

Norbert Frieters-Reermann

Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung

Eine Reflexion aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Norbert Frieters-Reermann beleuchtet in seinem Artikel konzeptionelle und theoretische Herausforderungen für die gegenwärtige Friedenspädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive und schildert Konsequenzen für friedenspädagogische Lernprozesse.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem pädagogischen Praxisfeld, das sich mit dem Ende des Ost-West-Konfliktes schwergetan hat, sich neu zu (er)finden. Insofern war auch bis vor wenigen Jahren die friedenspädagogische Expertise kaum noch gefragt. Vor allem in der politischen Erwachsenenbildung bestimmten andere Themen den Diskurs. Doch seit geraumer Zeit ist das Interesse an friedens- und konfliktbezogenen Bildungsangeboten, Trainings und Qualifizierungsmaßnahmen wieder enorm angestiegen. Das mag auch daran liegen, dass der Friedenspädagogik mittlerweile bei der Vorbeugung, Überwindung und Nachbereitung von Konflikteskalationen sowohl auf der gesellschaftlichen Makroebene als auch auf der Mikroebene zunehmend eine Schlüsselfunktion zugeschrieben wird.¹

Doch bei aller gegenwärtigen Wertschätzung ist nicht immer klar, was sich hinter dem Begriff Friedenspädagogik verbirgt. Denn das gesamte Feld der Friedenspädagogik erscheint als sehr

heterogen und wird von konzeptionellen und begrifflichen Unschärfen begleitet.² Denn Friedenspädagogik hat sich zu einem Sammelbegriff für ein sehr breites Spektrum sehr unterschiedlicher theoretischer Entwürfe, konzeptioneller Ansätze, didaktischer Modelle und praktischer Handlungsansätze entwickelt, die alle auf den Zustand des Friedens bezogen sind.³ Hinzu kommt, dass Friedenspädagogik in verschiedenen Ländern von unterschiedlichen politischen, historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird und dadurch regional- und kontextspezifische Schwerpunkte ersichtlich werden. Dadurch verschwimmen die Konturen der Friedenspädagogik sowie ihre Grenzen zu verwandten pädagogischen Arbeitsfeldern. Insofern weisen die interkulturelle Bildung, die Menschenrechtserziehung, die entwicklungspolitische Bildung, das Globale Lernen, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Demokratieerziehung zum Teil erhebliche Überschneidungen mit der Friedenspädagogik auf. Im internationalen Kontext greifen Konzeptionen wie Disarmament and Non-proliferation Education, Education for international Understanding, Interfaith Education, Global Education, Tolerance Learning, Human-Rights-Education, Development Education, Conflict-Resolution-Education, Civic Education und Education for Global

Citizenship auf zentrale Ansätze und Methoden von Peace-education zurück.⁴ Darüber, ob nun das Globale Lernen, die Friedenserziehung oder eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Sammel-, Leit- und Oberbegriff für das gesamte Feld einer auf (welt)gesellschaftliche Konflikte und Krisen reagierenden Pädagogik fungieren soll, wird weiterhin kontrovers diskutiert.⁵

Eng verbunden mit den konzeptionellen Konfusionen und der bisweilen überfordernden Vielfalt friedenspädagogischer Ansätze ist das vielfach beklagte Theoriedefizit der Friedenspädagogik. Während für den Bereich der Friedenspolitik festgestellt werden kann, dass bei Weitem mehr Friedensforschung betrieben wird als praktisches Friedenshandeln, welches sich daraus ableiten könnte, verhält es sich bei der Friedenspädagogik genau umgekehrt. Hier hinkt die wissenschaftliche Durchdringung und theoretische Fundierung der Friedenspädagogik der friedenspädagogischen Praxis noch hinterher.⁶ Von daher ist ein signifikantes Missverhältnis zwischen friedenspädagogischer Praxis und Theorie zu beobachten. Und obwohl angesichts zahlreicher gegenwärtiger globaler Herausforderungen die Bedeutung friedenspädagogischer Lernprozesse kaum angezweifelt wird, ist ihre theoretische Grundlegung noch weitestgehend in der Diskussion, und insbesondere für pädagogische Maßnahmen als Reaktion auf bewaffnete Konflikte befindet sich die Theorie erst im Aufbau.⁷

Es besteht demnach dringender Bedarf an einer wissenschaftlich fundierten



Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Prof. an der katholischen Hochschule NRW in der Abteilung Aachen. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Friedenspädagogik, Globales Lernen und intergenerationelle Bildungsarbeit.

theoretischen Auseinandersetzung, um Gemeinsamkeiten, Hintergründe, Bezugspunkte, Verknüpfungsmöglichkeiten und Differenzen innerhalb der Friedenspädagogik noch klarer bestimmen zu können.⁸ Dazu hat es in den vergangenen Jahren bereits einige Anregungen und Vorstöße gegeben, die sich verschiedener theoretischer Reflexionsrahmen bedienen.⁹ Nachfolgend soll ein weiterer Ansatz vorgestellt werden. Denn der Autor des vorliegenden Beitrages hat den Versuch unternommen, auf die theoretische Rückständigkeit der Friedenspädagogik zu reagieren und sie aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive zu reflektieren.¹⁰ Das Ziel eines solchen Versuches ist es, die Friedenspädagogik aus einem ungewohnten theoretischen Blickwinkel zu beobachten und auf dieser Basis durch entsprechende Anregungen zu bereichern. Dieser Bereicherungsversuch erfolgt durch das systemisch-konstruktivistische Theorieangebot mit einem Ansatz, der sich in den vergangenen Jahren in der Erziehungswissenschaft etabliert hat und vor allem auch in der Erwachsenenbildung auf große Resonanz gestoßen ist.¹¹

Eine ungewohnte Sicht

Zunächst eröffnet die systemisch-konstruktivistische Perspektive eine ungewohnte Sicht auf Friedens- und Konfliktodynamiken.¹² Denn aus dieser Perspektive werden Konflikte und Kriege nicht anhand linearer Ursache-Wirkungsketten und monokausaler Erklärungsmodelle, sondern durch zirkuläre Dynamiken, Rückkopplungsprozesse und Wechselwirkungen beschrieben. Eine solche Beobachtungsperspektive verzichtet auf den Kausalitätsbegriff und ersetzt ihn durch ein Verständnis von Ko-Evolution von Mustern. Dadurch wird hervorgehoben, dass an die Stelle der Suche letzter Konfliktursachen und Gewaltauslöser die Beschreibung von konfliktbezogenen Mustern tritt, innerhalb derer keinem eine determinierende Stellung eingeräumt werden kann. Alle diese

Muster erzeugen unabhängig von ihrer Gewaltintensität Sinn und erfüllen ihre Funktion im Kontext der Selbstorganisation des Systems. Dadurch wird ersichtlich, dass jedes Konfliktverhalten von individuellen und kollektiven Akteuren Sinn erzeugt, da diese Akteure nicht sinnfrei handeln können. Von daher erfüllen auch gewaltvolle Handlungen eine Funktion und sind aus der Sicht der handelnden Akteure als viable, anschlussfähige, passende, sinnvolle Handlungen zu deuten. Darüber hinaus zwingt eine systemisch-konstruktivistische Perspektive dazu, Konflikte auch verstärkt als kollektive, transpersonale und beziehungsbezogene Prozesse wahrzunehmen. Diese Prozesse sind durch komplexe systemische Dynamiken charakterisiert, bei denen das Handeln von kollektiven sozialen Akteuren und Beziehungssystemen nicht mehr auf das Handeln von Individuen zurückzuführen ist. Dadurch treten soziale und interaktive Systeme als handelnde Akteure in Erscheinung und die zirkulären Dynamiken zwischen individuellen und kollektiven Konfliktaktionen werden ersichtlich. Solche komplexen und kollektiven Prozesse sind vielen Praktikern der Erwachsenenbildung in Bezug auf den Umgang mit schwierigen konfliktiven Gruppendynamiken vertraut.

Für die Friedenspädagogik ergeben sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive eine Vielzahl konkreter Anregungspotenziale und Konsequenzen, von denen einige nachfolgend skizzenhaft nachgezeichnet werden sollen.¹³

Zunächst wäre festzuhalten, dass das gesamte thematische Universum der Friedenspädagogik, das heißt alle Vorstellungen von Frieden, Gewalt, Krieg und Konflikt, nicht auf objektive, sondern auf subjektiven Beobachterperspektiven basieren. Diese gilt es im Rahmen von friedenspädagogischen Lernprozessen in intersubjektiven Verständigungsprozessen auszutauschen, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.¹⁴ Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive wird die objektive Vorstellung von Frieden durch

ein viables Verständnis ersetzt. Jeweils das Friedensverständnis kann für sich Gültigkeit beanspruchen, das sich als anschlussfähig und passend an die kulturellen, kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden erweist.

Des Weiteren distanziert sich eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik von normativen friedenspädagogischen Ansätzen, in denen die Ergebnisse des Lernprozesses vorher festgelegt werden. Dadurch wird das normative Paradigma durch ein interpretatives ersetzt.¹⁵ Dieser Paradigmenwechsel ist jedoch unumgänglich, denn normative friedenspädagogische Konzepte basieren oftmals auf scheinbar absoluten und eindeutigen Beobachterstandpunkten und verstehen den friedenspädagogischen Prozess primär als eine Vermittlung von vorgefertigten Wissensbeständen und Wertvorstellungen und glauben, stellvertretend für die Lernenden verbindliche und absolute Norm- und Handlungsentscheidungen treffen zu können. Zwar sind normative und wertbezogene Fragen im Hinblick auf ein friedvolles und gewaltfreies Zusammenleben auch zentrale Themen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik. Diese werden jedoch nicht als letzte und absolute Wahrheitsansprüche formuliert, sondern sind kontinuierlich diskursiv in Lernprozessen zu erarbeiten, zu analysieren, zu hinterfragen und weiterzudenken. Insofern verfolgt eine systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik nicht das Ziel, feststehende konfliktbezogene Wissensbestände, Moralvorstellungen und Lösungsstrategien (durch mehr oder weniger konstruktive und partizipative Methoden möglichst geschickt) zu vermitteln, um letztlich bereits vorher festgelegte Lernergebnisse sicherzustellen.

Eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik versteht sich vielmehr als ergebnisoffen. Das bedeutet, dass im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik¹⁶ friedenspädagogisches Lernen als ein dynamischer, kontingenter und nicht determinierbarer Bildungsprozess zu beschreiben

ist. Diese Kontingenz und Offenheit bezieht sich sowohl darauf, welche Konsequenzen und Ergebnisse individuelle und soziale Akteure letztlich in Bezug auf ihre Deutungs-, Empfindungs- und Handlungsmuster aus diesem Prozess ziehen, als auch darauf, was sie lernen, was sie nicht lernen, wie sie lernen und wie sie mit ihrem neu Gelernten umgehen. Das bedeutet auch, dass friedenspädagogische Prozesse durchaus zu erweiterten Wissensbeständen bei den Lernenden führen können, ohne dass diese ihre Wertvorstellungen und Sichtweisen hinterfragen, und auch dass Lernende durchaus ihre Werte und Einstellungen, aber nicht ihr Handeln ändern können. Eine systemisch-konstruktivistische Friedenspädagogik kann und will auf friedliche Deutungsweisen, Handlungen und Kompetenzen hinarbeiten, diese aber nicht erzwingen.

Diese Ergebnisoffenheit ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen, denn selbstverständlich intendiert auch eine systemisch-konstruktivistisch begründete Friedenspädagogik eine Reduzierung von Gewalt und eine Befähigung von Einzelnen, Gruppen und Beziehungen, Konflikte gewaltfrei und friedlich auszutragen. Insofern ist eine solche Friedenspädagogik, wie alle friedenspädagogischen Ansätze, auf ein friedvolleres Zusammenleben und somit auf Frieden hin ausgerichtet. Doch ist dies kein absoluter Frieden, sondern ein pluraler und differenzierter Frieden, der in Lernprozessen immer wieder interaktiv zu entwickeln ist. Hier besteht für Erwachsenenbildner eine große Herausforderung darin, solche oftmals intensiven und hoch emotionalen Interaktionsprozesse zu moderieren und zu begleiten.

Des Weiteren erfordert eine systemisch-konstruktivistische Perspektive eine verstärkte Offenheit gegenüber lerngruppenbezogenen Konflikt- und Beziehungsprozessen. Denn durch die vielfältigen Dynamiken von Lerngruppen erweisen sich friedens- und konfliktbezogene Lernprozesse als unvorhersehbar, eigenwillig, eigensinnig und bisweilen auch als chaotisch und schwierig. Soziale und kommunikative

Lernprozesse unterliegen permanenten Rückkoppelungen, Wechselwirkungen und Interpendenzen. Diese rekursiven Prozesse treten in konfliktbezogenen Lernkontexten oftmals besonders deutlich in Erscheinung. Friedenspädagogische Lern- und Gruppenprozesse entfalten vor diesem Hintergrund eigene Dynamiken, die von gruppenspezifischen Phasen und Entwicklungen und damit verbundenen Orientierungssuchen, Machtkämpfen, Konflikten und Rollenklärungen begleitet werden. Durch diese zirkulären und kontingenten Dynamiken wird das Unvorhersehbare und Unplanbare in interaktiven Lernprozessen bestätigt. An dieser Stelle sind Erwachsenenbildner in besonderer Weise gefordert, das gesamte Spektrum solcher Grup-

pendynamiken weniger als Störung zu bewerten, sondern als Lern- und Reflexionsfeld für das friedens- und konfliktbezogene Lernen auf der Inhalts- und der Beziehungsebene zu gestalten.

Mit Rückgriff auf die vor allem für den Kontext der Erwachsenenbildung von Schüller und Arnold aufgeworfene Gegenüberstellung einer informationstheoretisch abgeleiteten Erzeugungsdidaktik und einer systemisch-konstruktivistisch begründeten Ermöglichungsdidaktik lassen sich für friedens- und konfliktbezogene Lernprozesse in folgendem Schaubild die zentralen Beobachtungen und Anregungen sehr vereinfacht zusammenfassen:

Die systemisch-konstruktivistische Perspektive ermöglicht eine ungewohnte

Von der normativ-informationstheoretischen erzeugungsdidaktischen Perspektive...	... zu einer systemisch-konstruktivistischen ermöglichungsdidaktischen Perspektive
Friedens- und konfliktbezogenes Lernen	Friedens- und konfliktbezogenes Lernen
• als Umgang mit objektiven (Konflikt-) Wirklichkeiten	• als Umgang mit subjektiven und relativen (Konflikt-) Wirklichkeiten
• als Versuch, Konflikte zu vermeiden oder zu lösen	• als Chance durch Konflikte zu lernen und sie zu transformieren
• als Wissensübernahmen vom Lehrenden	• als aktiver Wissens- und Kompetenzaufbau des Lernenden
• als planbarer und steuerbarer Prozess	• als ergebnisoffener und dynamischer Prozess
• als Nachvollziehen von eindeutigen und logischen Problemlösungen	• als Ausprobieren von überraschenden und kreativen Problemlösungen
• als Prozess auf der Inhaltsebene	• als Prozess auf der Inhalts- und der Beziehungsebene
• als kognitiver Prozess	• als kognitiver und emotionaler Prozess
• als bewusster, symbolischer Prozess	• als bewusster, symbolischer und unbewusster imaginärer Prozess
• als individueller Prozess	• als individueller und kollektiv-transpersonaler Prozess

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold 2007, Siebert 2005, Schüller 2003

und zugleich ungemütliche Perspektive auf friedenspädagogische Lernprozesse in der Erwachsenenbildung. Denn auch wenn das systemisch-konstruktivistische Paradigma sich zunehmend in der pädagogischen Theoriebildung etabliert und gerade in der Erwachsenenbildung als wertvolle Bereicherung bewährt hat, so scheint es in der praktischen Umsetzung in normativ besetzten pädagogischen Feldern, wie der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung oder der Umwelterziehung, an seine Grenzen und auf weniger Resonanz zu stoßen. Doch damit wird eine Chance vertan. Denn das systemisch-konstruktivistische Paradigma ist für die Friedenspädagogik nicht nur sperrig, schwierig und ungemütlich, sondern auch bereichernd und entlastend. Denn wenn die Selbstorganisation und die biografischen Vorerfahrungen der Lernenden, die Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen, die Unplanbarkeit von Lernerfolgen, die Eigendynamik von Lerngruppen und der aktive Kompetenzaufbau der Lernenden friedenspädagogische Lernprozesse maßgeblich bestimmen, dann hat dies unmittelbare Konsequenzen für die didaktisch-konzeptionelle Planungs- und Gestaltungsmöglichkeit der Friedenspädagogik.

Und wenn Konflikte nicht mehr aus einer rein normativen Perspektive bewertet, sondern aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive analysiert und ihre Gewaltakteure als funktional und grundsätzlich sinnvoll Denkende und Handelnde beobachtet werden, hat dies auch direkte Folgen für die pädagogische Bearbeitung solcher Konflikte.

Vor diesem Hintergrund beinhaltet der systemisch-konstruktivistische Blickwinkel zahlreiche Anregungspotenziale für die gegenwärtige Friedenspädagogik, um auf das vielfach beklagte Theoriedefizit zu reagieren und den friedenspädagogischen Diskurs dadurch zu bereichern. Und in diesem Kontext kann die Erwachsenenbildung eine wertvolle Unterstützungsfunktion einnehmen, da sich bei ihr bereits der Rückgriff auf systemisch-konstruktivistische Theoriehintergründe und

dadurch beeinflusste didaktische Orientierungen und Konzepte vielfach bewährt hat.

Dass die systemisch-konstruktivistische Beobachtungsperspektive auch ihrerseits von zahlreichen blinden Flecken, Begrenzungen und Defiziten begleitet wird, ist unumgänglich. Eine Bearbeitung dieser Grenzen und Schwachstellen kann an dieser Stelle nicht mehr geleistet werden, verweist aber auf die Dringlichkeit, den überfälligen Theoriediskurs aufzugreifen und weiterzuführen. Hierin liegt auch für die Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung die Chance, ihre systemisch-konstruktivistischen Perspektiven und Expertisen verstärkt einfließen zu lassen.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. u.a. Seitz 2004; Gugel, Jäger 2007; Grasse, Gruber, Gugel 2008; Salomon, Cairns 2010.
- 2 Vgl. u.a. Gugel, Jäger 2004¹, S.1 ff., Seitz 2004, S.78 f.; Navarro-Castro, Nario-Galace 2009, S.31 ff.; Grasse, Gruber, Gugel 2008, S. 12.
- 3 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es nicht leicht fällt, theoretische, konzeptionelle und praxisbezogene friedenspädagogische Zugänge zu unterscheiden, denn Friedenspädagogik »ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzeptionen theoretischer oder didaktischer Ausrichtung und meint daneben noch das praktische pädagogische Handeln, das auf den Grundwert Frieden bezogen ist« (Gugel, Jäger 2004¹, S. 1).
- 4 Vgl. Navarro-Castro, Nario-Galace 2009.
- 5 Vgl. Seitz 2004, S. 64; Frieters-Reermann 2009, S. 61–65.
- 6 Vgl. Salomon, Nevo 2002.
- 7 Vgl. Grasse, Gruber, Gugel 2008, S. 16.; Zwick 2006, S. 1; Lenhart, Mitschke, Braun 2009, S. 6.
- 8 Vgl. u.a. Gugel, Jäger 2004¹; Zwick 2006; Danesh 2006.
- 9 Vgl. u.a. Wintersteiner 1999; Zwick 2006; Danesh 2006; Scheunpflug, Kaiser 2006.
- 10 Vgl. Frieters-Reermann 2009.
- 11 Vgl. vor allem Arnold 1996; Arnold, Schüssler 2003; Siebert 2003/2005
- 12 Vgl. auch die Konfliktanalysen aus systemtheoretischer (vgl. Luhmann 1987), aus systemischer (Watzlawick, Weakland, Fisch 1992; Schlippe, Schweitzer 2002) sowie aus konstruktivistischer Sicht (Weller 2005).
- 13 Vgl. Frieters-Reermann 2009, S. 136–155 und S. 158–195.
- 14 Vgl. ebd. S. 136.
- 15 Vgl. Siebert 2005, S. 18 ff.
- 16 Vgl. Arnold, Schüssler 2003.

LITERATUR

- Arnold, R.; Schüssler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.
- Danesh, H. B.: Towards an integrative theory of peace education. In: Journal of Peace Education, Vol. 3, No. 1/2006, S. 55–78.
- Frieters-Reermann, N. (2009): Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. Mit einem Vorwort von Dieter Senghaas. Duisburg, Köln. (Online im Internet http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenserziehung/friedenspaedagogik_1900_bis_heute/2000_heute/frieters_reermann_norbert_frieden_lernen_2010 [1.8.2010]).
- Grasse, R.; Gruber, B.; Gugel, G. (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek bei Hamburg.
- Gugel, G.; Jäger, U. (2004¹): Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit. Arbeitspapier von InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) und IFT Institut für Friedenspädagogik Tübingen. In: CD-Beilage in: Gugel, G.; Jäger, U. (Hg.): International Expert Meeting. Feldafing, 9th–11th February 2004. »Promote Peace Education around the World«. (InWEnt und IFT). Tübingen.
- Gugel, G.; Jäger, U. (2004²): Synopse der Friedenspädagogik. Arbeitspapier für die Internationale Tagung »Peace Education Around the World« von InWEnt und IFT (Institut für Friedenspädagogik Tübingen). In: CD-Beilage in: Gugel, G.; Jäger, U.: International Expert Meeting. Feldafing, 9th–11th February 2004. »Promote Peace Education around the World« (InWEnt und IFT). Tübingen.
- Gugel, G.; Jäger, U. (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedens-erziehung und Globales Lernen in der Schule (IFT). Tübingen.
- Lenhart, V.; Mitschke, R.; Braun, S. (2008): Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) von Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Heidelberg. (Online im Internet: URL: http://idb.zuv.uni-heidelberg.de/Dokumente/57774_Volker_Lenhart.pdf [15.10.2009]).
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Navarro-Castro, L.; Nario-Galace, J. (2008): Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace. Quezon City. (Online im Internet: <http://www.peace-ed-campaign.org/Peace%20Education-Castro-Galace.pdf> [15.10.2009]).
- Salomon, G.; Cairns, E. (2009): Handbook on Peace Education. London.
- Salomon, G. (2002): The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In: Salomon, G.; Nevo, B. (Hg.): Peace Education. The Concepts, Principles and Practices around the World. Mahwah, London, S. 3–14.