrelevanz (UJ, 191f) beziehungsweise einer Relevanz für das weitere Leben (WD, 124f; 701), andererseits mit Handlungsperspektiven (UJ, 193f) und der konkreten Anbindung an praktische Erfahrungen (WD, 535-539). Methodisch bestehen dadurch Parallelen, dass beide interaktive Theatermethoden und Rollenspiele einsetzen (WD, 779; UJ, 297ff). Ansonsten stellt sich eine Reihe von Unterschiedlichkeiten dar, dadurch dass der Studiengang in Innsbruck eine ungewöhnlich hohe Verknüpfung des strukturellen Aufbaus mit didaktischen Methoden zu kognitivem, praktischem, sozialem und personalem Kompetenzaufbau darstellt. RL stellt ein Stärken sozialer und personaler Kompetenzen insofern als zentral dar, dass die Studierenden hinsichtlich eines Wahrnehmens, Erkennens und Anerkennens anderer Werte und Lösungen sensibilisiert werden sollen (196-208). UJs verschiedene Zielgruppen hingegen benötigen unterschiedliche Formate (266). Als didaktisches Grundkonzept beschreibt er eine Ermöglichungsdidaktik:

> "[...] wir möchten eine Ermöglichungsdidaktik anwenden und keine Erzeugungsdidaktik. Das heißt, wie bereits gesagt, sind es diese offenen, langen Prozesse, die man initiiert, die man vielleicht auch begleiten kann, aber diese müssen offen sein und dürfen nicht, sag ich mal, in einem Prozess vorab bestimmt werden, wie das Ergebnis ist. Noch mal, das ist ein gewisses Dilemmata zu Werte (unv.) Frieden, aber das kann man, glaub ich, wenn man dementsprechend die Arrangements entwickelt, auch ausloten." (UJ, 180-186) "Und im Konkreten heißt dies für uns, dass man versuchen muss, Lernarrangements so zu erarbeiten, dass schlicht und ergreifend Räume entstehen. Ich arbeite viel mit diesem Raummetapher, also einen Raum zu gestalten heißt nicht Raum-räumlich, sondern eben auch in der Arbeit der Vorbereitung, in der Arbeit der verfügbaren Lernmedien, der Methoden. Die Methoden in der Friedenspädagogik haben auch einen ganz spezifischen Charakter zu erfüllen, um in diesen Räumen quasi Dialog und Konflikttransformation möglich zu machen, oder die Bedingungen so zu gestalten, dass sie Chancen auf Erfolg haben." (UJ, 197-205)

WD stellt die didaktische Ausgestaltung folgendermaßen dar:

> "Also durch das Gesamtsetting eines Semesters, dass es wirklich einen didaktischen roten Faden gibt, den alle Lehrenden und Facilitators mitbedienen müssen, und der so angelegt ist, dass es in diesen, also im Prinzip schon in der Online-Phase, die als Warm-Up gilt, aber dann ab dem Augenblick, wo sich die Studierenden treffen, dass es eigentlich rund um die Uhr kein Entkommen aus dem Setting gibt und dass alles, was ich auch in den banalsten Alltagshandlungen mache, immer wieder gruppenrelevant ist und als solches wahrgenommen wird. Und das ist natürlich durch diese Wohnsituation, die wir haben, sehr leicht möglich [...]. Also diese Dinge, das ist dieser sehr wesentliche Punkt, dass da schon sehr große Intensität erzeugt wird, ein großer Druck erzeugt wird, der eben die Lernerfahrung dann verstärkt. Und deswegen ist es möglich, dass man in kurzer Zeit diese Sequenz machen kann, die dann eben von außen induziert, also von uns induziert herein kommt und die Auseinandersetzung sowohl mit den intellektuellen, akademischen Inhalten als auch mit den praktischen Skills, dass das eben durch diese Intensität in sehr hohem Maß erfolgen kann." (WD, 874-891)

Beide Beschreibungen stellen einen direkten Bezug zu Konflikttransformation dar, indem anhand äußerer Rahmenbedingungen und Methoden Räume geschaffen werden, in denen den Teilnehmenden in offenen Prozessen Dialog und Transformationen auf individueller und Gruppenebene ermöglicht werden. Die Vorgehensweise, die WD dabei beschreibt, stellt sich als besonders intensiv und "rabiat" (490) dar:

> "Wenn die Studierenden da sind und man fängt dann an, wir haben ja diesen Grundsatz, dass wir immer sagen, wir unterrichten prinzipiell nackt, ne, also, damit meinen wir natürlich nicht - nah, schon manchmal auch, aber nicht wirkliche physische Nacktheit, sondern wir meinen eben, dass wir über diese maskenhaften Defensivstrategien also ethisch hemmungslos drüber gehen. Also die Ethik verlangt, dass wir über Masken drüber gehen und dass wir die nicht kaufen." (WD, 476-481) "Und daher muss die Didaktik so angelegt sein, dass das aushandelbar ist, aushaltbar ist, und dass diese Provokationen, das geht nur mit provokativen Lerninhalten und -methoden, dass diese Provokationen auch wieder bearbeitet werden können." (WD, 301-304)

Diese Angehensweise problematisiert er unter anderem folgendermaßen:

> "Wir haben einen sehr hohen Anteil also erstens überhaupt von Frauen, und zweitens von Frauen, die durch sexuelle Gewalterfahrungen gegangen sind. Und genau deswegen müssen wir das Thema anspielen. Und das erfordert natürlich sehr viel Fingerspitzengefühl und exakte, große Aufmerksamkeit, dass man immer auch sieht, was man den Personen noch zumuten kann, was nicht. Also wie viel Stress ist heilsam und hilft zum Balancieren einer älteren Erfahrung, und wo retraumatisiere ich und kann das nicht mehr verlangen? Das heißt, da ist sehr, sehr viel ethisches Grundverständnis und praktisches Geschick notwendig, beides zusammen in Kombination bei denen, die diesen Rahmen bauen." (415-423)

Das mag zunächst im Gegensatz zu dem von UJ dargestellten Maßstab des Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot (188ff) stehen. Hingegen weist WD zum einen darauf hin, dass diese herausfordernde Herangehensweise auch einen Rahmen benötigt, in dem die Provokationen bearbeitet und ausgehandelt werden können (301-304). Dies mag im Einklang mit dem von UJ beschriebenen Schaffen von Räumen stehen, in denen Dialog und Konflikttransformation ermöglicht werden (203f) sowie der von RL mehrfach betonten Bedeutung von Dialog und Aushandlung (181-186; 190) und seinem Wunsch der Hochschule als Ort der Auseinandersetzung (468f). Zum anderen beschreibt WD die Vorgehensweise als eine Vorbereitung der Studierenden auf zukünftige

Einsätze in potentiell physisch und psychisch stark herausfordernden Arbeitsfeldern, indem sie innerhalb eines sicheren und vertrauensvollen Rahmens zu Selbsteinsichten geführt werden. "Also dass ich Menschen in extremis, also einsatztauglich mache über derartige Erfahrungen und derartiges Bewusstsein und das natürlich kognitiv mit Dingen ausstatte" (855f). Dies stellt dementsprechend hohe Anforderungen an das Lehrpersonal, das jedoch hinsichtlich solcher Kompetenzen ausgesucht und auch weiter geschult wird (494-497).

In Bezug auf eine methodische Gestaltung zur Entwicklung von Perspektivwechsel nennt WD das Auflösen von Glaubenssätzen über das eigene Selbst. Dies kann in Verbindung mit physischen Herausforderungen in Exkursionen liegen, wie dem Springen von einer Eisenbahnbrücke in den Inn, gefolgt vom Schwimmen durch Innsbruck oder einer Tour durch eine sechs Kilometer lange Höhle. Obgleich es den Studierenden frei steht, nicht daran teilzunehmen, überwinden sich zuvor zweifelnde Studierende durch das Vertrauen, das sie mit den anderen aufgebaut haben, wodurch sie ein ganz neues, lebensänderndes Konzept von sich selber entwickeln können (895-962). Dies gilt auch in psychologischen Auseinandersetzungen am Beispiel von Teilnehmenden mit Gewalterfahrungen, für die das Thema zwar weiterhin schmerzhaft bleibt, die jedoch eine innere Stärke daraus entwickeln können und erleben:

> "'Das ist eine schmerzende Erfahrung, die mich immer noch schmerzt, aber ich kann! Aus der Erfahrung heraus bin ich stärker als Leute, die eigentlich nicht wirklich wissen, wovon wir da reden.' Also plötzlich kommt da auch wieder das: 'Ich bin nicht die Gebrochene und an einer schrecklichen Erfahrung Zerbrochene, sondern ich bin eine daran Gewachsene.'" (WD, 957-961)

Emotionalität wird auch von UJ thematisiert im Rahmen eines biographischen Ansatzes, der ein Vorbildhandeln einbezieht und einen Perspektivwechsel durch das Hineinversetzen in die Rolle eines anderen ermöglicht.

> "Also, ich kann über einen biographischen Ansatz, über konkret lebende Menschen und deren Probleme, wenn man die schildert, dann kann ich sehr vieles auch ansprechen in der eigenen Gefühlswelt, die ich jetzt mit einem normalen, frontalen Sachunterricht eben nicht ansprechen kann. Also, so versucht man, diese Lernsettings zu gestalten, je nach Zielgruppe, wenn man zum Beispiel auch in Schulen, aber was wir auch tun in anderen Kontexten wie eben Iran und in Jordanien, versucht, die Grundlagen von Mediation oder auch von Schule von Streitschlichtung zu vermitteln, geht es immer um die Frage quasi zunächst um das Kennenlernen der eigenen Haltung, der eigenen Rolle, was eine sehr stark emotionale Frage ist. Das aktive Zuhören, Lernen, all die Dinge tragen dazu bei zu diesem Perspektivenwechsel." (UJ, 280-289)

RL stellt sich skeptisch hinsichtlich des tatsächlichen Ermöglichens von Perspektivwechsel im Rahmen eines Hochschulstudiums.

> "Das ist im Seminar gar nicht möglich, so was kann man nur in der Praxis erproben und erarbeiten. Im Seminar kann man das nur versuchen, theoretisch zu erörtern und das wurde gemacht, an Beispielen. Inwieweit das dann tatsächlich zu einer entsprechenden Kompetenz führt, das, denke ich, kann man in Seminaren jetzt nicht wirklich als Chance oder als Möglichkeit ansehen. Das lässt sich nur umsetzen in konkreter Praxis. Dafür war das Seminar im Studiengang nur ein Seminar. Ich denke,

> in einer sinnhaften Friedens- und Konfliktarbeitsausbildung, wie es ja durchaus auch hier und da gibt, muss da sehr viel mehr Praxis einfließen. Da muss sehr viel mehr Praxis reflektiert werden. Da muss auch mehr Supervision mit einfließen. Und da muss auch viel mehr das eigene Verhalten reflektiert werden. Das war aber in dem Kontext eines Studiums, wie wir es angeboten haben, wo das ja nur ein Teil davon war, gar nicht möglich." (RL, 236-246)

Bezüglich einer methodischen Umsetzung zu Konfliktfähigkeit, nennt RL, dass dies kein bearbeitetes Thema war, aber vielleicht noch werden wird (282). Gemeinsamkeiten der beiden anderen Befragten finden sich durch das Einbeziehen von interaktiven Theatermethoden, Simulationen und Rollenspielen, die bei UJ "Szenarien aus dem Alltag der Zielgruppen" (298) beinhalten können, während WD das Erüben von Konfliktfähigkeit durch strukturelle Vorgaben wie das intensive Zusammenleben mit einer durch die Lehrenden vorgegebenen Raumverteilung, die eine semesterübergreifende Vermischung kultureller, sprachlicher, religiöser, politischer, bildungsmäßiger und disziplinärer Hintergründe der Studierenden erzielt (314-330) und einem erhöhten Stressniveau durch eine hohe Arbeitsbelastung (376f) alltagsrelevant wird. Das Anwenden der themenzentrierten Interaktion bedeutet zudem, dass die oftmals sehr emotionalen Konflikte zwischen den Studierenden Teil des Unterrichtsinhalts werden können (364-375). Auch nennt WD ein sogenanntes *sechstes Modul* nach den fünf Modulen vor Ort, in dem die Lehrenden weiterhin zur Verfügung stehen für die Assistenz bei häuslichen Konflikten, die oft im Zusammenhang mit dem beschriebenen Perspektivwechsel stehen und besonders häufig in kulturell sensitiven Zusammenhängen und bei jüngeren Menschen auftreten (537-550). Als weitere Methoden im Bereich der Konfliktfähigkeit nennt UJ zudem noch Ansätze aus der Kunst und dem Sport.

> "Straßenfußball für Toleranz ist ein Ansatz, wo man mit ganz eigenen Regeln, mit dem eigenen Regelwerk Fußball spielt. Mit gemischten Gruppen, Jungen und Mädchen, keine Schiedsrichter, sondern nur Teamer, die Punkte, die Fair-Play-Punkte vergeben. Das sind Settings, die man entwickelt und ansetzt, je nachdem, wie gesagt, wie der Kontext ist." (UJ, 302-308)

Methodik zu Förderung emotionaler Resilienz wird von keinem der Befragten direkt thematisiert, hingegen kann die Ausgestaltung des introspektiven fünften Moduls in Innsbruck als eine Konsequenz von WDs eigenen Erfahrungen der Bedeutung von Selbstbewältigungsfähigkeiten in Feldeinsätzen gesehen werden (1012f; 1314-1318).

#### Vermittlung von kognitivem Fach- und Methodenwissen

Bezüglich der Vermittlung von Fach- und Methodenwissen nennen WD und RL fachspezifisches Wissen aus dem Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit, das von RL kultur- und kontextbezogen analytisch anhand von Beispielen bearbeitet wird.

> "Wir haben versucht, also zumindest in den Seminaren, die angeboten wurden, an Beispielen zu arbeiten. Also beispielsweise, wie sieht Friedensarbeit in Post-Jugoslawien aus? Was haben die Menschen dort gemacht? Was war sozusagen der Gegenstand der Truth and Reconciliation Commission in Südafrika? Was war der Gegenstand und die Praxis von Wahrheitskommissionen, die auch in Peru waren und

> überall? Wie sieht sozusagen auch Friedensarbeit in Irland oder in Nordirland aus? Wir haben das so konkret angebracht, um das daran zu orientieren. So an Beispielen zu diskutieren, weil ich nicht glaube, dass es ein generelles Lösungsmodell gibt. Das muss man immer vor Ort und je nach Situation unterschiedlich angehen, auch von den Traditionen her. Das kann man nicht anders begreifen sonst. Und das war die eigentliche Idee." (RL, 210-221)

Diese Angehensweise stellt auch einen Querbezug zu WDs dekolonialem Friedensverständnis dar (647). UJ macht darauf aufmerksam, dass die Kursinhalte notwendigerweise zielgruppen- und kontextrelatiert sind, weist jedoch auf die transdisziplinäre Ausrichtung als eine der großen Pluspunkte der Friedenspädagogik hin, die "sich aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen die Erkenntnisse und die Erfahrungen aneignet" (224f), unter anderem den Naturwissenschaften, der Neurobiologie, Sozialpsychologie und aus dem Bereich der Nebenwissenschaften wie den Medienwissenschaften.

> "Wenn wir an den Lernort soziale Medien denken und den Missbrauch der sozialen Medien als Plattform und als Katalysator für Verbreitung von Hass und Gewalt, dann bedarf es einer hohen Fachkompetenz im Bereich der Medien." (UJ, 234-237)

Den hohen Grad der Transdisziplinarität thematisiert auch WD und führt neben konventionellem Fachwissen der FuK (712f) auch Lerninhalte aus der Philosophie (624), Sprachwissenschaft (626), den Kulturwissenschaften (665), der Theologie (666), Psychologie, Genderfragen, Entwicklungsstudien, Capacity- und Relationship-Training und Sicherheitsstudien auf, welche auch das Trainieren sicherheitsrelevanter Aspekte beinhalten (746-752), und die in Form eines "Erfahrungs-Highways" (720f) konzipiert sind. Daneben nimmt die friedensphilosophische Typenlehre der fünf Friedensfamilien einen wichtigen Stellenwert ein (734-745). Sowohl UJ als auch WD heben die Bedeutung einer hohen Methodenkompetenz hervor. UJ beschreibt diese als partizipativ, interaktiv und alltagsbezogen (238-242), während WD primär Strömungen der humanistischen Psychologie aufführt wie personzentrierte Gesprächstherapie (Carl Rogers und Nachfolger), gewaltfreie Kommunikation, systemischen Zugang und familienzentrierte Therapie als Methode (Virginia Satir), themenzentierte Interaktion (Ruth Cohn), Elemente vom Psychodrama und Theatermethoden (Moreno, Augusto Boal, David Diamond), Gestalt im weitesten Sinn, Maslow (neu interpretiert), holotropes Atmen sowie Grundlagen der Friedenswissenschaft und -didaktik (Adam Curle, John Paul Lederach) (563-582; 792ff). Die Strömungen der humanistischen Psychologie bezeichnet er auch als die Säulen der Didaktik, da die damit verbundenen Methoden nicht nur in unter anderem Schwerpunktworkshops weitervermittelt werden, sondern auch didaktische Vorgehensweisen darstellen (563f).

Geförderte Kompetenzen

Hinsichtlich der Kompetenzen, die im Rahmen der Bildungsangebote gefördert werden sollen, gibt es mehrere Überschneidungen, wobei Reflexion und Empathie von allen

Befragten thematisiert wird.

> "Zuhören. Zuhören, reflektieren, analysieren und so ein Gefühl für das Gegenüber entwickeln, also Empathie. Das würde ich eigentlich als das Zentrale benennen. Also noch mal das zentrale Wort: Sensibilisieren." (RL, 225ff)

Aktives Zuhören stellt dabei einen Querbezug zu den Aussagen der beiden anderen Befragten im Zusammenhang mit der Methodik und Didaktik dar (UJ, 288; WD, 567). Wie RL sieht auch UJ Analyse als einen wichtigen Aspekt, den er der Sachkompetenz unterordnet als Fähigkeit, Entwicklungen beobachten und analysieren zu können (246ff). Zwei weitere wichtige Kompetenzen sind für UJ eine Handlungskompetenz zur Umsetzung von Erfahrungen und Erkenntnissen, sowie eine Konfliktfähigkeit und eine stark selbstreflexive Friedensfähigkeit, die den eigenen Beitrag, die eigene Rolle und Haltung und die Vermittlung dieser zu einer friedlicheren Entwicklung thematisiert (248-255). Die von RL genannte Fähigkeit zu Empathie wird von den beiden anderen Befragten indirekt beschrieben, von UJ als das Aneignen von Fähigkeiten im Dialog (260), während es für WD besonders zentral ist, den Zusammenhang zwischen Beziehungsfähigkeit und Führungsfähigkeit herzustellen. Einher damit geht sowohl ein hoher Grad an Selbstreflexion, auch in Hinblick auf das zuvor dargestellte 5-Ebenen-Mapping, sowie eine auch von UJ angesprochene Handlungskompetenz (799-813).

Bezug der Bildungsarbeit zu Wissenschaft und Praxis

Bezüglich eines Transfer zwischen der Lehre, Forschung und Praxis weist WD zunächst auf die eigene biographische Verknüpfung der drei Bereiche hin, was zudem die Motivation der Ausgestaltung des Studiengangs zu dem jetzigen Format verdeutlicht. Im Rahmen seiner Einsätze in Kriegszonen in Zentralamerika machte er als junger Mensch zusammen mit anderen internationalen Einsatzkräften die Erfahrung, nicht auf die Wirklichkeit vorbereitet zu sein.

> "Und es waren alles Leute, von denen ich meine, dass sie zum allergrößten Teil jedenfalls wirklich gute Intentionen gehabt haben und was Vernünftiges tun wollten. Aber es waren halt viele einfach nicht geeignet für diese Verhältnisse dort. Und das hab ich eigentlich so immer beobachtet. Ich hab an mir selber, es waren also, gerade in El Salvador haben wir teilweise wirklich heftige Dinge erlebt, ja eigentlich nicht nur in Salvador. Aber wenn man so Arbeitskollegen mit aufgeschnittener Kehle findet und so, das tut was mit dir, mit einem. Und dann war ja immer die Frage: 'Wie gehe ich jetzt mit mir selber um? Also, brech ich jetzt ab? Bin ich verrückt, dass ich mir so einer Umgebung, dass ich mich dem aussetze, dass ich mich dieser Arbeit aussetze, die dieses Risiko mit sich bringt? Dass ich eigentlich keinen Rückhalt hab von den Sendeorganisationen, ne?' Denn wenn das passiert, dann ist man allein. Die Einsatzlogiken, haben die mehr Lügen als Logiken sind? Und so ist also sehr viel Kritik aufgekommen." (WD, 979-991)

Diese Erfahrungen führten ihn stärker in die Evaluationsarbeit, in der er erneut feststellte, dass Personaleinsätze durch ungeeignete Einsatzkräfte behindert wurden, was wiederum zu dem Wunsch führte, einen konstruktiven Beitrag zu leisten (998f). Die bereits bestehende Anbindung an universitäre Lehre führte somit zu der Errichtung des jetzigen

Studiengangs, in dem auch weiterhin eine Kombination wissenschaftlicher Arbeit in enger Verknüpfung mit Praxiserfahrungen aus weltweiten Feldeinsätzen durch entsprechendes Lehrpersonal in der Bildung umgesetzt wird (1001-1046). Daneben thematisiert er die Wichtigkeit der engen Zusammenarbeit und des Austausches mit anderen Professionen wie dem Militär, um "diese Sprache des Anderen und die Logik, die Denkweise des Anderen" (1022f) zu kennen und die Einsatzlogik und Organisationsstruktur zu verstehen (1028f). Eine enge Anbindung an internationale Friedensarbeit hat auch UJ durch seine Projekte in Krisengebieten (30ff). Die Verbindung zu Forschung beschreibt er zum einen im Bereich der Evaluierung durch Selbstevaluationen, Teamreflexionen und Feedback der Teilnehmenden, je nach Kontext über Feedbackbögen oder im Gespräch (312-318). Daneben thematisiert er die Bedeutung weitreichender Forschungsprojekte:

> "Und im Bereich der Forschung ist es so, dass wir natürlich versuchen, dann auch über längerfristig angelegte Forschungsprojekte, die Fragen zu klären, die für uns offen sind. Das ist aus der Arbeit der Kollegen, die im Mediationsbereich arbeiten, ist die Frage: Was weiß man, was Konfliktparteien benötigen, damit sie intern verhandlungsfähig werden? Wir haben ja, das ist ein Ergebnis dieser Forschungsarbeiten, dass häufig Konfliktparteien viel größere Mühen aufwenden müssen, um in ihren eigenen Reihen praktisch die Bereitschaft zum Dialog zu erzeugen. Wie dann der eigentliche Dialog überhaupt dann folgt, ist manchmal viel Unaufgeregter als das Erzeugen von einer eigenen Verhandlungsbereitschaft. Das sind Dinge, die man dann über Fallstudien wissenschaftlich erarbeiten kann. Und dann ist es halt, ist die Frage, wie man diese Komponenten verzahnt. Aber ich halt viel davon, das ist sicher auch ein wichtiger Punkt, dass man manchmal die doch sehr oft gut gemeinten Aktivitäten auch in der Form systematisch wissenschaftlich reflektiert. Und dieses gemeinsam mit der Selbstreflexion, die ich vorhin angesprochen habe, ist, glaub ich, würde ich fast als einen Grundkonsens bezeichnen von (unv.) Friedensarbeit." (UJ, 318-332)

Der darin dargestellte Fund der mangelnden internen Konfliktfähigkeit in Gruppen stellt eine interessante Parallele zu WDs Erfahrung dar:

> "Also diese Verbindung zwischen Leadership und Relationship, die ist uns sehr wichtig. Und die ist mir auch aus meiner persönlichen Felderfahrung, also sehe ich, dass mir das massiv im Argen liegt. Also so dieses Team-Burnout, in der praktischen Arbeit ist sehr häufig, wenn nicht der häufigste Grund für das Scheitern von Missionen. Also man sieht es immer wieder, ich habe auch viele evaluiert, ne? Und wenn man angesehen hat, woran die gescheitert sind, kommt man immer wieder drauf an inneren, an teamrelevanten Gründen und nicht unbedingt an objektiven Problemen im Einsatz. Also deswegen legen wir da auch so einen großen Wert drauf." (WD, 862-879)

Forschung im Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit wird laut RL nur ansatzweise durch (ehemalige) Studierende durchgeführt, da Friedens- und Konfliktarbeit nicht Thema der Sozialen Arbeit sei und auch er selber auch in dem Bereich nicht geforscht habe (387-395). Hinsichtlich eines Praxisbezuges der Bildungsarbeit stellt RL fest:

> "Gar keiner. Wir haben keine praktische Friedensarbeit gemacht. Als Hochschule machen wir das nicht. Das ist eine Frage, die müssen Sie an Praktiker stellen, die tatsächlich vor Ort sind. Und das ist eine Hochschule. Eine Hochschule ist da völlig überfordert mit so etwas. Das hat auch damit zu tun, ob sie das können. Also, wir haben keinen Praxisbezug. Fachhochschulen behaupten zwar immer, sie hätten einen, aber sie haben ihn nicht wirklich. Also in dem Bereich auch nicht. Ist so. Einfache Antwort, kann ich nichts zu sagen." (RL, 309-315) "Sie sind aber, wenn Sie

> diese Ausbildung durchlaufen, [...] den Master in Internationaler Sozialer Arbeit haben, sind Sie nicht befähigt, Friedens- und Konfliktarbeit zu machen. Sie haben nur eine Ahnung davon. Dafür müsste es viel mehr gezieltere und speziellere Ausbildungen dafür geben, die ich aber nicht sehe." (RL, 261-265)

Arbeitsfelder und berufliche Tätigkeiten der Zielgruppe/n

Innerhalb aktueller Arbeitsfelder der Teilnehmenden zeigen sich mehrere Überschneidungen. Die Arbeit mit MigrantInnen und Geflüchteten wird von allen Befragten als ein relevantes Arbeitsfeld benannt (WD, 1230-1236; RL, 340f; UJ, 479), ebenso die Arbeit innerhalb von Projekten oder der Administration in NGOs (WD, 1126f; RL, 341f; UJ 62f). Während UJs erwachsene Zielgruppe bereits berufstätig ist und die Haltungen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch die Qualifizierungskurse erworben wurden, direkt im (Berufs-)Alltag eingesetzt werden (348), weist WD darauf hin, dass besonders das skandinavische und deutschsprachige Publikum, das klassischerweise zunächst aus einem Bachelorstudium kommt, ihr Arbeitsfeld erst suchen muss, während Studierende aus nicht-europäischen Regionen öfter Berufserfahrung mitbringen und dann in die gleichen Arbeitsbereiche zurückkehren (1120-1126). Obgleich das Studium eine Vorbereitung auf internationale Friedenseinsätze darstellt, geht nur ein kleinerer Anteil Studierender in diesen Bereich (1060-1064). Diese Negativentscheidungen beurteilt WD als einen Studienerfolg, da die Praxisnähe des Studiums eine Einsatzwirklichkeit vermitteln soll, die eine reelle Entscheidungsfindung der Einzelnen hinsichtlich einer persönlichen Einsatztauglichkeit ermöglicht (134f). Das breite Spektrum alternativer Arbeitsfelder nennt WD den ganzen "Regenbogen" (1058), der im Allgemeinen von Wissenschaft, Journalismus, staatlicher Verwaltung und Trainings verschiedener Art zu den konkreten Tätigkeiten ehemaliger Studierender spannt, wie dem Etablieren eines vergleichbaren Studienmodells in Brasilien, einer aktuellen Tätigkeit als Sprecherin des Ministerpräsidenten von Äthiopien bis hin zu Sozialer Arbeit im eigenen Heimatland. Beispiele davon sind die Arbeit mit AIDS-Waisen und die Resozialisierung von Kindersoldaten in Uganda, Musiktherapie mit Straßenkindern in Kolumbien und Kunstprojekte mit Obdachlosen in Berlin (136-144; 1058-1129; 1244-1252).

## 4.4 Verhältnis zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und Internationaler Sozialer Arbeit

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Überschneidungen die Befragten zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit und der (Internationalen) Sozialen Arbeit sehen sowie derzeitigen oder ehemaligen Austausch und Zusammenarbeit, gefolgt von einer Thematisierung potentieller gegenseitiger Beiträge der beiden Ansätze, möglichen Hindernissen für eine Zusammenarbeit sowie Realisierungsmöglichkeiten eines zukünftigen Austausches und einer Zusammenarbeit, insbesondere im Bildungsbereich.

### Überschneidungen der beiden Bereiche

Sämtliche Befragten sehen starke Gemeinsamkeiten zwischen Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit. WD sieht die beiden Bereiche als "funktionell komplett verbunden" (1201) in allen Sektoren in praktischer Arbeit (1158f), was sich auch am Titel des eigenen Studiengangs widerspiegelt, der den Begriff *Entwicklung* enthält.

> "Ja, also, ich hab das immer verbunden gesehen. Einfach in meiner persönlichen Erfahrung. Deswegen haben wir ja auch diesen Begriff drin, ich hab es ja vorher schon gesagt, also wir sind nicht wahnsinnig glücklich mit dem Entwicklungsbegriff, den ich selber ja auch in der Literatur massiv kritisiert habe. Aber der halt didaktisch notwendig war, um einen politischen Platz zu finden in diesem Bildungssystem, ne?" (WD, 1144-1148)

Auch RL sieht die beiden Ansätze als miteinander verbunden, auch wenn dies nur geringfügig in der Praxis umgesetzt wird.

> "Das ist ein Teil davon. Das ist ein notwendiger Teil davon. Da hab ich schon viel dazu gesagt, jetzt. Ich halt das für sehr wichtig, aber es ist halt nicht entwickelt. [...] Es wird nicht weiterentwickelt. Obwohl ich es für absolut erforderlich erachte, ne?" (RL, 365-369)

UJ benennt eine Reihe von Überschneidungen in den beiden Ansätzen.

> "Insofern ist dies, wenn man jetzt den einen Themenbereich sich anschaut, Umgehen mit Konflikten, das ist auch ein Themenbereich, den die Soziale Arbeit vermittelt, den auch die Schulsozialarbeit versucht zu vermitteln." (78-81) "Ich glaube, in der Praxis gibt es vielfältige Überschneidungen. Vielleicht ist im Augenblick das Feld des, ich sag mal so, Anti-Rassismus, der Migrationspädagogik, das Feld, wo vielleicht beide Ansätze sich mehr überschneiden als jemals zuvor. Also, wenn wir hier Kurse anbieten zum Thema Konfliktsensitivität für Menschen, die geflüchtet sind, also mit dieser Zielgruppe, und dann auch mit gemischten Zielgruppen Kurse anbieten, wo es darum geht, diese Konfliktfähigkeit zu erhöhen, dann ist das sicher auch ein Teilbereich, der sich mit Sozialarbeit stark überschneidet." (UJ, 370-377)

### Derzeitiger oder ehemaliger Austausch und Zusammenarbeit

Als Beispiele konkreter Zusammenarbeit führen sämtliche Befragte Projekte in außereuropäischen Ländern auf, in denen die Friedens- und Konfliktarbeit und die Soziale Arbeit miteinander kooperieren. WD nennt zunächst ein aktuelles interuniversitäres Zusammenarbeitsprojekt mit dem Irak, in dem FuK an neun irakischen Universitäten, überwiegend in vom IS befreiten Gebieten, aufgebaut wird. Dieses Projekt wird durch den UNDP (United Nations Development Programme) finanziert und stellt somit ein "klassisches Entwicklungshilfeprojekt" (1186) dar. Ein ähnliches Projekt in kleinerem Maße wird an einer Universität in Äthiopien in Zusammenarbeit mit der österreichischen staatlichen Entwicklungszusammenarbeitsorganisation durchgeführt (1189-1195). RL weist auf seine Erfahrungen in Südafrika mit den Versöhnungskommissionen hin, die sowohl problematisch als auch wichtig waren und zudem als Ansatz für weiteren Austausch und Lernen dienen könnten (369ff). UJ nennt als Beispiel die Arbeit in Flüchtlingslagern in Jordanien mit der Hauptzielgruppe jüngerer und älterer SozialarbeiterInnen vor Ort, die sich mit den zentralen Fragen Dialog, Konflikt und Frieden

auseinandersetzen (478-485).

Einige wenige Beispiele der Zusammenarbeit werden auch innerhalb des eigenen Landes genannt. WD sieht eine neuere Entwicklung der Kooperation, die durch "die sogenannte Flüchtlingskrise" (1217) zustande kam, in der das österreichische Bundesheer für infrastrukturelle Angelegenheiten verantwortlich war und die soziale Versorgung vom Roten Kreuz und ähnlichen Organisationen durchgeführt wurde mit Unterstützung von Ehrenamtlichen, zu denen auch ein Großteil der Studierenden der FuK gehörten (1216-1234). UJ nennt zum einen eine gemeinsame Vorlesungsreihe und Publikation des Buches *Erziehung zur Friedensliebe*, die zu Begegnungen und Austausch mit Kollegen aus der Sozialen Arbeit führte, zum anderen das Projekt *Streitkultur 3.0* zu einer Entwicklung von Ethik für die sozialen Medien gemeinsam mit Jugendlichen, bei dem SozialarbeiterInnen eine wichtige Zielgruppe darstellen (474-477).

Potentielle gegenseitige Beiträge

Als potentielle gegenseitige Beiträge sieht WD alle Aspekte als relevant an, da er im Vornherein meint, dass die beiden Bereiche miteinander verbunden sind (1263f), während UJ es als wichtig erachtet, die Expertisefelder Friedenspädagogik, Friedensarbeit und Sozialarbeit zusammen zu denken (530ff), unter anderem in der Angehensweise des wachsenden Populismus und einer Dialoginszenierung zwischen Jugendlichen (486-489). Die vielen mögliche Synergien und Bereicherungen beschreibt er als ein zunehmendes Zukunftsfeld, zu dem uns die Wirklichkeit zwingen wird (385-388). Diese Zukunftsvision teilt auch RL, der durch das Ausmaß jetziger Konflikte eine zukünftige Orientierung der Sozialen Arbeit an eine grundlegende gemeinwesenorientierte Arbeit, die "Friedensfähigkeit und Konfliktlösungen im Zentrum hat" (289f), sieht.

Die Nennungen konkreter Beiträge, die einander geleistet werden können, unterscheiden sich bei den Befragten. Beiträge der Friedens- und Konfliktarbeit sieht WD durch ihre fachliche Ausrichtung ("skills-orientiert", 1266) sowie eine effiziente Führungsstruktur und ein Relationship- und Leadership-Training, das auch in Organisationen der Sozialen Arbeit, insbesondere in NGOs, effizienzverbessernd für die gemeinsame Kommunikation und Kooperation sein kann (1265-1284). Weiter sieht er Gruppensupervision als ein zentrales Element, das von Arbeitgebern verpflichtend sein sollte, sowohl zur Bewältigung einschneidender Erlebnisse, die unbearbeitet destruktive Auswirkungen haben können als auch zur Bearbeitung von Gruppenkonflikten (1305-1336). Dies bildet einen Querbezug zu RL' Hervorhebung von Supervision in Friedensarbeit zum Reflektieren des eigenen Verhaltens (RL, 243-257). Laut RL ist der Beitrag der Friedens- und Konfliktarbeit, dass sie der Sozialen Arbeit ein Arbeitsfeld liefern kann (382ff). UJ sieht die Stärke der Friedenspädagogik in ihrer Werteorientierung, der kritischen Reflexion dieser Werte (400), einer gewalt- und auch herrschaftskritischen

Herangehensweise (393f), ihren interaktiven Methoden (415ff) und die mit dem Schaffen von "Räumen" verbundene Fähigkeit, Dialoge inszenieren und begleiten zu können (426ff). Zudem nennt er die Verknüpfung von Individuum, Gesellschaft, Staat und Weltpolitik, welche seines Wissens nach die stärker auf individuelle Prozesse orientierte Soziale Arbeit in der Form nicht hat (401-404).

Dies stellt einen interessanten Kontrast zu RL' Aussage dar, der den Beitrag an die Friedens- und Konfliktarbeit, die seines Erachtens nach nur international sein kann, durch den internationalen Blick der ISA versteht (380ff). Jedoch macht auch er auf den starken Fokus der europäischen, nördlichen Sozialarbeit auf Fallarbeit aufmerksam (286f). UJ sieht die Stärke der Sozialen Arbeit in ihrer hohen Professionalität und den Erfahrungen "im Umgang mit Zielgruppen, die vielleicht die Friedenspädagogik so nicht erreicht, also auch die Minderheiten-, die Randgruppenarbeit, die ja auch die Soziale Arbeit auszeichnet" (419ff), unter anderem in Ansätzen der außerschulischen Jugendarbeit mit schwierigen Gruppen (423f). Die Stärke des praktischen Bezugs der Sozialen Arbeit benennt auch WD, der die Soziale Arbeit mit dem Angewandten verbindet, das über Mediationsaspekte hinausgeht: "das sind Leute, die üblicherweise den Schmutz des Alltags, den Geruch des Alltags kennen. Und das fehlt manchmal, vor allem in der Friedensforschung, nicht unbedingt in der Friedensarbeit" (1287ff).

Mögliche Hindernisse für eine Zusammenarbeit

Prinzipielle Hindernisse für eine Kooperation werden von keinen der Befragten gesehen, jedoch machen alle auf Barrieren aufmerksam, die primär auf der gegenseitigen Wahrnehmungsebene liegen. Sowohl RL als auch UJ führen die irrtümliche Vorstellung einer hauptsächlich militärisch ausgerichteten Friedens- und Konfliktarbeit auf:

> "Ich hab auch den Eindruck, die Vorstellung von Friedens- und Konfliktarbeit ist bisher ausschließlich militärisch orientiert. Also wie kriegen wir die Parteien auseinander, wie machen wir sozusagen eine Zone dazwischen, eine entmilitarisierte Zone, aber die Aufarbeitung von vielfältigen Prozessen, die... Da war ja auch gerade so die Frage, Post-Jugoslawien-Konflikt mit vielfältigen Prozessen, die menschliche Beziehungen, die auch Menschen zerstört haben, das ist irgendwie nicht so im Blick." (RL, 269-275)

> "[...] es hängt viel davon ab, dass in der Sozialen Arbeit tatsächlich sicher auch es noch eine Reihe von Wahrnehmungen gibt, die darauf abzielen, dass Friedenspädagogik eben sich orientiert an den großen militärischen Themen, an den Rüstungs- und Militärthemen, oder eben sich nur auf, wie soll ich mal sagen, auf die Kinderebene bezieht, so. Also, glaube ich, gibt es eine Reihe von Wahrnehmungen, die man angehen müsste." (UJ, 365-370)

WD sieht das Hauptproblem in sich gegenseitig ausgrenzenden Gruppenkonstellationen mit einer Grundhaltung des "wir und die anderen" (1375), was er an einem Beispiel aus der Entwicklungszusammenarbeit illustriert:

> "Also diese Personalentsendeorganisationen, wo halt die einen aus irgendeinem katholischen Topf gefördert sind und die anderen von der Gewerkschaft, ne? Und dann sind die draußen und sind sich spinnefeind, ne? Und jagen sich gegenseitig die Projekte ab. Oder machen sich vor den lokalen Autoritäten schlecht und solche Dinge,

> ne? Also das, man kann sagen, es ist menschlich, aber ich halte es eigentlich in der Szene für ziemlich peinlich [...]" (WD, 1352-1357)

Auch UJ thematisiert ein fehlendes Bewusstsein der Zusammengehörigkeit mangels gemeinsamer Strukturen wie miteinander verbundene Ausbildungsgänge (442-446). Auch sieht er die geringen Ressourcen der Friedenspädagogik als ein Problem, da es weder einen Lehrstuhl Friedenspädagogik gibt noch ein Berufsbild, Ausbildungsgänge oder eine systematische Förderung von Friedenspädagogik (377-383), was auch Auswirkungen für den möglichen ExpertInnenaustausch in der konkreten Praxis hat (446ff). Zudem hat er den Eindruck, dass die Friedenspädagogik der Sozialen Arbeit den Beweis für ihren Mehrwert erbringen muss (363f). Dies stützt RL' Auffassung, dass die deutsche Sozialarbeit das Themenfeld nicht besetzen *will*, da sie die Relevanz darin nicht sieht, ähnlich der Bedeutsamkeit der internationalen Dimension, weil sie zu stark mit sich selbst und dem eigenen Land beschäftigt ist (396-401). Daneben stellt er sich zweifelnd zu einer deutschen Initiative der Stärkung des Themenbereichs Frieden und Konflikt:

> "[...] aber da werden die Deutschen wenig dazu beitragen. Das befürchte ich. Das kommt halt aus Israel, es kommt aus all den Ländern, wo eben halt diese Konflikte Alltag sind, wo man sich dem stellen <u>muss</u>. Hier stellt man sich Konflikten ja nicht. Die werden marginalisiert oder abgeschoben, wenn die Konflikte zu groß werden. Oder man lässt sie erst gar nicht erst rein, das ist ja der einfachste Weg. Die Grenzen dicht, das ist am einfachsten." (RL, 294-299)

<u>Realisierungsmöglichkeiten von Austausch und Zusammenarbeit</u>

Möglichkeiten der Realisierung eines Austausches und einer Kooperation im Bildungsbereich sieht WD durch die Bologna-Reform und ERASMUS, die unter anderem eine Mobilität von Lehrenden und Studierenden sowie Förderprogramme ermöglichen (1408ff), wobei eine entsprechende Gestaltung der Curricula den Studierenden erleichtern würde, von anderen Studiengängen zu profitieren (1428f). Möglichkeiten des Austausches, den WD als prinzipiell wichtig erachtet (1413ff), sieht er im Bereich des Know-How, spezifischen Ausrichtungen, infrastrukturellen Möglichkeiten und Kontakten (1391f). Hingegen werden diese Gelegenheiten seiner Ansicht nach zu wenig genutzt, was er an der mangelnden Zusammenarbeit mit anderen Studiengängen der FuK an deutschen Universitäten exemplifiziert: "Und ich weiß nicht, wie oft das Rad neu erfunden wird an jeder Stelle, [...] und dann sehen wir uns periodisch und sind immer ganz überrascht darüber, dass die anderen auch schon das Rad haben, ne?" (1396-1400). RL meint, dass die Initiative zu einer gemeinsamen Bildungsarbeit von NGOs ausgehen sollte, die den Bedarf nach einer Ausbildung sehen und Hochschulen hinsichtlich einer Unterstützung anfragen (406-411). UJ hingegen äußert das Gegenteil, nämlich dass die Initiative von der Sozialen Arbeit ausgehen muss, wenn sie den Mehrwert der Friedenspädagogik erkannt hat (383ff). Jedoch relativiert er diese Aussage unter der Voraussetzung, dass Mittel zu Kooperationsprojekten zur Verfügung gestellt werden und

konkretisiert, wie gemeinsame Programme aussehen könnten.

> "Na, das müssten wir jetzt konkret machen. Also ich würde sagen, es müsste gemeinsame Forschungsprogramme geben, es müsste gemeinsame Ausbildungsgänge geben, gemeinsame Qualifizierungskurse, und es müsste Modell- und Pilotprojekte geben, wo man die Synergien austesten kann. Also wenn Sie mir Mittel anbieten für einen Modellfall Tübingen, dann bin ich sofort bereit (beide lachen), hier einen Runden Tisch zu machen und den ersten Schritt zu tun." (UJ, 453-458)

### 4.5 Übergreifendes im Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit

Der abschließende Teil der Ergebnisse stellt dar, welche Herausforderungen die Befragten im (Bildungs-)Bereich zu Friedens- und Konfliktarbeit sehen sowie ihre Wünsche für die Zukunft in diesem Feld.

Herausforderungen

Alle Befragten stellen Herausforderungen vor, die besonders den deutschsprachigen Raum betreffen. WD bedauert, dass die FuK in Deutschland stark einseitig politikwissenschaftlich und IB-relatiert ausgelegt wird (597ff) und sich ein Grundverständnis der Friedensforschung als eigenständige Disziplin, im Gegensatz zum angelsächsischen und spanischen Raum, noch nicht durchgesetzt hat (1479ff). Den Hintergrund dafür sieht er zum einen darin, dass die Friedensforschung durch ihre Natur und Entstehungsgeschichte, insbesondere durch Curles Einfluss, "die stärkste Form dieses disziplinenübergreifenden Arbeitens und Denkens" (1496f) darstellt, während die gleichzeitige administrative Unterordnung der FuK in die etablierten Bereiche der Politikwissenschaft und Soziologie eine eigenständige Entwicklung und Abgrenzung des Faches als hinderlich gestaltet (1490-1509). Zum anderen sieht er die gegenwärtige gesellschaftliche Lage, verglichen mit den 1970er-1980er Jahren, in denen die Friedensbewegung in Deutschland prominent war, weniger fruchtbar, um den Diskurs argumentativ herzustellen, dass die FuK eine eigenständige akademische und somit auch administrativ-rechtliche Branche in Deutschland sein sollte, in der sie in ihrem eigenen Verständnis wachsen kann (1528-1552). Marburg und Magdeburg nennt er als zwei Beispiele, in der es die FuK geschafft hat, sich abzugrenzen und zu verteidigen (1513ff), wobei er sich selber in einer sehr privilegierten Situation sieht, dadurch dass die Universität Innsbruck in diesem Feld ein Vorreiter ist (1482ff; 1523f). Diese Lösung, meint er, könnte auch der FuK im deutschsprachigen Raum als Vorbild gelten, die eigene Disziplin durchzusetzen und zu etablieren, was jedoch notwendigerweise eine universitätspolitische Entscheidung an jedem Standort sein muss (1589-1596).

Eine weitere Herausforderung sieht er in Österreich im schulischen Bereich, besonders an Berufsschulen, in der Vermittlung einer "Grundformation an Beziehungsleben, an Werteleben, an Orientierungen" (1564f). UJ thematisiert ebenfalls

die gegenwärtige Orientierungslosigkeit junger Menschen am Beispiel der Verlässlichkeit von Verschwörungstheorien in sozialen Medien.

> "Ich glaube, dass es tatsächlich diese (...) sich abzeichnenden Spaltungen in unserer Gesellschaft hier, die Polarisierungen, das Schwarz-Weiß-Denken, das Nicht-Nuancieren, das Sich-In-Schubladen-Stecken, dass die schon eine große Herausforderung ist, die kann die Demokratie als Demokratie erschüttern und insofern ist es, glaube ich, auch für uns im Augenblick sehr wichtig, wieder ein starkes Augenmerk hier auf das eigene Land zu richten, weil wir die ganzen Probleme und Gefahren sehen." (UJ, 495-500)

Eine verstärkte Aufsplitterung und Ausgrenzung in der Gesellschaft sieht auch RL, zum einen mit Hinblick auf die Zunahme einer Wählerschaft für rechte Parteien, was ein Nachdenken und Begreifen lernen fordert, welche Bedürfnisse oder Probleme Menschen dazu führen, "den Rattenfängern in die Arme laufen" (511f). Zum anderen weist er auf den sich ausbreitenden Antisemitismus hin, der eine größere Wachsamkeit sowohl von politischer Seite als auch im Alltag erfordert (513-528). Dies bildet einen Querbezug zu WDs Hinweis, im Zusammenhang mit der mental-gesellschaftlichen Ebene von Frieden, auf die Verbreitung von Angstbildern und Abwertungen anderer, unter anderem in der derzeitigen Migrationsdebatte, die seines Erachtens eine Parallele zum Antisemitismus in Nazi-Zeiten darstellt (221-227).

UJ benennt daneben die Herausforderung, im Zusammendenken von Individuum, Gesellschaft und Welt, "die hohe Komplexität der Weltereignisse, die uns ja alle betreffen, [...] so greifbar zu machen, dass man sie versteht" (507f). Als "die größte Provokation, die man sich vorstellen kann" (517) bezeichnet er das Resultat einer zwei bis drei Jahre alten Umfrage, "wo ganz klar ersichtlich ist, dass je älter Jugendliche werden, desto weniger glauben sie, dass die Welt friedlicher wird" (515f), was wiederum die Wichtigkeit der konkreten und der bewusstseinserweiternden Friedensarbeit verdeutlicht. Die rasante Weltentwicklung kommentiert auch RL: "solche Sprünge, solche Veränderungsprozesse innerhalb kürzester Zeit hab ich in den Jahren, in denen ich die Welt bewusst beobachte, noch nicht erlebt" (357ff). Er bezeichnet dies als das "Zeitalter der Metamorphosen, des gnadenlosen Wandels innerhalb kürzester Zeit" (349f) und nennt den Klimawandel als einen der größten Hindernisse für Frieden, dem man sich viel stärker als bislang widmen sollte (426f). Dabei weist er darauf hin, dass die Folgen des Klimawandels meistens die Ärmsten der Welt treffen und eine Fülle von Konflikten wie Klimakriege (441) verursachen.

> "Es ist ja auch völlig unbekannt, dass der Syrienkrieg ausgelöst wurde durch eine Hungerskatastrophe im Norden des Landes, die ausgelöst wurde von einer Dürrekatastophe. Sehr viele Menschen sind damals in die Städte und haben die Konflikte in den Slums der Großstädte, in Aleppo und wo auch immer begonnen. Dadurch ist der Konflikt erst entstanden letztendlich, ne? Und das werden wir weltweit noch sehr viel stärker erleben." (RL, 431-436)

Dabei kritisiert er auch die in Europa und den USA weiterhin ausbleibende Erkenntnis der Dimensionen dieses Wandels und der damit verbundenen "Riesengefahr [...] für den Frieden in dieser Welt" (442). Daran knüpft auch UJ an, der nach einer Möglichkeit des

Anschlusses an die Friday for Future-Bewegung sucht, die "ja nicht mehr [tut] als sich jetzt um den ökologischen Frieden zu sorgen" (528).

Zukunftswünsche

Als Wünsche für die Zukunft benennen alle Befragten eine größere Offenheit und gegenseitigen Austausch. RL wünscht sich Raum für offenen Dialog und Reflexion an Hochschulen, die sich dem Leben und jungen Menschen, "die sehr viel mehr wissen, was Sache ist" (479f), öffnen sollten.

> "Das wünsche ich mir für die Hochschulen, dass die Hochschulen ein Ort der Phantasie werden, der Auseinandersetzung, des Diskurses und des Widerstandes, der Ambivalenz der Widersprüchlichkeit und auch des Aufruhrs. Dass sozusagen 'Sire, geben Sie Gedankenfreiheit!' tatsächlich auch mal wieder umgesetzt wird. Gedankenfreiheit heißt, unabhängig von Modulen und sonstigen Ordnungen zu denken, was möglich wäre. Also nicht die Wirklichkeit nur bedienen, und auch mal zu überlegen, was wäre möglich." (RL, 467-473)

WD thematisiert den Wunsch nach einer Verdichtung der Zusammenarbeit zwischen Praxis und Theorie (1600f), die die Überwindung von Berührungsängsten und Vorurteilen beinhaltet.

> "Also es gibt nach wie vor die aus den 80er Jahren stammenden Berührungsängste, die spüre ich in der Szene nach wie vor, ne? Also so diese bei den besonders Engagierten im Friedensbereich, ne: 'Alle Soldaten sind Mörder'. Bei den Soldaten: 'Alle Friedensbewegten sind Hippies' und ich weiß nicht, also, konsumieren Drogen und was weiß ich und hören Jimi Hendrix oder so irgendwas. Also diese Bilder, die sind immer noch da. Und die stören enorm, ne, weil eben die Welt sich weitergedreht hat und weil so wie heute Friedensarbeit angelegt ist, das nicht zusammenpasst." (WD, 1619-1626)

Eine Überwindung der "Artenfremdheit" und ein "natürliches Aufeinander-Zugehen", die zu bereichernden Lernerfahrungen führen können, wie es die Studierenden auch in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen beispielsweise mit Höhlenrettern in Exkursionen erleben (1630-1641), würde er auch anderen wünschen.

> "Aber warum müssen wir dann eigentlich immer so abgrenzende Identitäten bilden, ne? Also das durchbreche ich persönlich gerne und würde mir wünschen, dass das öfter passiert. Und meine Erfahrungen damit sind durchwegs gut. Also, ich mach das natürlich, also ich hab ein weites Spektrum, aber mir passiert das ja auch immer wieder, dass ich in Welten hinein muss, die mir ganz fremd sind und bin da auch angespannt, ne? Und schau, dass ich mich nicht schlecht benehme oder (beide lachen) oder irgendwas Falsches mache, ne? Und das kommt halt fast immer heraus: 'Wow, das ist interessant, ne?' Das ist fast jeder Mensch ist irgendwie, hat was zu bieten, ne? Also, und das würde ich gerne so als Grundhaltung mehr sehen, im akademischen Leben, im Einsatzleben." (WD, 1646-1654)

Dies knüpft direkt an UJs Beitrag an, der eine zunehmende Polarisierung und Stereotypenbildung in der Gesellschaft sieht (495ff) und den Wunsch nach mehr Räumen für offenen Austausch äußert.

> "Na, ich wünsch mir mehr Räume für Erfahrungs- und Erkenntnisaustausch und mehr Zeit dafür. Das ist eine Ressourcenfrage quasi. Mehr Zeit, die man sich nimmt, um ohne (...) Animositäten und ohne Hintergedanken sich offen auszutauschen: Was wissen wir? Was wissen wir nicht? Was können wir gemeinsam bewegen? Wo sind unsere Grenzen? Wo sind die Chancen? Diesen Austausch, den wünsche ich mir eigentlich am allermeisten." (534-539)

# Kapitel 5: Zusammenführung und Interpretation der Erkenntnisse

Das vorliegende Kapitel stellt die dargestellten empirisch gewonnenen Erkenntnisse zusammen mit den literaturbasierten Funden der Einleitung und der ersten beiden Kapitel in einen direkten Bezug zu den drei Forschungsfragen.

## 5.1 Gemeinsamkeiten der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit

Hinsichtlich der Forschungsfrage: "Inwiefern bestehen Gemeinsamkeiten zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit, insbesondere dem Ansatz der Konflikttransformation, und der Sozialen Arbeit in ihren theoretischen und praktischen Ansätzen, die als relevant für einen zukünftigen Austausch und eine Zusammenarbeit erachtet werden können?" werden Gemeinsamkeiten in 1) ihren Werten, 2) Zielen, 3) Einsatzebenen und gesamtsystemaren Ansätzen, 4) dem Einbeziehen dekolonialer Perspektiven, 5) einem Verständnis von Konflikten als Bestandteil des Zusammenlebens mit 6) dem Stärken menschlicher Beziehungen, 7) ihren Arbeitsfeldern, 8) ihrer transdisziplinären Ausrichtung sowie 9) der Suche nach ihrer Verortung und ihrem Status, insbesondere im deutschsprachigen Raum, identifiziert.

1) Werteorientierung

Sowohl die Entstehung der FuK als auch der Sozialen Arbeit kann auf grenzüberschreitende gesellschaftliche Entwicklungen zurückgeführt werden, durch die ein auf ideelle Motive basiertes Handeln als notwendig erachtet wurde. Die bereits in der Einleitung dargestellte Verknüpfung zwischen Menschenrechten und Frieden, die sich als grundlegende Werteorientierungen der jeweiligen Ansätze bezeichnen lassen, wird durch internationale Abkommen der UN wie dem Recht auf Frieden als ein Menschenrecht untermauert. Auch im empirischen Teil der Arbeit verdeutlicht sich die Nähe der Wertefundierung in dem grundlegenden Respekt für die Teilnehmenden mit einer Anerkennung ihrer Unterschiedlichkeiten, wobei Dialog und Aushandlung als Mittel gesehen werden, Unterschiedlichkeiten zu beleuchten und Gemeinsamkeiten aufzuspüren.

2) Zielsetzungen

Die enge Verknüpfung von Frieden und sozialer Gerechtigkeit im Ansatz der Konflikttransformation, die die Bekämpfung struktureller Ursachen umfasst, welche sich "in Marginalisierung, Abhängigkeit, Unterdrückung, Ausbeutung, Verweigerung von Lebensoptionen und Entwicklungschancen" ausdrücken (Meyers 2019, S. 24) und die den Aufbau lebenskräftiger Gemeinschaften mit sozialem Zusammenhalt als eine Voraussetzung zu Frieden erstrebt, verdeutlicht die gemeinsamen Zielsetzungen mit der Sozialen Arbeit, die in der Globalen Definition Sozialer Arbeit als "Förderung des sozialen

Wandels, der sozialen Entwicklung und des sozialen Zusammenhalts" (DBSH 2016, S. 1) dargestellt werden, was darüber hinaus eine Übereinstimmung mit dem übergeordneten Ziel der Agenda 2030 einer Förderung friedlicher und inklusiver Gesellschaften darstellt.

3) Einsatzebenen und gesamtsystemare Ansätze

Die geschichtliche Entwicklung der Friedens- und Konfliktarbeit und die der Sozialen Arbeit verdeutlicht die gegenseitige Annäherung der beiden Fachbereiche. Die Soziale Arbeit fokussierte sich zunächst vornehmlich auf die Mikroebene, um negative Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels zu vermindern, während die FuK das präventive Ziel auf Makroebene verfolgte, weitere Kriege zu verhindern. Die maßgebliche Rekonzeptualisierung zu einem neuen und erweiterten Friedensbegriff, die die Bekämpfung struktureller und kultureller Gewalt umfasst, zusammen mit der Erkenntnis der Notwendigkeit des Peacebuilding zur Sicherung nachhaltigen Friedens in Regionen und Gemeinschaften, trug zu einer Verlagerung des vornehmlichen Fokus auf Diplomatie und Friedensverhandlungen auf international-politischer Ebene zu einem Einsatz auch auf mittlerer Führungsebene, die die Graswurzel-Ebene involviert. Der diametral entgegengesetzte Schwerpunkt der Sozialen Arbeit vornehmlich auf Fallarbeit hingegen erfuhr in Europa im gleichen Zeitraum eine verstärkte Ausrichtung zu Arbeit auf Meso- bis Makroniveau durch GWA, um mit gewaltfreien Mitteln benachteiligten BürgerInnen eine Stimme zu geben und strukturelle Änderungen einzuleiten.

Im 21. Jahrhundert entwickelte sich zudem ein insgesamt holistischeres Verständnis globaler Zusammenhänge und Verflechtungen auf Mikro- bis Makroebene, das sich in der FuK in gesamtsystemaren Ansätzen widerspiegelt, in der Sozialen Arbeit in einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit, die sich unter anderem in der Global Agenda verkörpert. Unter der Erkenntnis der Auswirkungen globaler struktureller Gewalt wie Neoliberalismus, auch auf die nationale und lokale Ebene, wird ein deutlich artikulierter Fokus auf Themen wie soziale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und das Stärken menschlicher Beziehungen gelegt. Dadurch zeichnen sich besonders die Konflikttransformation und die ISA durch eine grenzenüberschreitende Transformationsarbeit auf individueller bis struktureller Dimension aus, in der die Ursachen sozialer Ungerechtigkeit beziehungsweise struktureller und kultureller Gewalt erkannt und eliminiert werden sollen. Während die Konflikttransformation vornehmlich auf mittlerer Führungsebene agiert, die das direkte Einbeziehen der Graswurzelebene und Lobbyarbeit auf höchster Ebene ermöglicht, liegt der Schwerpunkt der Sozialen Arbeit besonders auf der Graswurzelebene, was eine besondere Nähe zur Zivilgesellschaft bedeutet und eine Unterstützung von "bottom-up"-Bewegungen ermöglicht, obgleich auch sie auf Mesoebene vernetzt und tätig ist.

4) Einbeziehen dekolonialer Perspektiven

Die Entwicklungen umfassen auch die Einsicht, dass kultur- und kontextrelevantes Handeln notwendig ist und kulturunsensibles Handeln durch die Implementation westlich geprägter ExpertInnenkonzepte und Denkmuster auf andere Kulturen nicht nur ineffektiv ist, sondern sich auch als schädlich herausstellen kann. In der Sozialen Arbeit führte dies zu einer offiziellen Anerkennung von indigenem Wissen als grundlegendem Bestandteil der theoretischen Fundierung, in der Konflikttransformation durch Galtung zu dem Einbeziehen nicht-westlicher Methoden und Ansätze, während sich besonders die elicitive Konflikttransformation durch eine kritische Überprüfung eurozentrischer Begriffe, Sichtweisen und Erkenntnisformen und inklusive, kultursensitive Vorgehensweisen auszeichnet, die ein Empowerment indigener Gruppen bestreben. Im europäischen Kontext, sowohl in der FuK außerhalb des Ansatzes des Konflikttransformation als auch in der stärker national und europäisch geprägten Sozialen Arbeit, wird freilich fortwährend kontrovers darüber diskutiert, inwiefern Ansätze aus dem Globalen Süden in Handlungsweisen des Globalen Nordens fließen sollten. Die zögerliche Akzeptanz der deutschen Sozialen Arbeit bereits hinsichtlich einer Anerkennung von indigenem Wissen auf gleicher Stufe mit westlichen Wissenschaften verdeutlicht sich im Kommentar zu der deutschen Definition Sozialer Arbeit, die indigenes Wissen aus Gründen der "Einheitlichkeit, der Solidarität und der Kooperation" (Schäfer & Bartosch 2016, S. 11) übernommen hat. Somit steht auch die Frage, wie und inwiefern der Globale Norden von indigenen oder kulturbezogenen Wissensbeständen und Handlungsweisen wie öko-spirituellen Lebensformen lernen kann, sicherlich noch in der zarten Geburtsstunde.

5) Konflikte als Bestandteil des Zusammenlebens

Die Grundannahme der Konflikttransformation, dass Konflikte als treibende Kräfte des Wandels unverzichtbar sind und daher weder unterdrückt noch unwirksam gemacht werden sollten und dabei sowohl die Gefahr von gewaltsamen Auseinandersetzungen beinhalten, gleichzeitig jedoch als Chance für transformativen Wandel angesehen werden können, wird vonseiten der Sozialen Arbeit möglicherweise nicht direkt formuliert, steht jedoch im Einklang mit den durch die internationalen Organisationen Sozialer Arbeit beschriebenen ethischen Grundsätzen, die *transformativen Wandel* als Komponente der Förderung sozialer Gerechtigkeit thematisieren (IASSW 2018, Pkt. 3.5). Auch im empirischen Teil der Arbeit wird ein grundlegendes Verständnis von Frieden als etwas, das ständig neu erarbeitet werden muss, und Konflikten als impliziten Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens, geteilt.

6) Stärken menschlicher Beziehungen

Die Soziale Arbeit und die elicitive Konflikttransformation haben sich trotz ihrer theoretischen und werteorientierten Fundierung durch die Erfahrungen in praktischer

Arbeit mit Menschen entwickelt. In der elicitiven Konflikttransformation bildet das Stärken menschlicher Beziehungen und der Aufbau von Netzwerken den Kern der Arbeit, der besonders dem Ansatz der GWA in der Sozialen Arbeit entspricht. Tendenziell mögen in der Sozialen Arbeit präskriptive Vorgehensweisen, die SozialarbeiterInnen als ExpertInnen im Zentrum sehen, noch vorherrschend sein, wie auch die an Galtung orientierte prädeskriptive Konflikttransformation. Hingegen bestehen auch in der Sozialen Arbeit inklusive Herangehensweisen, die ein Empowerment und eine Eigenverantwortung der Beteiligten bestreben, unter anderem durch gegenseitige Unterstützung in Netzwerken, was auch zu den ursprünglichen Ansätzen der Sozialen Arbeit durch die Settlementarbeit gehört und wiederum Lederachs Ansatz der Konflikttransformation entspricht. Auch die Befragten im empirischen Teil sehen konstruktive Konfliktbearbeitung auf der Beziehungsebene, in der die beteiligten Akteurinnen und Akteure im Mittelpunkt stehen, und nicht die Expertise externer Fachkräfte.

7) Arbeitsfelder

Die in Kapitel 2.2.3 thematisierten Einsätze der Sozialen Arbeit in friedensfördernden Tätigkeiten, die im Peacebuilding und der EZ auch durch andere Fachkräfte durchgeführt werden (Olson 2015, S. 125f; Palattiyil et al. 2018, S. 8), erfahren ein interessantes Pendant durch die Darstellung der Praxisfelder ehemaliger Studierender der FuK in Innsbruck, die sich auch in nationaler Sozialer Arbeit wie der Obdachlosenhilfe oder Streetwork betätigen. Diese vollständige Überlappung von Arbeitsfeldern macht Dietrichs Aussage der kompletten Verbundenheit beider Bereiche in der praktischen Arbeit (1201; 1159f) nachvollziehbar.

8) Transdisziplinäre Ausrichtung

Die durch die Friedensforscher Dietrich und Jäger mehrfach erwähnte Transdisziplinarität, die nach Galtung und Curle eine Grundlage der Konflikttransformation bildet, findet sich auch im allgemeinen Studium der Sozialen Arbeit wieder, das Konzepte und Fachwissen unter anderem aus den Bereichen der Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Rechtskunde einbezieht. Dies ermöglicht einerseits einen disziplinen- und professionsübergreifenden Blickwinkel, birgt jedoch auch "die Gefahr, dass diese angrenzenden Disziplinen ihre Identität bestimmen oder sie von ihnen vereinnahmt wird" (Lorenz 2017, S. 159), was wiederum die Herausforderung darstellt, sich als eigenständige akademische Disziplin zu definieren und profilieren.

9) Verortung und Status im deutschsprachigen Raum

Die Thematik der eigenen Verortung zeigt sich insbesondere im deutschsprachigen Raum. Im Rahmen der globalen Entwicklungen, die zu einer stärkeren Ausdifferenzierung in Theorien und Praxis geführt haben, befinden sich die beiden relativ jungen

Fachbereiche, verglichen mit etablierten Wissenschaften, auf der Suche nach einer stärkeren Profilierung und einer gemeinsamen Basis, wobei die kontrovers geführten Diskussionen die Verortung beider Bereiche im Spektrum einer Vereinheitlichung und Eingrenzung, und einer Pluralität und Erweiterung behandeln. In der deutschsprachigen Fachliteratur der FuK stellen sich interne Auseinandersetzungen hinsichtlich des (trans-) disziplinären Status dar (s. Kap. 2.3.2). Dies wird auch von Dietrich thematisiert, der eines der Hauptprobleme darin sieht, dass sich ein Grundverständnis der Disziplin im deutschsprachigen Raum nicht durchgesetzt hat (1480ff), neben einer mangelhaften Zusammenarbeit innerhalb der deutschsprachigen FuK. Letztere Kritik kann sich insofern bestätigt zeigen, dass Dembinski (2019), ein Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, den pluralistischen Friedensbegriff als ein von ihm 2017 erstelltes Konzept vorgibt (S. 69), obgleich dieser bereits 1998 von Dietrich vorgestellt, in einem mehrbändigen Werk, das auch in deutscher Sprache publiziert wurde, ausgeführt und in den Studiengang der Universität Innsbruck integriert wurde. Allerdings besteht auch im englischsprachigen Diskurs kein einheitliches Grundverständnis von Begriffen und deren Inhalten, wie die unterschiedliche Anwendung der Fachtermini *peacebuilding*, *conflict resolution* und *conflict management* bezeugt.

In der deutschen Sozialen Arbeit werden hingegen Abgrenzungstendenzen durch die vornehmlich nationale Ausrichtung sowie ein mangelnder globaler Blickwinkel kritisiert (s. u. a. Kap. 2.3.4), was auch Lutz mehrfach thematisiert (399f), der zudem die Zurückführung der transdisziplinären Öffnung, Studierende anderer Disziplinen im Studiengang zuzulassen, mit der Begründung einer Entprofessionalisierung der Sozialen Arbeit als "Traditionalismus pur" (89), konservativ und provinziell kritisiert (89f). Auch in den internationalen Organisationen der Sozialen Arbeit stellt der Balancegang zwischen Vereinheitlichung und Diversität ein zentrales Thema dar. Der Umgang damit kann als exemplarisch angesehen werden, indem durch die gemeinschaftliche Erarbeitung globaler Definitionen und Richtlinien gemeinsame Grundlagen ausfindig gemacht werden und durch die Global Agenda, die nationale, regionale und internationale Arbeit miteinander verknüpft, eine gemeinsame Plattform des Austausches und der Zusammenarbeit errichtet wurde, in der Diversität als Chance des gegenseitigen Lernens und des Wandels erkannt wird. Somit wird eine Vorgehensweise des "sowohl als auch" verfolgt, die erschließt, dass Universalität nicht Uniformität bedeuten muss.

*Zusammenfassend* kann konkludiert werden, dass die dargelegten fundamentalen Übereinstimmungen zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit, besonders dem Ansatz der Konflikttransformation, und der Sozialen Arbeit in ihren Zielsetzungen, Werten, Ansatzweisen, Herausforderungen und Praxisfeldern die Relevanz eines verstärkten Austausches und einer Zusammenarbeit der beiden Fachbereiche belegt.

## 5.2 Bildungsarbeit zu Friedens- und Konfliktarbeit im deutschsprachigen Raum

Die Ergebnisse der Forschungsfrage: "Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen in Bildungsangeboten im deutschsprachigen Raum in Bildungseinrichtungen der Konflikttransformation sowie eines Studiengangs der Internationalen Sozialen Arbeit in der Vorbereitung zu zukünftigen Einsätzen in der Friedens- und Konfliktarbeit? Wie stellten sich diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Grundlagen (wie Ethik), Ausgestaltung (zum Beispiel Didaktik) und Inhalten (wie Theorien) dar?" werden im Folgenden dargelegt.

Gemeinsame *Grundlagen* der Bildungsangebote wurden in der ethischen Grundausrichtung einer Wertschätzung und Offenheit für Menschen unabhängig ihres kulturellen Hintergrunds und ihrer Wertvorstellungen identifiziert. Dies spiegelt sich auch didaktisch in Ansätzen wider, denen eine Grundhaltung, die *dekolonial* genannt werden kann, zugrunde liegt und sich unter anderem in der von Lutz beschriebenen kultur- und kontextsensitiven Beschäftigung mit weltweiten Konflikten darstellt, im Innsbrucker Studiengang in der beabsichtigten Vermischung Studierender unterschiedlicher Hintergründe in Schlafräumen sowie dem zugrundeliegenden dekolonialen Friedensbegriff, und in dem von Jäger beschriebenen kultur- und kontextspezifischen Aufbau der friedenspädagogischen Kurse, denen eine Ermöglichungsdidaktik zugrunde liegt. Diese Vorgehensweisen können einen praktischen Beitrag zu einem "Lernen vom Süden" ermöglichen, wie es sowohl vonseiten der Friedensforschung als auch der Internationalen Sozialen Arbeit gefordert wird (s. u. a. Kap. 1.2; 2.2.1).

In der *Ausgestaltung* der Bildungsangebote können gemeinsame *Intentionen* zwischen den Studiengängen der FuK und der Sozialen Arbeit hinsichtlich einer analytisch-wissenschaftlichen Befähigung, einer Handlungskompetenz beziehungsweise einem Praxisbezug und den erwünschten personalen Kompetenzen der Selbstreflexion, der Fähigkeit zu Perspektivwechsel und innovativer Bewältigung von Herausforderungen und Krisen beziehungsweise Kreativität und Spontaneität, identifiziert werden (s. Kap. 2.3.1; 2.3.2; 2.3.4). Die *Durchführung* zur Erlangung dieser Fähigkeiten hingegen stellt in der empirischen Untersuchung starke Unterschiedlichkeiten heraus. Dies kann anhand des von Dietrich erwähnten optimalen Aufbaus von Lernprozessen in den drei Stufen des Verstehens, Anwendens und Aneignens veranschaulicht werden (s. Kap. 4.1). Die erste Stufe, die nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch kognitives Verstehen beinhaltet, wird von Ronald Lutz durch beispielhafte Erarbeitung von Fach- und Methodenwissen zu weltweiten Konflikten mit Reflexion und Diskussion ermöglicht, von Wolfgang Dietrich anhand der Schaffung von einem "Erfahrungs-Highway" (720f) und von Uli Jäger beispielsweise durch biographische Erarbeitungen, die gleichzeitig eine emotionale Komponente und einen Bezug zur dritten Lernstufe der individuellen Verknüpfung beinhaltet. Die zweite Stufe der praktischen Anwendung des Verstandenen hingegen ist

nicht Teil des Erfurter Programms, da Hochschulen damit laut Lutz überfordert sind (311f). Die beiden anderen verknüpfen die Lerninhalte mit interaktiven Theatermethoden und Rollenspielen, im Innsbrucker Studiengang zudem mit simulierten Einsätzen mit Professionellen aus den entsprechenden Bereichen. Die dritte Stufe des Erkennens der Relevanz des Erfahrenen für das eigene Leben wird im Erfurter Studiengang kognitiv durch Reflexion und Dialog erzielt, während das friedenspädagogische Programm dies durch die Verknüpfung mit einer Alltagsrelevanz und Handlungsperspektiven umsetzt, die im Innsbrucker Programm zusätzlich eine besondere Vertiefung durch das introspektive fünfte Modul erfährt.

Das verdeutlicht die vornehmlich kognitive Vorbereitung der deutschen Hochschule auf die künftigen Arbeitsfelder. Der fehlende praktische Bezug durch handelndes Lernen und der geringe Grad einer Ermöglichung von persönlichen und sozialen Transformationsprozessen der Teilnehmenden durch beispielsweise vertiefte Selbstreflexion und eine praktische Ertüchtigung in Konfliktfähigkeit, bestätigt die literaturbasierten Funde, die zum einen auf die geringe Wirkungskraft des Studiums der Sozialen Arbeit hinsichtlich einer Herausbildung des professionellen Habitus und gleichzeitig auf eine vornehmliche Theorieorientierung im Studium hinweisen (s. Kap. 2.3.4). Das kann darauf deuten, dass sich akademisch ausgerichtete Studiengänge der Sozialen Arbeit in Deutschland didaktisch noch nicht auf die Erkenntnisse der Neurobiologie und Erziehungswissenschaften eines optimalen Aufbaus von Lernprozessen eingestellt haben, was wiederum einen Hinweis auf das Ausbleiben stärkerer Lerneffekte in konventionellen Studienformaten liefern kann. Der Grund der ausbleibenden Umsetzung dieser Forschungsresultate mag einerseits auf fehlende didaktische Schulungen des Lehrpersonals zurückgeführt werden (s. Zinn 2018, S. 132), andererseits sind es sicher nicht nur Studierende, die eine "Resistenz gegen Einflussnahme und Veränderung" (Becker-Lenz et al. 2012, S. 18) zeigen, sondern auch Lehrende und Systeme.

Ein weiterer Unterschied in der methodisch-didaktischen Vorgehensweise besteht durch das von Dietrich beschriebene Einbeziehen von provokativen Lerninhalten und -methoden, die ausgehandelt und bearbeitet (302ff) werden und maskenhafte Defensivstrategien (480) offenlegen können, um die Studierenden "einsatztauglich" (456) für stark herausfordernde Arbeitsfelder zu machen. Zwar bildet dies einen Einklang mit einem Schaffen von Räumen für Dialog und Konflikttransformation (UJ, 203f) und der Notwendigkeit von Dialog, Aushandlung (RL, 181-186; 190) und Auseinandersetzung (RL, 468f), impliziert jedoch gleichzeitig ein anderes Niveau als intellektuell geführte Diskurse durch das Einbeziehen von Emotionalität zur Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen. Diese Methodik kann als eine Anbindung an den kompetenzbasierten

Ansatz des Bologna-Prozesses mit unter anderem einer intendierten Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden, sowie als eine Befähigung zu den in der Konflikttransformation für wichtig erachteten Kompetenzen der Selbstreflexion und Achtsamkeit und ermöglicht das von Dietrich (2011) beschriebene Marschieren durch die Drachengrube der eigenen, inneren Schatten zur Vorbereitung zu Friedenseinsätzen in elicitiver Konflikttransformation (S. 388).

Hinsichtlich ihrer *Inhalte* zeigen sich Überschneidungen sowohl in transdisziplinären Ansätzen der Sozialpsychologie, Genderfragen, Entwicklungsstudien als auch Methoden wie Mediation, personzentrierte Gesprächstherapie und systemische Arbeit (s. Kap. 4.3; 2.3.4). Die im Rahmen der Friedenspädagogik dargestellte Verknüpfung von Individuum, Gesellschaft und internationaler Ebene sowie das mit dem transrationalen Friedensbegriff einhergehende 5-Ebenen-Mapping von Konflikten entspricht zudem der Intention der Internationalen Sozialen Arbeit, grenzüberschreitende Verflechtungen zu erkennen und in Lehre und Praxis einzubeziehen, um auf allen Ebenen zielgerichtet agieren zu können.

*Zusammenfassend* kann gesagt werden, dass zwar gemeinsame Wertgrundlagen und einzelne inhaltliche Überschneidungen im untersuchten Bildungsbereich bestehen, die Ausgestaltung der Angebote hingegen nur in der kognitiven Erarbeitung Gemeinsamkeiten aufweisen. Das Konzept der Konflikttransformation eines Schaffens von geeigneten Rahmen spiegelt sich im inneren Aufbau des Innsbrucker Studiums und den friedenspädagogischen Kursen wider, die holistische Herangehensweisen einer Verbindung von "Kopf, Herz und Hand" anstreben (Reheis 2016, S. 34f). Während sich die Errichtung von Lernräumen und Methodensettings in den friedenspädagogischen Bildungsangeboten kontextspezifisch gestalten, können die intensiven Lerneffekte im Studiengang in Innsbruck auf eine starke Verknüpfung von Lehre und Forschung mit praxisrelevanten und ganzkörperlichen Erfahrungen und vertieftem sozialen Lernen und Selbstreflexion zurückgeführt werden, die durch die spezielle Struktur des Studiengangs, eine konsequent durchgängige und modulübergreifende Didaktik, breit gefächerte Inhalte und Methoden aus unterschiedlichen Fachbereichen und speziell geschultes Lehrpersonal aus unterschiedlichen Disziplinen und Professionen ermöglicht wird. Das darin enthaltene Lernpotential für die Soziale Arbeit wird, neben weiteren Möglichkeiten des gegenseitigen Austausches und der Zusammenarbeit, nachfolgend erörtert.

## 5.3 Synergien der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit

Die Forschungsfrage lautet: "Worin liegen Potentiale und Synergien eines gemeinsamen Austausches und einer Kooperation zwischen der Friedens- und Konfliktarbeit und der Sozialen Arbeit in den vielfältigen Bereichen der Lehre, Forschung und Praxis?" Auf

Grundlage der bisherigen Erkenntnisse werden die Hypothesen aufgestellt, ausgeführt und begründet, dass ein Potential des Lernens in 1) der Integration von Praxis und persönlichkeitsbildenden Elementen in Studiengängen liegt, und Synergien des gemeinsamen Austausches und der Kooperation in 2) Wissenstransfer von Theorien und Methoden, 3) praktischen Arbeitsfeldern und 4) Forschungsprojekten bestehen.

1) Integration von Praxis und persönlichkeitsbildenen Elementen in Studiengängen

Der Innsbrucker Studiengang verdeutlicht, dass die in Fachliteratur (s. Kap. 2.3.1; 2.3.4) und von Lutz (235-240; 281; 305) dargestellte Herausforderung, praktische Handlungskompetenz und persönlichkeitsbildende Elemente in einen Hochschul-Studiengang zu integrieren, ohne an akademischer Qualität einbüßen zu müssen, praktisch durchführbar ist. Das Konzept der Konflikttransformation eines Schaffens von vertrauensvollen Rahmen und Räumen mag ein grundlegender Faktor sein, dies zu ermöglichen. Um eine entsprechend intensive und realitätsnahe Berufsvorbereitung durch ein Ineinandergreifen von Modulen, welche die Lehre, Forschung und Praxis mit sozialer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung verknüpfen, zu realisieren, wäre hingegen eine starke Umstrukturierung des gegenwärtigen Hochschulsystems nötig. Dies könnte im Anschluss an die in Kap. 2.3.1 erwähnte *Pädagogische Hochschulentwicklung* nach Euler liegen (Brahm et al. 2016, S. 28-32) und sollte nicht nur im Rahmen eines Schwerpunktes von Friedens- und Konfliktarbeit von Relevanz sein, sondern auch übergreifend für Studiengänge der Sozialen Arbeit, möglicherweise auch außerhalb des deutschsprachigen Raums. Dadurch können ganzheitliche Ansätze konsequent umgesetzt werden mit der Zielsetzung einer Ermächtigung zu *kompetentem Handeln* im Sinne von Rhein & Kruses (2011) Definition: "Kompetentes Handeln schließt also den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten, Haltungen, Werte, Motive und Absichten; zudem beeinflussen Erfahrungen und Selbstkonzepte das individuelle Handeln" (S.80).

Ein stärkerer Anteil der Befähigung zu Selbstreflexion, Achtsamkeit, Team- und Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz kann zudem eine Brücke zu Herausforderungen in der Praxis schlagen. Diese werden von den beiden Friedensforschern als eine mangelnde interne Konfliktfähigkeit in Gruppen dargestellt, die zu Team-Burnouts führen kann (s. Kap. 4.3), in der Fachliteratur der Sozialen Arbeit als Konfliktscheue/ -meidung (Effinger 2015, S. 18; Messmer 2015) sowie als zunehmende Überlastungsschäden und Burnouts, wobei der erwiesene Zusammenhang zwischen emotionalen/ sozialen Kompetenzen und Stressresistenz im britischen Rahmenwerk der Sozialen Arbeit bereits zu dem Einbeziehen emotionaler Resilienz in die Ausbildung Sozialer Arbeit geführt hat (s. Einleitung/ Kinman & Grant 2017, S. 2). Ein holistischer Ansatz, der diese Befähigung nicht auf einzelne Seminare beschränkt, sondern ein modulübergreifendes didaktisches

Element darstellt, kann beispielsweise mit den von Herrmann (2006) vorgeschlagenen Grundqualifikationen für die Arbeit mit Konflikten (S. 196f) und dem von Dietrich empfohlenen Leadership und Relationship-Training (s. Kap. 4.4) untermauert werden, verbunden mit obligatorischen Supervisionen, die bereits im Studium eine verstärkte Grundlage zu konstruktiver Handhabung innerer und externer Konflikten bieten können.

2) Wissenstransfer von Theorien und Methoden

Auffällig in der empirischen Untersuchung ist, dass hinsichtlich gegenseitiger Beiträge keiner der Befragten theoretische, sondern ausschließlich praktische Beiträge des anderen aufführt. Das kann darauf hinweisen, dass nur wenig Kenntnisse der spezifischen Theorien und Methoden des jeweils anderen Fachbereiches bestehen, obgleich sich viele der Praxisfelder überschneiden. Unterstrichen wird dies von den Befragten dadurch, dass sie auf Diskrepanzen in der gegenseitigen Wahrnehmung hinweisen, die als irrtümliche Vorstellung einer hauptsächlich militärisch ausgerichteten Friedens- und Konfliktarbeit und sich gegenseitig ausgrenzenden Gruppenkonstellationen dargestellt werden (s. Kap. 4.4). Auch u. a. Rothman, Rothman & Schwoebel (2001, S. 64) und Flaherty (2018) machen auf eine mangelnde gegenseitige Einbindung der akademischen Beiträge aufmerksam. Um, in Anlehnung an Dietrichs Beschreibung (1397), das Rad nicht jeweils neu erfinden zu müssen, könnten einander folgende gegenseitige Kontributionen geleistet werden: Ein erweitertes Verständnis internationaler Dimensionen und Verknüpfungen, auf dessen Notwendigkeit auch vonseiten der ISA hingewiesen wird (s. Kap. 2.2.2), kann die FuK durch ihre gesamtsystemare Konfliktanalyse auf Makroniveau (s. Kap. 2.1.1/ Koppe 2010, S. 28) und Strategien der konstruktiven Konfliktbearbeitung leisten, die Friedenspädagogik zudem durch ihre gewalt- und herrschaftskritische Herangehensweise (UJ, 393f). Die Soziale Arbeit hingegen ermöglicht eine Komplementierung zum einen mit ihrer "ganzheitlichen, entwicklungsorientierten Sichtweise" (Herrmann 2016, S. 249) auf Konflikte und der konkreten Auswirkungen dieser auf Alltagsebene und in Randgruppen (WD, 1286ff; UJ, 419ff), zum anderen durch die Expertise in der Umsetzung friedensfördernder Strategien im sozialen Nahraum. Der Methodenreichtum der Konflikttransformation und Friedenspädagogik mit einem Schaffen von *Räumen*, um Dialoge auf Augenhöhe zu inszenieren und begleiten (UJ, 415ff; 426ff) kann unter anderem durch gruppen- und sozialraumbezogene Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit erweitert werden. Im Bereich der kultur- und kontextsensitiven und dekolonialen Arbeit ermöglicht zudem ein Diskurs zwischen der ISA und der Konflikttransformation neue Einsichten theoretischer, methodischer und praktischer Art.

3) Austausch und Zusammenarbeit in der praktischen Arbeit

In der Praxis kann der Sozialen Arbeit durch eine Zusammenarbeit ein stärkerer Zugang

zu internationalen Arbeitsfeldern im Peacebuilding und in der EZ eröffnet werden, die bislang oftmals von anderen Professionen und Disziplinen ausgeführt werden (s. Einleitung). Dabei wäre zu erforschen, inwieweit spezielle, im Peacebuilding erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten wie Konfliktanalyse und -bearbeitung, kultur- und kontextsensitives Vorgehen und Mediation bereits hinreichend in Studiengängen der Sozialen Arbeit behandelt werden. Daneben gibt es auch auf nationaler Ebene vielfache Überschneidungen, in denen ein Austausch und eine direkte Kooperation für alle Beteiligten bereichernd wäre, wie dem konstruktiven Umgang mit Konflikten, in dem die Konflikttransformation breite Erfahrungen und methodische Zugänge aufweist und die für die Soziale Arbeit in den verschiedensten Arbeitsbereichen und auf allen Ebenen relevant ist (s. Einleitung). Konkrete Tätigkeiten stellen beispielsweise die von Jäger genannten Felder des Anti-Rassismus, der Migrationsarbeit, Herangehensweisen gegen den wachsenden Populismus, Kinder- und Jugendarbeit wie eine Dialoginszenierung zwischen Jugendlichen und kritische Umgangsweisen mit sozialen Medien dar (s. Kap. 4.4). Hier kann die Soziale Arbeit durch ihre hohe Professionalität, eine umfassende Expertise und Erfahrung und ihren Zugang zu gesellschaftlichen Randgruppen und Subkulturen einen umfassenden Beitrag leisten, während sie selber von den interaktiven Methoden der Konflikttransformation unter anderem aus den Bereichen des Theaters, der Kunst und des Sports mit einer Einbindung der unterschiedlichen Dimensionen von Individuum, Gruppe, Gesellschaft und Weltgemeinschaft profitieren kann.

4) Zusammenarbeit in gemeinsamen Forschungsprojekten

Die gemeinsame wissenschaftliche und transdisziplinäre Orientierung der FuK, der Sozialen Arbeit sowie konkret der Berghof Foundation an empirische Forschung machen in Kombination mit den gemeinsamen Interessen, Zielsetzungen und Einsatzfeldern auch kooperative Forschungsprojekte naheliegend, in denen von den spezifischen Kontakten, Zugangsfeldern, Ressourcen und Erfahrungen profitiert werden kann und gemeinsame Veröffentlichungen sowohl den jeweiligen Fachbereich als auch die begründete Verknüpfung der beiden profilieren.

*Zusammenfassend* kann aufgeführt werden, dass zwei Thesen ausgeführt und begründet wurden, zum einen, dass grundlegende Elemente der methodisch-didaktischen Ausgestaltung innerhalb der an Konflikttransformation orientieren und exemplarisch vorgestellten Bildungsarbeit eine Relevanz und einen Generalisierungswert für Studiengänge der Sozialen Arbeit besitzen und zum anderen, dass ein gegenseitiger Austausch und eine Zusammenarbeit der beiden Ansätze in konkret benannten Feldern der Lehre, Praxis und Forschung eine beidseitige Bereicherung und Komplementierung darstellen.

## Fazit und Ausblick

Das abschließende Kapitel fasst die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit zusammen und stellt auf deren Grundlage Empfehlungen zu möglichen Forschungs- und Entwicklungsperspektiven vor.

Die globalen Herausforderungen unserer gegenwärtigen Zeit zeigen sich in einer drastischen Zunahme sozialer und gesellschaftlicher Probleme wie gewaltsame Konflikte, Terrorismus, Armut, Hungersnot, Menschenhandel, Ungleichheit und Ausgrenzung, Verletzung der Menschenrechte und Klimawandel. Dies stellt hohe Ansprüche an die Soziale Arbeit, sowohl das lokale Umfeld zu verstehen als auch soziale Probleme aus einer globalen Perspektive anzugehen (Ponnuswami & Sugirtha 2018, S. 52). Hingegen bedeuten Zeiten der Krisen und Konflikte auch immer die Chance eines grundlegenden Wandels und einer Transformation zu einer friedlicheren und gerechteren Welt. Um einen solchen Wandel in Zeiten der Gegenströme durch zunehmende gesellschaftliche Spaltungen zu bewältigen, sollten sich Kräfte mit dieser gemeinsamen Zielsetzung miteinander verlinken. Die bislang ausgebliebene Vernetzung zwischen der Sozialen Arbeit und der Friedens- und Konfliktarbeit mag an mangelhaften gegenseitigen Kenntnissen voneinander und den von Lutz und Jäger in Kapitel 4.5 genannten Vorurteilen und der fehlenden Erkenntnis der Relevanz des Mehrwertes einer Verbindung liegen. Die vorliegende Arbeit hat jedoch eine solche Relevanz darlegen können, indem aufgezeigt wurde, dass die Internationale Soziale Arbeit und der Bereich der Friedens- und Konfliktarbeit, der sich am Ansatz der Konflikttransformation orientiert, aufgrund ihrer vielfältigen gemeinsamen Grundlagen natürliche Partner darstellen. Diese Grundlagen liegen insbesondere in ihrer gemeinsamen Werteorienterung, der Zielsetzung des Leistens von Beiträgen zu einer gewaltfreien und inklusiven Welt, sich überschneidenden Einsatzebenen und -feldern und ihren ganzheitlichen Ausrichtungen.

Zudem wurde exemplarisch am Studiengang der Friedens- und Konfliktforschung in Innsbruck dargestellt, wie eine Befähigung zu praktischer Handlungskompetenz und eine Persönlichkeitsentwicklung in einen akademischen Studiengang integriert werden kann. Dabei wurde die These erstellt und dafür argumentiert, dass grundlegende Elemente der methodisch-didaktischen Ausrichtung und Umsetzung innerhalb der an Konflikttransformation orientieren Bildungsarbeit auch eine Relevanz für Studiengänge der Sozialen Arbeit im Allgemeinen haben, um Studierende effizienter auf die zukünftige Praxis vorzubereiten. Wie eine solche Umstellung kulturspezifisch und kontextrelevant für Studiengänge der Sozialen Arbeit umzusetzen wäre und ob sich die Funde auf weitere Länder generalisieren lassen, könnte in einem umfassenden Forschungsprojekt mit der Zielsetzung einer Konzeptentwicklung, -erprobung und -evaluation beleuchtet werden.

Eine weitere These stellt ein Potential der Synergien in Austausch und

Zusammenarbeit in der Friedens- und Konfliktarbeit, insbesondere der Konflikttransformation, und der Sozialen Arbeit in den jeweiligen Theorien und Methoden, den sowohl nationalen als auch internationalen Arbeitsfeldern und auf Forschungsebene dar, in denen sich die beiden Fachbereiche gegenseitig komplementieren können. Eine Vorgehensweise, dies zu erkunden, bestände in Modell- und Pilotprojekten zum Austesten gemeinsamer Synergien. Uli Jäger konkretisiert dies durch seine Bereitschaft, ein Modellprojekt in Tübingen zu initiieren, unter der Voraussetzung der Bereitstellung von finanziellen Fördermitteln (s. Kap. 4.4). Dazu könnten bundes- oder landesweite Förderprogramme in Erwägung gezogen werden, beispielsweise im Rahmen nachhaltigkeits- und kompetenzorientierter Hochschullehre oder einer Kultur des Friedens. Daneben wurde darauf hingewiesen, dass bereits Optionen des Austausches auf Hochschulebene durch die Fördermöglichkeiten im Rahmen der Bologna-Reform und ERASMUS bereitliegen, die eine Mobilität und einen Austausch von Lehrenden und Studierenden realisierbar gestalten. Weiterreichende Entwicklungsmöglichkeiten beständen zudem in den von Jäger vorgeschlagenen gemeinsamen Ausbildungsgängen und Qualifizierungskursen, die Friedens- und Konfliktarbeit disziplinenübergreifend thematisieren.

Solche konkreten Umsetzungen der Schaffung gemeinsamer Räume (im Sinne der Konflikttransformation) oder einer gemeinsamen Plattform (im Anschluss an den Wortlaut der Global Agenda) mögen auch erste Schritte zur Erfüllung der Wünsche der drei Befragten darstellen, die für Ronald Lutz eine Öffnung der Hochschulen dem Leben gegenüber darstellt, mit innovativen Neugestaltungen von Studiengängen und einer Transformation zu Orten der Phantasie, der Auseinandersetzung, des Diskurses und des Widerstands, für Wolfgang Dietrich die Verdichtung der Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis und eine Überwindung von Berührungsängsten und Vorurteilen, und für Uli Jäger Räume und Zeit für Erfahrungs- und Erkenntnisaustausch (s. Kap. 4.5). Der Zeitpunkt für eine solche Umsetzung sollte mit Blick auf die derzeitigen gesellschaftlich-politischen Umwälzungen reif sein und mag ein Vorgreifen der zukünftigen Notwendigkeit einer Zusammenarbeit darstellen, zu der, wie Lutz und Jäger es ausdrücken, uns die Zukunft zwingen wird (s. Kap. 4.4). Dabei mag auch hier das grundlegende Prinzip der Konflikttransformation gelten, dass Konflikte nur auf relationaler Ebene gelöst werden können, indem die Beziehungen der Beteiligten gestärkt werden anhand der Schaffung entsprechender Räume: Die skizzierten Vorschläge eines gegenseitigen Lernens, Austausches und der Kooperation sind nur durchführbar, wenn sich *agents of change* aus beiden Bereichen finden, die sich vernetzen und Räume schaffen, um die gemeinsamen Synergien zu erkunden und sich entfalten zu lassen, so dass transformativer Wandel auf individueller, relationaler, struktureller und kultureller Ebene ermöglicht wird.

## Quellenverzeichnis

Adam, Gwendolyn J. & Pyles, Loretta (2016). A New Model for Holistic Engagement: A Foundation for Social Work Pedagogies. In: Loretta Pyles & Gwendolyn J. Adam (Hrsg.), *Holistic Engagement. Transformative Social Work Education in the 21st Century.* New York: Oxford University Press, S. 31-54.

Addams, Jane (1907). *Newer Ideals of Peace*. London: Macmillan & Co., Ltd. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://archive.org/details/neweridealspeac04addagoog/page/n8

Alger, Chadwick F. (2014). *Peace Research and Peacebuilding.* Cham/ Heidelberg/ New York/ Dordrecht/ London: Springer.

Ammonn, Anna & Lammers, Christiane (2008). Ausbildung für die Friedensarbeit. In: *Wissenschaft & Frieden 2008-4: Friedenswissenschaft– Friedensbewegung– Friedenspolitik.* Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1500

Arnold, Rolf (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Austin, Beatrix (2011). Training for Conflict Transformation – An Overview of Approaches. In: Beatrix Austin, Martina Fischer & Hans J. Giessmann (Hrsg.), *Advancing Conflict Transformation. The Berghof Handbook II.* Opladen/ Framington Hills: Barbara Budrich Publishers, S. 207-236.

Austin, Beatrix & Gießmann, Hans J. (2019). Frieden und Konflikttransformation. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 449-460.

Barsky, Allan Edward (2017). *Conflict Resolution for the Helping Professions. Negotiation, Mediation, Advocacy, Facilitation, and Restorative Justice*. Third edition. New York: Oxford University Press.

Bartosch, Ulrich (2017). Das Studium der Sozialen Arbeit im Bologna-Prozess. In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hrsg.), *100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit. Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 95-105.

Baumann, Marcel (2008). *Zwischenwelten: Weder Krieg noch Frieden. Über den konstruktiven Umgang mit Gewaltphänomenen im Prozess der Konflikttransformation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baur, Nina & Blasius, Jörg (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 41-62.

Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 8-31.

Berghof Foundation (2012). *Berghof Glossar zur Konflikttransformation. 20 Begriffe für*

*Theorie und Praxis*. Berlin: Berghof Foundation Operations.

Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit (2017). *Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the Minds of Men and Women.* Abgerufen am 26.05.2019 von: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/kultur_des_friedens.pdf

Bernarding, Nina & Austin, Beatrix (2019). Transforming Conflict. In: Berghof Foundation (Hrsg.), *Berghof Glossary on Conflict Transformation and Peacebuilding. 20 essays on theory and practice*. Berlin: Berghof Foundation Operations, S. 145-152.

Bernshausen, Sirin & Bonacker, Thorsten (2015). Ist die Friedens- und Konfliktforschung auf dem Weg zur Disziplin? Ein wissenschaftssoziologischer Blick auf die Bedeutung von Studiengängen für die Ausdifferenzierung von Disziplinen. In: Mathias Bös; Lars Schmitt & Kerstin Zimmer (Hrsg.), *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 247-268.

Bethke, Felix S.; Daase, Christopher & Junk, Julian (2018). 2018 / Der innere Frieden in Gefahr / transnationale Sicherheitsrisiken. In: BICC (Bonn International Center for Conversion); HSFK (Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung); ISFH (Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik an der Universität Hamburg) & INEF (Institut für Entwicklung und Frieden) (Hrsg.), *Friedensgutachten 2018. Kriege ohne Ende. Mehr Diplomatie - weniger Rüstungsexporte.* Berlin: LIT Verlag, S. 63-146.

Bliesner-Steckmann, Anna (2018). *Handlungstheoretisch fundierte Didaktik nachhaltiger Berufsbildung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

BMBF (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Stand: 01.08.2013. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.dqr.de/content/2453.php

BMU (2018). *Die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung*. Webseite des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU). Stand: 20.07.2018. Abgerufen am 29.05.2019 von: https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-internationales/nachhaltige-entwicklung/2030-agenda/

Bös, Mathias; Schmitt, Lars & Zimmer, Kerstin (2015). Einleitung: Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung. In: Mathias Bös; Lars Schmitt & Kerstin Zimmer (Hrsg.), *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-23.

Bös, Mathias & Zoll, Ralf (2015). Blick zurück nach vorne. Perspektiven der Friedens- und Konfliktlehre. In: Mathias Bös; Lars Schmitt & Kerstin Zimmer (Hrsg.), *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25-37.

Bonacker, Thorsten & Imbusch, Peter (2010). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung. In: Peter Imbusch & Ralf Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-142.

Boutros-Ghali, Boutros (1992). An agenda for peace: Preventive diplomacy, peacemaking and peace-keeping. In: *International Relations* 11, no. 3: 201-218.

Braches-Chyrek, Rita & Sunker, Heinz (2018). Sozialpädagogik/Soziale Arbeit. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 399-415.

Brahm, Taiga; Jenert, Tobias & Euler, Dieter (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung. In: Taiga Brahm, Tobias Jenert & Dieter Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-36.

Brock, Lothar (2018). Die SDGs als Friedensagenda: Nur ein Strohhalm im Treibsand der Weltpolitik? In: Tobias Debiel (Hrsg.), *Entwicklungspolitik in Zeiten der SDGs. Essays zum 80. Geburtstag von Franz Nuscheler.* Duisburg: Institut für Entwicklung und Frieden/ Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden, S. 57-61.

Brühl, Tanja (2015). Friedenswissenschaftliche Masterstudiengänge. Nachholende Entwicklung als Erfolgsmodell? In: Mathias Bös; Lars Schmitt & Kerstin Zimmer (Hrsg.), *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39-57.

Brühl, Tanja (2019). Frieden und internationale Institutionen. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 427-436.

Brühl, Tanja & Rosert, Elvira (2014). *Die UNO und Global Governance.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bulmahn, Edelgard; Giessmann, Hans-Joachim; Schulze, Bodo & Wittkowsky, Andreas (2017). *Frieden fördern, Globalisierung gerecht gestalten nach innen und nach außen.* Publiziert April 2017. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bundesregierung (2017). *Krisen verhindern, Konflikte bewältigen, Frieden fördern. Leitlinien der Bundesregierung*. Stand: Juni 2017. Berlin: Auswärtiges Amt.

Burba, Heike & Stanzel, Romy (2015). Der Zivile Friedensdienst im Kontext von „Transitional Justice“ – Fachkräfte zwischen Theorie und Praxis. In: Mathias Bös; Lars Schmitt & Kerstin Zimmer (Hrsg.), *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 215-246.

Busse, Stefan & Ehlert, Gudrun (2012). Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer* Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 85-110.

Butler Byrd, Nola & Jangu, Menan (2009). “A Past Is Not a Heritage”: Reclaiming Indigenous Principles for Global Justice and Education for People of African Descent. In: Julie Andrzejewski, Marta P. Baltodano & Linda Symcox (Hrsg.), *Social Justice, Peace, and Environmental Education. Transformative Standards*. New York/ Oxon: Taylor & Francis, S. 193-215.

Campbell, Jim; Ioakimidis, Vasilios & Maglajlic, Reima Ana (2018). Social work for critical peace: a comparative approach to understanding social work and political conflict. In: *European Journal of Social Work*, 2018. DOI: 10.1080/13691457.2018.1462149

Chetkow-Yanoov, Benyamin (1991). Teaching conflict resolution at schools of social work:

a proposal. In: *International Social Work* Vol. 34 (1991). London/ Newbury Park/ New Delhi: SAGE, S. 57-68.

Clarke, Marlea (2018). *Global South: what does it mean and why use the term?* Stand 8. August 2018. Webseite der University of Victoria, Canada. Abgerufen am 29.05.2019 von: https://onlineacademiccommunity.uvic.ca/globalsouthpolitics/2018/08/08/global-south-what-does-it-mean-and-why-use-the-term/

Coleman, Peter T. (2006). Intractable Conflict. In: Morton Deutsch, Peter T. Coleman & Eric C. Marcus (eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass, S. 533-559.

Cox, David & Pawar, Manohar (2013). *International Social Work. Issues, Strategies, and Programs.* Second edition. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington DC: SAGE Publications.

Czempiel, Ernst-Otto (2006). Der Friedensbegriff der Friedensforschung. In: Astrid Sahm, Manfred Sapper, Volker Weichsel (Hrsg.), *Die Zukunft des Friedens: Band 1. Eine Bilanz der Friedens- und Konfliktforschung.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-93.

David, Lisa (2018). *Gedanken über das Lehren. Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

DBSH (2016). *Übersetzung der „Global Definition of Social Work".* Webseite des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V. (DBSH). Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html

Dembinski, Matthias (2019). Der plurale Frieden: Erste Gedanken zu einer dissoziativen Friedensstrategie. In: Ines-Jacqueline Werkner & Martina Fischer (Hrsg.), *Europäische Friedensordnungen und Sicherheitsarchitekturen. Politisch-ethische Herausforderungen, Band 3.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 69-92.

Deppe, Ulrike (2017). Bildungsungleichheit an den außerschulischen Bildungsorten Familie und Peergroup. In: Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 369-385.

Dessel, Adrienne; Rogge, Mary E. & Garlington, Sarah B. (2006). Using intergroup dialogue to promote social justice and change. In: *Social Work*; Oct 2006; 51, 4; Research Library, S. 303-315.

Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2018). Wissenschaftstheorie. In: Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler, Hans Thiersch und Rainer Treptow (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1833-1845.

Dietrich, Wolfgang (1998). *Plädoyer für die vielen Frieden*. Abgerufen am 31.07.2019 von: www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/vielefrieden.pdf

Dietrich, Wolfgang (2008). *Variationen über die vielen Frieden. Band 1: Deutungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dietrich, Wolfgang (2011). *Variationen über die vielen Frieden. Band 2: Elicitive Konflikttransformation und die transrationale Wende der Friedenspolitik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dietrich, Wolfgang (2014). A Brief Introduction to Transrational Peace Research and

Elicitive Conflict Transformation. In: *Journal of Conflictology,* Volume 5, Issue 2 (2014), S. 48-57.

Dietrich, Wolfgang (2017). Friedensarbeit im 21. Jahrhundert: Transrationale Philosophie, elicitive Praxis und das Psychodrama. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* (2017) (Suppl 1) 16:81–92. DOI: 10.1007/s11620-017-0408-7

Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* 5. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

Effinger, Herbert (2015). Aus Konflikten Probleme machen - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. In: Sabine Stövesand & Dieter Röh (Hrsg.), *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit.* Band 10. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 18-31.

Egan, Julian (2018). *Peace Perceptions Poll 2018*. International Alert, The British Council & RIWI (Hrsg.). Abgerufen am 26.05.2019 von: https://www.international-alert.org/publications/peace-perceptions-poll-2018

Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt.* Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz; Grote, Sven & Sauter, Werner (2017). Einführung. In: John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel, Sven Grote & Werner Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, IX-XXXVIII.

Europäische Kommission (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Abgerufen am 18.06.2019 von: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf

Exo, Mechthild (2015). Indigene Methodologie als Stachel für die Friedens- und Konfliktforschung. Über Rechenschaftspflicht und das Erlernen dekolonialisierender Praxis. In: Mathias Bös; Lars Schmitt & Kerstin Zimmer (Hrsg.), *Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 281-304.

Fiebich, Carina (2005). *Konfliktbearbeitung in Deutschland. Ein Wegweiser*. Bonn: Plattform Zivile Konfliktbearbeitung.

Fischer, Martina (2017). Zivile Konfliktbearbeitung und Krisenprävention – Politisch-ethische Kriterien zur Begründung. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 866-879.

Flaherty, Maureen P. (2018). Social Work and Peacebuilding: Partnership with promise. In: The Herald of the Cherkasy National University, *Pedagogical Sciences* series, Issue 1. Abgerufen am 31.07.2019 von: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/download/2637/2783

Friesenhahn, Günter J. & Kniephoff-Knebel, Anette (2011). *Europäische Dimensionen Sozialer Arbeit.* Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Frieters-Reermann, Norbert (2013). Soziale Arbeit und Migration – Auslassungen, Anregungen und Ausblicke. In: Martin Spetsmann-Kunkel & Norbert Frieters-Reermann

(Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 151-167.

Gabriel, Thomas & Grubenmann, Bettina (2018). Soziale Arbeit in der Schweiz. In: Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler, Hans Thiersch und Rainer Treptow (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1400-1407.

Galtung, Johan (1998). *Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur.* Opladen: Leske + Budrich.

Galuske, Michael (2018). Methoden der Sozialen Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler, Hans Thiersch und Rainer Treptow (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. S. 993-1007.

Garcia, Ed (2006). Addressing Social Change in Situations of Violent Conflict: A Practitioner's Perspective. In: *Berghof Handbook Dialogue No. 5 on Social Change and Conflict Transformation*. Berlin: Berghof Research Center for Constructive Conflict Management, S. 1-11.

Gareis, Sven Bernhard (2019). Frieden und Vereinte Nationen. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden.* 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 741-751.

Geis, Anna & Wagner, Wolfgang (2017). Demokratischer Frieden, Demokratischer Krieg und liberales "peacebuilding". In: Tobias Ide (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung.* Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 131-159.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glasl, Friedrich (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Gräsel, Cornelia (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-17. DOI 10.1007/978-3-531-20002-6_48-1

Graf, Wilfried; Kramer, Gudrun & Nicolescou, Augustin (2007). Counselling and training for conflict transformation and peace-building: the TRANSCEND approach. In: Charles Webel & Johan Galtung (Eds.), *Handbook of Peace and Conflict Studies*. Oxon/ New York: Routledge, S. 123-142.

Graßhoff, Gunther; Homfeldt, Hans Günther & Schröer, Wolfgang (2016). *Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Gray, Mel (2014). Indigenous Social Work. In: Christiane Bähr, Hans Günther Homfeldt, Christian Schröder, Wolfgang Schröer & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Weltatlas Soziale Arbeit. Jenseits aller Vermessungen*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 253-259.

Gray, Mel & Coates, John (2008). From 'Indigenization' to Cultural Relevance. In: Mel Gray, John Coates & Michael Yellow Bird (Hrsg.), *Indigenous Social Work around the World. Towards Culturally Relevant Education and Practice.* Aldershot/ Burlington: Ashgate, S. 13-29.

Gray, Mel & Webb, Stephen A (2014). The making of a civil society politics in social work: Myth and misrepresentation with the Global Agenda. In: *International Social Work* 2014, Vol. 57(4) 346–359. DOI: 10.1177/0020872814524965

Grodofsky, Merav Moshe (2012). Community-based human rights advocacy practice and peace education. In: *International Social Work* 55(5) 740–753. DOI: 10.1177/0020872812448078

Grossi, Patrícia Krieger; Oliveira, Simone Barros de & Grossi, Márcio Lima (2014). Social Work Principles and the Interface with the Culture of Peace. In: *European Scientific Journal,* November 2014 /SPECIAL/ edition vol.1, S. 349-354.

Häder, Michael (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Healy, Lynne M. (2008). *International Social Work: Professional Action in an Interdependent World*. New York: Oxford University Press.

Healy, Lynne & Hall, Nigel (2009). Internationale Organisationen der Sozialen Arbeit. In: Leonie Wagner & Ronald Lutz (Hrsg.), *Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Dimensionen – Themen – Organisationen.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-261.

Hericks, Nicola (2018). Die Bologna-Reform im Überblick. In: Nicola Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-29.

Hericks, Nicola & Rieckmann, Marco (2018). Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Tätigkeit von Hochschuldozent/-innen. In: Nicola Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 257-275.

Herrmann, Franz (2006). *Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, Franz (2016). Konfliktarbeit – Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. In: Mirjana Zipperle, Petra Bauer, Barbara Stauber, Rainer Treptow (Hrsg.), *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 245-257.

HIIK (2019). *Conflict Barometer 2018.* 27th edition. Heidelberg: Heidelberg Institute for International Conflict Research (HIIK). Abgerufen am 26.05.2019 von: https://hiik.de/conflict-barometer/current-version/?lang=en

Hoppe, Thomas & Schlotter, Peter (2017). Responsibility to Protect: Internationaler Menschenrechtsschutz und die Grenzen der Staatensouveränität. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 689-701.

IASSW (o.D.). *The International Association of Schools of Social Work: A Brief History*. Webseite der International Association of Schools of Social Work (IASSW). Aufgerufen am 14.06.2019 von: https://www.iassw-aiets.org/brief-history/

IASSW (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. Webseite der

International Federation of Social Work (IASSW). Stand 27. April 2018. Abgerufen am 14.06.2019 von: https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/

IASSW (2019). *Global Standards for Social Work Education and Training*. Webseite der International Association of Schools of Social Work (IASSW). Stand: 18. März 2019. Abgerufen am 08.08.2019 von: https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/

IASSW, ICSW, IFSW (2014). *Global Agenda for Social Work and Social Development: First Report 2014. Promoting Social and Economic Equalities*. London: Sage.

IASSW, ICSW, IFSW (2016). *Global Agenda for Social Work and Social Development: Second Report. Promoting the Dignity and Worth of Peoples*. Bern: IFSW.

IASSW, ICSW, IFSW (2018). *Global Agenda for Social Work and Social Development: Third Report. Promoting Community and Environmental Sustainability*. Hrsg. David N. Jones. Rheinfelden: IFSW.

Ide, Tobias (2017). Einleitung: Konzepte, Themen und Trends der Friedens- und Konfliktforschung. In: Tobias Ide (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung.* Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 7-32.

IEP (2019). *Global Peace Index 2019: Measuring Peace in a Complex World.* Institute for Economics & Peace (IEP), Sydney, Juni 2019. Abgerufen am 31.07.2019 von: http://visionofhumanity.org/reports

Ife, Jim (2007). Human rights and peace. In: Charles Webel & Johan Galtung (Hrsg.), *Handbook of Peace and Conflict Studies*. Oxon/ New York: Routledge, S. 160-172.

IFSW (o.D.). *What Is Social Work?* Webseite der International Federation of Social Workers (IFSW). Abgerufen am 09.07.2019 von: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/

Jaberg, Sabine (2011). Friedensforschung. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 53-69.

Jäger, Uli (2014). *Friedenspädagogik und Konflikttransformation*. Berlin: Berghof Foundation.

Jäger, Uli (2019). Friedenspädagogik. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133- 145.

Jönsson, Jessica H. & Flem, Aina Lian (2018). International field training in social work education: beyond colonial divides. In: *Social Work Education*, 37:7, 895-908, DOI: 10.1080/02615479.2018.1461823

Jones, David N. & Truell, Rory (2012). The Global Agenda for Social Work and Social Development: A place to link together and be effective in a globalized world. In: *International Social Work* 55(4) 454–472. DOI: 10.1177/0020872812440587

Kafula, S.C. (2015). The Role of Social Work in Peace, Human Rights, and Development in Africa. In: *Journal of Education & Social Policy* Vol. 3, No. 5; November 2016, S. 115-121.

Kaufman, Roni (2018). Peace as opportunity for social justice: Establishment of new social change organizations in Israel in the wake of the Oslo Peace Accords. In: *International Social Work* 2018, Vol. 61(3) 368–382. DOI: 10.1177/0020872816639369

Kinman, Gail & Grant, Louise (2011). Exploring Stress Resilience in Trainee Social Workers: The Role of Emotional and Social Competencies. In: *British Journal of Social Work* (2011) 41, 261–275. DOI: 10.1093/bjsw/bcq088

Kinman, Gail & Grant, Louise (2017). Building Resilience in Early-Career Social Workers: Evaluating a Multi-Modal Intervention. In: *British Journal of Social Work* (2017) 47, 1979–1998. DOI: 10.1093/bjsw/bcw164

Klingebiel, Stephan (2013). *Entwicklungszusammenarbeit – eine Einführung*. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.

Koppe, Karlheinz (2010). Zur Geschichte der Friedens- und Konfliktforschung im 20. Jahrhundert. In: Peter Imbusch & Ralf Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-66.

Kremer, Armin (2018). Didaktik. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 184-198.

Kriesberg, Louis (2009). The Evolution of Conflict Resolution. In: Jacob Bercovitch, Victor Kremenyuk & I. William Zartman (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Conflict Resolution*. London: Sage, S. 15-32.

Kruse, Elke (2008). Das Studium der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra,* Aug 2008, Vol. 32 Issue 7/8, S. 39-43. DOI: 10.1007/s12054-008-0074-0

Kruse, Elke (2009). Zur Geschichte der internationalen Dimension in der Sozialen Arbeit. In: Leonie Wagner & Ronald Lutz (Hrsg.), *Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Dimensionen – Themen – Organisationen.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-32.

Kruse, Elke (2015). Die internationale Dimension und der internationale Austausch in der Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: Elke Kruse (Hrsg.), *Internationaler Austausch in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen – Erfahrungen – Erträge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-40.

Kruse, Elke (2017). Zur Historie der Sozialen Frauenschulen. In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hrsg.), *100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit. Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 43-61.

Kubsda, Michael (2018). Friedenspädagogik/Friedenserziehung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, 2018, S. 628-640.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Kuilema, Joseph (2016). Lessons from the First International Conference on Social Work. In: *International Social Work 2016, Vol. 59(6) 709–721.* DOI: 10.1177/0020872814547438

Laging, Marion; Spilgies, Jutta & Waldenhof, Beatrix (2017). Promoting international issues in social work education: a German case analyzed. In: *European Journal of Social Work*, 20:3, 337-348. DOI: 10.1080/13691457.2017.1283585

Laging, Marion; Waldenhof, Beatrix & Zöller, Ulrike (2013). Internationale Berufsfähigkeit in der Sozialen Arbeit. In: *Neue Praxis*, 43. Jahrgang 2013/Heft 1, S. 88-94.

Lambach, Daniel (2016). *Das veränderte Gesicht innerstaatlicher Konflikte.* Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung. Stand: 02.05.2016. Abgerufen am 16.07.2019 von: http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54556/veraenderte-konflikte

Lederach, John Paul (1999). *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*. Third printing. Washington D.C.: United States Institute of Peace Press.

Lederach, John Paul (2005). *The Moral Imagination. The Art and Soul of Building Peace.* New York: Oxford University Press.

Lederach, John Paul (2014). *The Little Book of Conflict Transformation.* New York: Good Books.

Lederach, John Paul & Appleby, R. Scott (2010). Strategic Peacebuilding: An Overview. In: Daniel Philpott & Gerard Powers (Hrsg.), *Strategies of Peace: Transforming Conflict in a Violent World*. New York: Oxford University Press, S. 19-44.

Lederach, John Paul; Neufeldt, Reina & Culbertson, Hal (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring, and Learning Toolkit*. Notre Dame: The Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies, University of Notre Dame and Catholic Relief Services Southeast, East Asia Regional Office.

Lösch, Bettina & Eis, Andreas (2018). Politische Bildung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 502-517.

Lombard, Antoinette (2015). Global Agenda for Social Work and Social Development. A path toward sustainable Social Work. In *Social Work* Vol 50 No 4; Issue 2. DOI: http://dx.doi.org/51-3-462

Lorenz, Walter (2017). Internationalität im Studium und in der Praxis Sozialer Arbeit. In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hrsg.), *100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit. Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 159-172.

Lucas, Taolo (2013). Social Work in Africa: The imperative for social justice, human rights and peace. In: *PULA: Botswana Journal of African Studies* Vol. 27, No. 1, 2013. Issue # 48, S. 87-106.

Lutz, Ronald (2011). *Das Mandat der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lutz, Ronald (2018). Eine Geschichte der Sozialen Arbeit als grenzüberschreitendes Projekt. In: Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 287-299.

May, Michael (2018). Sozialraumbezogene Methoden. In: Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler, Hans Thiersch und Rainer Treptow (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1605-1614.

Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden:

Springer Fachmedien, S. 543–556.

Messerschmidt, Astrid (2018). Bildung und globalisierte Ungleichheit. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 568-581.

Messmer, Heinz (2015). Soziale Arbeit als konfliktscheue Profession. Konversationsanalytische Beobachtungen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sabine Stövesand & Dieter Röh (Hrsg.), *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit.* Band 10. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 80-90.

Meyers, Reinhard (2011). Krieg und Frieden. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-50.

Meyers, Reinhard (2019). Krieg und Frieden. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-42.

Miall, Hugh (2004). *Conflict Transformation: A Multi-Dimensional Task*. Edited version August 2004. Berlin: Berghof Research Center for Constructive Conflict Management.

Midgley, James (1981). *Professional Imperialism: Social Work in the Third World.* London: Heinemann.

Midgley, James (2017). Conflict, Peace and Social Development. In: James Midgley & Manohar Pawar (Eds.), *Future Directions in Social Development*. New York: Palgrave Macmillan, S. 99-118.

Müller, Carsten & Szynka, Peter (2014). Community Organizing. In: Christiane Bähr, Hans Günther Homfeldt, Christian Schröder, Wolfgang Schröer & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Weltatlas Soziale Arbeit. Jenseits aller Vermessungen.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 296-307.

Müller-Hermann, Silke & Becker-Lenz, Roland (2018). Professionalisierung: Studium, Ausbildung und Fachlichkeit. In: Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 687-697.

Murithi, Tim (2019). 75 Jahre UN-Charta. Überprüfung dringend erforderlich. In: *Global Governance Spotlight* 3/19. Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden (sef:). Abgerufen am 22.07.2019 von: https://www.sef-bonn.org/publikationen/global-governance-spotlight/32019.html

Nielebock, Thomas (2017). Ethische Herausforderungen friedenswissenschaftlicher Politikberatung. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 927-940.

Niendorf, Mareike & Reitz, Sandra (2019). Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), *Information Nr. 25. April 2019.* 2509–9493 (online). Abgerufen am 14.05.2019 von: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/schweigen-ist-nicht-neutral/

Nölting, Benjamin; Dembski, Nadine; Pape, Jens & Schmuck, Peter (2018). Wie bildet

man Change Agents aus? Lehr-Lern-Konzepte und Erfahrungen am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. In: Walter Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre,* Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Springer Spektrum, S. 89-106.

OECD (2016). *States of Fragility 2016: Understanding Violence.* Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Paris: OECD Publishing. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264267213-en

Olson, Mark D. (2015). Exploring military social work from a social justice perspective. In: *International Social Work* 2018, Vol. 61(1) 119–129. DOI: 10.1177/0020872815606792

Omatsu, Glenn (2009). Liberating Minds, Hearts, and Souls: Forging an Anti-Colonial Framework to Explore the Asian American Experience. In: Julie Andrzejewski, Marta P. Baltodano & Linda Symcox (Hrsg.), *Social Justice, Peace, and Environmental Education. Transformative Standards.* New York/ Oxon: Taylor & Francis, S. 175-192.

Osei-Hwedie, Kwaku & Rankopo, Morena J. (2008). Developing Culturally Relevant Social Work Education in Africa: The Case of Botswana. In: Mel Gray, John Coates & Michael Yellow Bird (Hrsg.), *Indigenous Social Work around the World. Towards Culturally Relevant Education and Practice.* Aldershot/ Burlington: Ashgate, S. 203-217.

Paffenholz, Thania (2009). Understanding peacebuilding theory: Management, resolution and transformation. In: *New Routes: A Journal of Peace Research and Action*, Vol. 14, 2/2009, S. 3-6.

Paffenholz, Thania (2015). Unpacking the local turn in peacebuilding: a critical assessment towards an agenda for future research. In: *Third World Quarterly*, 2015 Vol. 36, No. 5, 857–874, http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2015.1029908

Paffenholz, Thania (2019). Frieden und Zivilgesellschaft. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 789-803.

Palattiyil, George; Sidhva, Dina; Pawar, Manohar; Shajahan, PK, Cox, James; & Anand, Janet C. (2018). Reclaiming international social work in the context of the Global Agenda for Social Work and Social Development: Some critical reflections. In: *International Social Work* 1–12. DOI: 10.1177/0020872818774107

Parlevliet, Michelle (2010). Rethinking Conflict Transformation from a Human Rights Perspective. In: Véronique Dudouet & Beatrix Schmelzle (Hrsg.), *Human Rights and Conflict Transformation: The Challenges of Just Peace*. Berghof Handbook Dialogue No 9. Berlin: Berghof Conflict Research, S. 15-46.

Pawar, Manohar (2014). *Social and Community Development Practice*. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington DC: SAGE Publications.

Perez, Monika Lauer (2014). „Si vis pacem, para pacem“ – Fachkräfte im Zivilen Friedensdienst im Spannungsfeld zwischen Individuum und Struktur. In: Bernhard Rinke, Christiane Lammers, Reinhard Meyers & Georg Simonis (Hrsg.), *Interventionen Revisited. Friedensethik und Humanitäre Interventionen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313-328.

plus Media GmbH (2019). *StudiScan - Das Portal für Studieninteressierte*. Webseite der plus Media GmbH, Wien. Abgerufen am 23.06.2019 von: https://www.studieren-

studium.com/studium/Sozialarbeit

Ponnuswami, Ilango & Sugirtha, Tresa J. (2018). International Social Work in the Emerging Global Economic Order – Challenges and Dilemmas. In: Monika Pfaller-Rott, Esperanza Gómez-Hernández & Hilaria Soundari (Hrsg.), *Soziale Vielfalt. Internationale Soziale Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 43-55.

Pulla, Venkat; Baikady, Rajendra & Channaveer R.M (2017). Social Work Students' Perceptions of Peace and Social Justice. In: *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. Volume 3, Issue 1, May, 2017, S. 87-104.

Psaltis, Charis; Carretero, Mario & Čehajić-Clancy, Sabina (2017). Conflict Transformation and History Teaching: Social Psychological Theory and Its Contributions. In: Charis Psaltis, Mario Carretero & Sabina Čehajić-Clancy (Hrsg.), *History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*. Cham: Springer International Publishing, S. 1-32.

Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Raithel, Jürgen (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd & Hörmann, Georg (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ramsbotham, Oliver; Woodhouse, Tom & Miall, Hugh (1999). *Contemporary Conflict Resolution. The prevention, management and transformation of deadly conflicts.* Cambridge/ Malden: Polity Press.

Ramsbotham, Oliver; Woodhouse, Tom & Miall, Hugh (2016). *Contemporary Conflict Resolution. The prevention, management and transformation of deadly conflicts.* Fourth Edition. Cambridge/ Malden: Polity Press.

Rashed, Hafeeza (2013). *Leymah Gbowee – Biographical*. Webseite der Nobel Media AB. Abgerufen am 09.07.2019 von: https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2011/gbowee/biographical/

Reder, Michael & Pfeifer, Hanna (2017). Governance im Spannungsfeld von Frieden und Gerechtigkeit. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 651-661.

Reheis, Fritz (2016). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rehklau, Christine & Lutz, Ronald (2009). Partnerschaft oder Kolonisation? Thesen zum Verhältnis des Nordens zur Sozialarbeit des Südens. In: Leonie Wagner & Ronald Lutz (Hrsg.), *Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Dimensionen – Themen – Organisationen.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-53.

Rhein, Rüdiger & Kruse, Tanja (2011). Kompetenzorientierte Studiengangentwicklung an der Leibniz Universität Hannover. In: Sigrun Nickel (Hrsg.), *Der Bolognaprozess aus der Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Arbeitspapier Nr. 148 des Centrums für Hochschulentwicklung. Güterloh: CHE gemeinnütziges Centrum für

Hochschulentwicklung, S. 79-87.

Rissler, Grant & Shields, Patricia M. (2016). *Hiding in Plain Sight: Positive Peace – A Missing, Critical Immeasurable in PA Theory.* Paper prepared for presentation at the annual meeting of the PA Theory Network, San Antonio, TX, May 20-22, 2016. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.researchgate.net/publication/324683166

Rohloff, Sigurður A. & Martínez Calero, Mercedes (2018). Beispiele erfolgreicher Einwanderungsgruppen: Selbstorganisierte Teilhabe. In: Sigurður A. Rohloff, Mercedes Martínez Calero & Dirk Lange (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-24.

Rosenthal, Gabriele (2005). *Interpretative Sozialforschung.* Weinheim/ München: Juventa.

Ross, Friso & Knecht, Matthias (2018). Universeller Menschenrechtsschutz und regionale Menschenrechtsinstrumentarien. In: Leonie Wagner, Ronald Lutz, Christine Rehklau & Friso Ross (Hrsg.), H*andbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen – Konflikte – Positionen*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. S. 332-348.

Roth, Michèle & Ulbert, Cornelia (2018). Kooperation in einer post-westlichen Welt: Herausforderungen und Perspektiven. In: *Globale Trends. Analysen 01/2018.* Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden (sef:).

Rothman, Jay; Rothman, Randi Land & Schwoebel, Mary Hope (2001). Creative Marginality: Exploring the Links Between Conflict Resolution and Social Work. In: *Peace and Conflict Studies Journal*. Volume 8, Number 1, May 2001, 63-82.

Ryan, Stephen (2013). The evolution of peacebuilding. In: Roger Mac Ginty (Hrsg.), *Routledge Handbook of Peacebuilding*. Oxon/ New York: Routledge, S. 25-35.

Sachau, Inkje (2018). Peacebuilding als politische und pädagogische Dimension Sozialer Arbeit. In: Leonie Wagner, Ronald Lutz, Christine Rehklau & Friso Ross (Hrsg.), *Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen – Konflikte – Positionen*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. S. 64-79.

Sanders, Daniel S. (1988). Social Work Concerns Related to Peace and People Oriented Development in the International Context. In: *The Journal of Sociology & Social Welfare*: Vol. 15: Iss. 2, Article 6, S. 57-72.

Schädel, Andreas (2019). Friedens- und Konfliktforschung. In: Hans J. Gießmann & Bernhard Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 45-64.

Schäfer, Peter (2017). Kompetenzen für die soziale Praxis – Von den Lehrplänen zum Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). In: Peter Schäfer, Olga Burkova, Holger Hoffmann, Marion Laging & Lothar Stock (Hrsg.), *100 Jahre Fachbereichstag Soziale Arbeit. Vergangenheit deuten, Gegenwart verstehen, Zukunft gestalten*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 107-136.

Schäfer, Peter & Bartosch, Ulrich (2016). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Version 6.0.* Würzburg: Fachbereichstag Soziale Arbeit, 08. Juni 2016. Abgerufen am 31.07. 2019 von: http://www.fbts.de/qr-sozarb-version-60.html

Schaller, Christian & Schneckener, Ulrich (2009). *Das Peacebuilding-System der Vereinten Nationen. Neue Mechanismen - neue Möglichkeiten?* Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik.

Scheipl, Josef (2018). Soziale Arbeit in Österreich. In: Hans-Uwe Otto, Holger Ziegler, Hans Thiersch und Rainer Treptow (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1423-1429.

Schneider, Patricia; Bunge, Kirstin; Sebastian, Horst; Hiéramente, Mayeul; Brzoska, Michael & Neuneck, Götz (2017). Frieden in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 55-75.

Schroer-Hippel, Miriam; Cohrs, J. Christopher & Vollhardt, Johanna Ray (2018). Sozialpsychologische Friedens- und Konfliktforschung. In: Oliver Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*. *Band 2: Forschungs- und Praxisfelder.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 97-109.

Schumann, Siegfried (2018). *Quantitative und qualitative empirische Forschung. Ein Diskussionsbeitrag*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Seifert, Ruth (2004). Kriegerische Konflikte und Soziale Arbeit: Eine Skizzierung der Problemlage. In: Ruth Seifert (Hrsg.), *Soziale Arbeit und kriegerische Konflikte.* Münster: LIT Verlag, S. 20-49.

Seifert, Ruth (2018). Armed Conflict and Social Work. In: Leonie Wagner, Ronald Lutz, Christine Rehklau & Friso Ross (Hrsg.), *Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen – Konflikte – Positionen.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. S. 181-193.

Seithe, Mechthild (2012). *Schwarzbuch Soziale Arbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Shields, Patricia M. (2017). *Jane Addams: Progressive Pioneer of Peace, Philosophy, Sociology, Social Work and Public Administration*. Cham: Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-319-50646-3

Shorrocks, Anthony; Davies, James & Lluberas, Rodrigo (2018). *Global Wealth Report 2018*. Publiziert Okt. 2018. Zürich: CREDIT SUISSE AG Research Institute. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html

Smith, Nicola (2014). *Neoliberalism*. Webseite der Encyclopaedia Britannica. Abgerufen am 31.05.2019 von: https://www.britannica.com/topic/neoliberalism

Sönsken, Sebastian; Kruck, Anne & El-Nahel, Zina (2019). Building and Sustaining Peace. In: Berghof Foundation (Hrsg.), *Berghof Glossary on Conflict Transformation and Peacebuilding. 20 essays on theory and practice*. Berlin: Berghof Foundation Operations, S. 35-41.

Springs, Jason A. (2015). Structural and Cultural Violence in Religion and Peacebuilding. In: Atalia Omer, R. Scott Appleby & David Little (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Religion, Conflict, and Peacebuilding.* New York: Oxford University Press.

Stangl, Werner (2019). Stichwort: '*Bildung'.* Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abgerufen am 24.05.2019 von: https://lexikon.stangl.eu/12806/bildung/

Staub-Bernasconi, Silvia (2004). Kriegerische Konflikte und Soziale Arbeit - ein altes und neues Thema der Sozialarbeit. In: Ruth Seifert (Hrsg.), *Soziale Arbeit und kriegerische Konflikte.* Münster: LIT Verlag, S. 9-19.

Staub-Bernasconi, Silvia (2016). Jane Addams (1860–1935) als Begründerin einer „kritischen Sozialen Arbeit“. In: *Soziale Passagen* (2016) 8:405–418. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 405-418. DOI 10.1007/s12592-016-0242-1

Stock, Lothar (2015). Gemeinwesenarbeit als institutionalisierter Konflikt (in) der Sozialen Arbeit? In: Sabine Stövesand & Dieter Röh (Hrsg.), *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit.* Band 10. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 69-78.

Stövesand, Sabine & Röh, Dieter (2015). Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Einleitung und Überblick. In: Sabine Stövesand & Dieter Röh (Hrsg.), *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit.* Band 10. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 10-16.

Straub, Ute (2015). Machtungleichgewichte - Konflikte in der Internationalen Sozialen Arbeit. Die neue globale Definition und indigene Soziale Arbeit. In: Sabine Stövesand & Dieter Röh (Hrsg.), *Konflikte - theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit.* Band 10. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 58-68.

Straub, Ute (2018). Definitionen Internationaler Sozialer Arbeit. In: Leonie Wagner, Ronald Lutz, Christine Rehklau & Friso Ross (Hrsg.), *Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen – Konflikte – Positionen*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 22-34.

Strübing, Jörg (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Teichler, Ulrich (2016). Hochschulbildung. In: Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-44. DOI 10.1007/978-3-531-20002-6_21-1

Thimmel, Andreas & Friesenhahn, Günter J. (2012). Internationalität in der Sozialen Arbeit. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch.* 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 387-401.

Thole, Werner (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch.* 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-70.

Toh, Swee-Hin; Shaw, Gary & Padilla, Danilo (2017). *Global Citizenship Education. A Guide for Policymakers*. Seoul: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU).

Treptow, Rainer (2012). Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. In: Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch.* 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1145-1161.

Treptow, Rainer (2018). Verständigung organisieren. Der Beitrag der Sozialen Arbeit zum sozialen Frieden. In: Simon Meisch, Uli Jäger & Thomas Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg*. Baden-Baden: Nomos, S. 265-287.

Truell Rory (2013). African Social Workers Say Growth Has Not Improved Social Conditions. In: *The Guardian*, 28. Okt. 2013. Abgerufen am 27.05.2019 von:

http://www.theguardian.com/social-care-network/2013/oct/28/africansocial-workers-economic-growth

Truell, Rory (2018). *International Day of Peace 21st September: Acknowledging the Social Work Contributions*. Statement, veröffentlicht am 21.09.2018. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.ifsw.org/international-day-of-peace-21st-september-acknowledging-the-social-work-contributions/?hub=main

UN (1945). *Charta der Vereinten Nationen* vom 26. Juni 1945. Abgerufen am 27.05.2019 von: https://www.unric.org/de/charta

UN (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Resolution A/RES/217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf

UN (1988). *Protection of global climate for present and future generations of mankind.* Resolution A/RES/43/53 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 6. Dezember 1988. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.un.org/documents/ga/res/43/a43r053.htm

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Resolution A/RES/70/1 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 21. Oktober 2015. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.unfpa.org/resources/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development

UN (2016a). *Erklärung über das Recht auf Frieden*. Resolution A/RES/71/189 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 19. Dezember 2016. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.un.org/depts/german/gv-71/band1/ar71189.pdf

UN (2016b). *Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2016*. New York: United Nations Publications. Abgerufen am 29.05.2019 von: http://www.un.org/Depts/german/millennium/SDG%20Bericht%202016.pdf

UN (2018). *Ziele für nachhaltige Entwicklung. Bericht 2018*. New York: United Nations Publications. Abgerufen am 29.05.2019 von: https://www.un.org/depts/german/pdf/SDG%20Bericht%20aktuell.pdf

UNESCO (2017). *Education for SDGs. Learning Objectives.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Universität Innsbruck (2019). *Universitäre Weiterbildung: Frieden, Entwicklung, Sicherheit und internationale Konflikttransformation, Master of Arts*. Webseite der Universität Innsbruck. Aktualisiert am 11. Juni 2019. Abgerufen am 19.06.2019 von: https://www.uibk.ac.at/weiterbildung/ulg/frieden/

UNO Flüchtlingshilfe (2018). *Zahlen & Fakten zu Menschen auf der Flucht*. Webseite der UNO Flüchtlingshilfe. Abgerufen am 31.07.2019 von: https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen/

Van Soest, Dorothy (1992). Peace and Social Justice as an Integral Part of the Social Work Curriculum: A North American Perspective. In: *Australian Social Work*, 45:1, 29-38, DOI: 10.1080/03124079208550182

Wagner, Leonie (2015). Warum Internationale Soziale Arbeit notwendig ist. In: Elke Kruse (Hrsg.), *Internationaler Austausch in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen – Erfahrungen – Erträge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 83-96.

Wagner, Leonie & Lutz, Ronald (2018). Internationale Soziale Arbeit zwischen Kolonialismus und Befreiung. Eine Einleitung. In: Leonie Wagner, Ronald Lutz, Christine Rehklau & Friso Ross (Hrsg.), *Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen – Konflikte – Positionen.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 7-20.

Waldenhof, Beatrix (2016). Internationale Soziale Arbeit und Entwicklungszusammenarbeit: Herausforderungen durch Krisen- und Postkonfliktstaaten. In: Rainer Öhlschläger & Hartmut Sangmeister (Hrsg.): *Krisenhilfe oder Hilfe in Krisen? Entwicklungszusammenarbeit mit Krisenländern.* Baden-Baden: Nomos, S. 131-158.

Wassermann, Sandra (2015). Das qualitative Experteninterview. In: Marlen Niederberger & Sandra Wassermann (Hrsg.), *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51-67.

Wendt, Wolf Rainer (2017). *Geschichte der Sozialen Arbeit 2. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Werkner, Ines-Jacqueline (2017a). Einführung in das Handbuch. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-8.

Werkner, Ines-Jacqueline (2017b). Zum Friedensbegriff in der Friedensforschung. In: Ines-Jacqueline Werkner & Klaus Ebeling (Hrsg.), *Handbuch Friedensethik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-32.

Wieler, Joachim (2005). 50-jähriges Jubiläum und 18.Weltkongress der IFSW 2006. Große Ereignisse werfen ihre Schatten voraus ... In: *Soziale Arbeit,* November 2005, 54.Jahrgang, Heft 11, S. 402-410.

Woodhouse, Tom (2010). Adam Curle: Radical Peacemaker and Pioneer of Peace Studies. In: *Journal of Conflictology*. Vol. 1, Iss. 1. Campus for Peace, Universitat Oberta de Catalunya, S. 1-8.

Xu, Qingwen (2006). Defining international social work. A social service agency perspective. In: *International Social Work* 49(6): 679–692. London/ Thousand Oaks/ CA/ New Delhi: Sage Publications. DOI: 10.1177/0020872806069075

Yesufu, Adenike (2006). A Peace Paradigm in Social Work. In: *Socialist Studies/Etudes Socialistes*, Fall 2016. Abgerufen am 09.07.2019 von: https://socialiststudies.com/index.php/sss/article/view/23788/17673

Zehetbauer, Linda (2004). Social Work and Sustainable Peace: The Role of Social Work in Postwar Reconstruction. In: Ruth Seifert (Hrsg.), *Soziale Arbeit und kriegerische Konflikte.* Münster: LIT Verlag, S. 71-94.

Zelizer, Craig & Oliphant, Valerie (2013). Introduction to Integrated Peacebuilding. In: Craig Zelizer (Hrsg.), *Integrated Peacebuilding. Innovative Approaches to Transforming Conflict.* Boulder: Westview Press, S. 3-30.

ZFD (o.D.). *Über uns: Der zivile Friedensdienst*. Webseite des Zivilen Friedensdienstes. Abgerufen am 23.06.2019 von: https://www.ziviler-friedensdienst.org/de/ueber-uns

Ziai, Aram (2018). Die SDGs – Eine postkoloniale Weinprobe. In: Tobias Debiel (Hrsg.), *Entwicklungspolitik in Zeiten der SDGs. Essays zum 80. Geburtstag von Franz Nuscheler.* Duisburg: Institut für Entwicklung und Frieden/ Bonn: Stiftung Entwicklung und Frieden, S.

205-209.

Zinn, Sascha (2018). Nachhaltigkeit durch die partizipative Entwicklung von Kompetenzprofilen implementieren. In: Walter Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre,* Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Springer Spektrum, S. 127-143.

Zoll, Ralf (2010). Friedens- und Konfliktforschung - Studienangebote und Studienmöglichkeiten in Deutschland: Friedens- und Konfliktforschung als Studienfach. In: Peter Imbusch & Ralf Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage. Wiesbaden: GWV Fachverlage, S. 179-183.